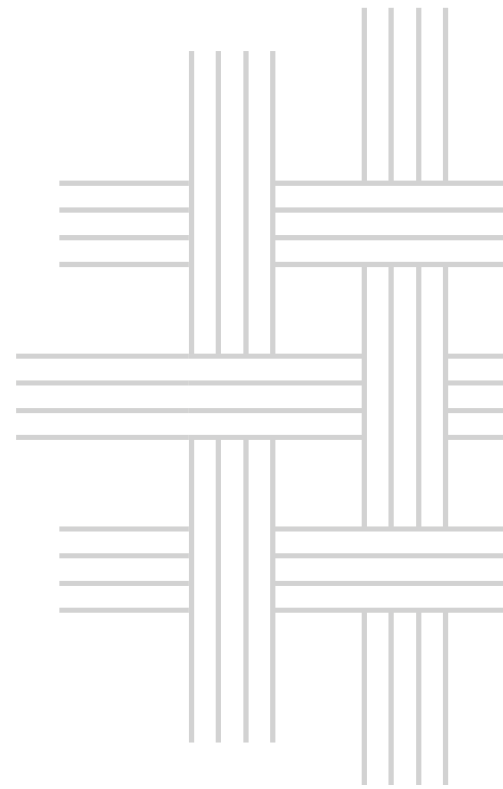




Høgskolen  
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Agnes Westgaard Bjelkerud**

**Konseptualiseringer av profesjonalitet**

**En Deleuze-inspirert utforsking av barnehagelæreres profesjonalitet og det barokke**

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag  
2022



**Agnes Westgaard Bjelkerud**

# **Konseptualiseringer av profesjonalitet**

En Deleuze-inspirert utforsking av barnehagelæreres  
profesjonalitet og det barokke

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

2022

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Agnes Westgaard Bjelkerud 2022

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i Profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 27

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-372-3

ISBN digital utgave: 978-82-8380-373-0

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

# Sammendrag

De senere årene har konseptet *profesjon* fått en sterkere posisjon i det norske barnehagefaglige feltet. Der en tidligere snakket om arbeidet barnehagelærere utøver som et yrke, har det de senere årene blitt mer vanlig å sette barnehagelæreres arbeid inn i en profesjonsteoretisk sammenheng. En slik teoretisk innramming kan se ut til å følges av forestillinger om profesjonalitet, som noe som kan uttrykkes i klarhet og som skal kunne gjenkjennes og identifiseres. I denne avhandlingen skrives imidlertid en annen mulig måte å tenke om profesjonalitet fram; som det vi ikke nødvendigvis ser eller kan uttrykke klart, men kanskje allikevel kan fornemme eller kjenne. Her tenkes profesjonalitet som noe som blir til og skapes gjennom samvirkninger av barnehagelæreres kroppslig kjente oppfatninger i møter med omgivelsene i vid forstand og i hennes tenkning. Fra en slik synsvinkel blir profesjonalitet noe som kommer til i prosesser av konseptualiseringer.

Studien gjøres fra en vitenskapelig innfallsvinkel inspirert av Isabelle Stengers, der det som blir viktig når barnehagelærere, gjennom medskapende samtaler, uttrykker og konseptualiserer profesjonalitet vektlegges. Med iterasjoner fra barnehagelærere tar avhandlingen form som en empirisk-filosofisk utforsking under overskriften konseptuell innovasjon, der hensikten er å forsøke å løse opp i noen begrepelige strukturer som binder konseptet profesjonalitet sammen. Men å løse i strukturene er ikke i seg selv nok, en nødvendig del av arbeidet handler også om å koble strukturene sammen med andre og kanskje mer ukjente og uvanlige, for å se hva dette kan åpne for av nye tankemuligheter. I dette tilfellet fungerer *det barokke* som filosofisk konsept som det ukjente som profesjonalitet settes sammen med; et konsept lånt fra den franske filosofien Gilles Deleuze, der sansning og tenkning ses som to sider av samme sak, og der *folden*, som produktiv og prosessuell kraft, inngår som sentralt konsept.

En slik tilnærming til profesjonalitet kan kanskje oppfattes som å dra i motsatt retning av hva som ellers etterspørres av en profesjon. I en tilsiktet bevegelse bort fra et epistemologisk og ontologisk landskap som relaterer profesjonalitet til klarhet og tydelige identifikasjon, åpner denne studien for en tenkning innen en kompleks logikk, for utforsking av kompleksitet, med muligheter for å tenke videre med og skape nye konseptualiseringer for, av, med og om barnehagelæreres profesjonalitet.

# Abstract

In recent years, the concept of profession has gained a stronger position in the Norwegian kindergarten field. When one previously talked about kindergarten teachers performed work as an occupation, it has recently become more common to relate kindergarten teachers' work with a theoretical framework relating on the sociology of profession. Such a framework seems to be followed by notions of professionalism, as something that can be expressed in clarity and that can be recognizable and identified. However, in this dissertation another possible way of thinking about professionalism is presented; as something we do not necessarily see or express clearly but may still be able to sense or feel. Here, professionalism is thought of as something that becomes through and with kindergarten teachers' encounters with the environment in a broad sense and in her thinking. From such a point of view, professionalism becomes in a process of conceptualisation. It is about what becomes important when kindergarten teachers express and conceptualize professionalism.

The study evolves from a scientific approach inspired by Isabelle Stengers, where what emerges as important when kindergarten teachers express and conceptualize professionalism, is emphasized. Furthermore, the study is an empirical-philosophical exploration under the heading conceptual innovation. The purpose is to loosen the common, conceptual structures that tie the concept of professionalism together. But loosening the structures is not in itself enough, a necessary part of the work is also about connecting with other and perhaps more unknown and unusual perspectives as an entry for new and other conceptualisations. In this case, *the baroque* works as the unknown philosophical concept with which professionalism is put together; a concept borrowed from the French philosophy Gilles Deleuze, where perception and thinking are seen as two sides of the same coin and where *the fold*, as a productive and processual force, is included as a central concept.

Such an approach to professionalism may perhaps be perceived as going in the opposite direction of what is otherwise demanded of a profession. In a deliberate move away from an epistemological and ontological landscape that relates professionalism to clarity and clear identification, this study opens for thinking within a complex logic, for theorizing complexity, with opportunities to experiment with and create new conceptualizations for, by and with the professionalism of kindergarten teachers.

# Forord

Form og bevegelse utvikles ikke hver for seg, men samtidig.  
Når hjertet begynner å ta form må det også slå om det skal utvikle seg videre.

Lindholm, 2019

I thought I'd reached port, but found myself thrown back onto the open sea.

Deleuze, 1995

Denne avhandlingens siste skrivefase har pågått i en tid der profesjonalitet har aktualisert seg, på godt og vondt: samtidig med den største krisen verden har erfart på lenge, Covid-19, samtidig med den fatale arrestasjonen av George Floyd i Minneapolis, USA, som utløste verdensomspennende demonstrasjoner mot systemisk rasisme og politivold, og samtidig med krigen som har utspilt seg i Ukraina. I alle tilfellene har profesjonelles arbeid kommet til uttrykk og vist profesjonalitetens kompleksitet. Selv om tilfellene ikke direkte har tilknytning til denne avhandlingens tematikk, har de berørt og rørt meg i skriveprosessen. De har skapt en tilstand av *hva nå?* Hva blir profesjonalitet i slike sammenhenger?

Jeg vil først rette en varm takknemlighet til barnehagelærerne som sa ja til å dele tanker om sitt arbeid i barnehagen og livet der. Gjennom deres synlige og sansbare kjærlighet til barna og arbeidet, får virkelig Lindholms ord over, en barnehageprofesjonsaktuell betydning. Takk for tankeeksperimentering og for det som har blitt til mens vi har møttes, snakket og lyttet, og som, på ulike måter, har vært med på å muliggjøre det som skrives fram i avhandlingen. Jeg har forsøkt å ta vare på dere gjennom å tenke videre med dere, i det som er kommet til uttrykk.

Tusen takk til Petter Dyndal, som var leder for programmet da jeg ble tilbudt stipendiet, og som fra start og et stykke ut i prosjektet fungerte som biveileder. Jeg vil takke for viktige spørsmål du stilte tidlig i prosjektet, og som jeg gjennom prosjektet stadig har vendt tilbake til. Takk til doktorgradsprogrammet *Profesjonsrettede lærerutdanningsfag (PROFF)* ved Høgskolen i Innlandet for å åpne døren slik at jeg har fått muligheten til å utforske noe så obskurt som en barokk barnehageprofesjonalitet, og stor takk til nåværende leder Lise Kulbrandstad for oppfølging og støtte underveis. Jeg vil også rette en takk til *Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, HINN*, ved dekan Morten Ørbeck, for å gi meg en særskilt skrivemulighet nå i innspurtsfasen.

Tusen takk til Anne Beate Reinertsen og Camilla Eline Andersen, som har vært henholdsvis hovedveileder og biveileder for prosjektet. Takk for utholdenhet og tro på prosjektets viktighet. Dere har gitt en godt balansert kombinasjon av støtte og utfordring, struktur og eksperimentering. Takk for varme underveis, og for deres egne tekster som stadig slår skallen min åpen.

Tusen takk til Ninni Sandvik, for lesning av tekst og betydningsfulle spørsmålsstillinger og tilbakemeldinger. De har gitt meg driv til å arbeide videre.

Å drive fram dette prosjektet har hele tiden vært en liminal øvelse der jeg med nokså jevne mellomrom har kjent på å bli kastet (tilbake) ut i bølgene igjen idet jeg har begynt å få fotfeste. Øvelsen og kastene har blitt mulige å leve i takket være alle de flotte kollegene jeg har hatt rundt meg. Takk, kjære tidligere og nåværende kolleger ved fagmiljøet pedagogikk

på barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet for fellesskap, og for interesse og nysgjerrighet for barnehagefeltet. Takk til stipendiatkolleger ved PROFF, som til ulike tider av stipendiatperioden har vært et viktig «vi». En særlig takk Camilla Kvaal, Anna Moxnes og Ann-Hege Lorvik Waterhouse for herlige og nødvendige samtaler og samvær, men også til *den fabuløse gjengen* og et utvidet kollektiv av kolleger i det barnehagepedagogiske landskapet for fellesskap og nytenkende samtaler.

Tusen takk til familien, til søstrene mine, for all mulig støtte underveis. En helt spesiell takk til deg, Anders. Du vet. Kjære Jørgen, Ragnhild og Margrethe, med dere blir livspulsen enda sterkere; sola varmere, vannet bløtere, musikken rikere. Med dere tar hjertet form. <3

Oslo og Munkedal, juni 2022

Agnes Westgaard Bjelkerud

Til Margrethe, Ragnhild og Jørgen





# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	iii
Abstract .....	iv
Forord.....	v
Innholdsfortegnelse.....	ix
Eksposisjon.....	15
Om å stille spørsmål i et øyeblikk av stille rastløshet .....	16
Innledning.....	21
Avhandlingens tematiske territorium .....	21
Det barokke og dets potensial .....	24
Utforsking for konseptuell innovasjon: Å uttrykke profesjonalitet .....	30
Hvordan avhandlingen er bygget opp.....	36
Konsepter venter ikke på oss, de må skapes .....	39
Hva vil det si å tenke? .....	40
En utvidet, bekreftende og transcendentale empirisme.....	45
Dramatiseringens metode som konseptuell innovasjon .....	47
Immanensplanet som steder å tenke fra.....	51
Begrepspersonen som de/n en tenker med.....	52
Overgang til en begynnende dramatisering av konseptet profesjonalitet.....	54
Hva er profesjonalitet? .....	55
Profesjon og den norske barnehagen.....	56
Kunnskap er viktig for profesjonalitet, men hva slags kunnskap?.....	62
Men profesjonalitet innebærer også noe mer .....	72
Studiens påkobling til et bredere vitensfelt.....	76
Et lite knippe perspektiver på tenkning om profesjonalitet i et bredere vitensfelt.....	80

Et bredere vitensfelt i norsk barnehageforskning.....	83
Konseptet profesjonalitets irregularitet .....	86
Det barokke som teoretisk-filosofisk synsvinkel: en opptakt til det å tenke med det barokke .....	91
Det barokke: en endeløs produksjon av folder.....	92
Verden er en uendelig serie av hendelser: om infleksjoner og gjenfoldinger i materie .	102
Subjektivisering og individuasjon: om synspunkt og inklusjoner .....	109
Mangfoldiggjøring.....	118
Det barokke oppsummert: Fra saker til hendelser, substantiv til verb og substans til prosesser .....	120
Metodologiske implikasjoner og eksplikasjoner .....	125
<i>Think we must!</i> En utvidning av avhandlingens problemstilling .....	126
Hvordan kan en barokk modus virke som inngang for metodologi? .....	131
Å bli noes talsperson: noen vitenskapfilosofiske og forskningsetiske betrakninger.....	134
Datakomplikasjoner.....	139
Å intensivere hendelser gjennom besøk i barnehager og medskapende samtaler med barnehagelærerne.....	142
Å registrere og intensivere hendelser gjennom gjenlyttinger av lydopptak.....	146
Transkoding gjennom flere miljø .....	152
På jakt etter.....	154
Utvikling av noen barokke profesjonalitetsdrag.....	159
Intensiveringer av begrunnelser: Det er vel en grunn?.....	160
Komplisering i begrunnelse .....	166
Risiko i begrunnelse .....	168
Intensiveringer av det å ha en profesjonell kropp .....	174
Bevisst, jeg skulle ønske jeg kunne svare ja på det.....	178
Å kjenne barnet .....	182
For nå.....	186

En annen profesjonalitet er mulig, hvordan er det mulig å være profesjonell? .....	187
Å bedrive konseptuell innovasjon: med langsommere bevegelser i vitenskapelig arbeid .....	189
Mot en barokk profesjonalitet: fra performativitet til produksjon av viktighet.....	194
Det som trengs, er ikke en modell men et refreng .....	196
... og en nynnende kryptograf?.....	197
En mulig framtidssikt .....	198
Avrunding og viderespining .....	200
Referanser.....	203
Nettsider og -ressurser .....	227
Politiske dokumenter .....	228
Figurliste.....	230
Vedlegg .....	231
Vedlegg 1 Godkjenning NSD .....	232
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	233
Vedlegg 3 Informasjon til foreldre.....	236
Vedlegg 4 Oversikt over ”gaver” til medskapende samtaler med alle barnehagelærerne .....	237
Vedlegg 5 Avtale med Håvard Homstvedt om bruk av bilde.....	238



A profession is a rigid segment, but also that which happens beneath it, the connections,  
the attractions and repulsions,  
which do not coincide with the segments,  
the forms of madness which are secret  
but which nevertheless relate to the public authorities.

(Deleuze & Parnet, 1987, s. 125)

Det som skapas är sånger, vittförgrenande melodier där varje ton innehåller helheten av  
sina möjliga variationer,  
förfrämligas genom en omärkelig dissonans,  
blir till flera genom att hela tiden vara densamma.  
Det som genomkorsas, genomfärdas och överskrids  
är aldrig rena sträckor från ett punkt till en annan:  
snarare handlar det om att varje punkt blir till ett nerveentrum varifrån alla nya möjliga  
vägar strålar ut.

(Spindler, 2013, s. 18)



# Eksposisjon<sup>1</sup>

Denne avhandlingen skrives som en vennlig, filosofisk hilsen til barnehagefeltet. Filosofi omtales gjerne som kjærlighet til visdom og filosofen en som søker visdom. Når jeg omtaler avhandlingen som en vennlig, filosofisk hilsen er det fordi jeg gjennom denne studien har søkt mot barnehagelærere i håp om å skape forståelser av profesjonalitet i samråd med dem og livet i barnehagene, men også fordi jeg søker å dreie oppmerksomhet mot filosofi i relasjon til barnehagelæreres profesjonalitet og mot hvordan forståelser av profesjonalitet bidrar i konstituering og skaping av profesjonsutøvelse. Å søke visdom er for øvrig ikke en ukomplisert og enkel formulering og det er heller ikke helt i tråd med drivet for denne avhandlingen, særlig ikke dersom å søke visdom handler om å komme fram til endelige løsninger og svar på spørsmål. Men, dersom å søke visdom handler om etikk, og i dette tilfelle etisk profesjonsutøvelse og forskningspraksiser, beveger jeg meg nærmere avhandlingens gjennomgripende, bakenforliggende og alltid tilstedeværende midt-i. Allerede her kompliseres studiens tidlige hensikter; å gå inn i et forskningsprosjekt med ønske om å møte barnehagelærere med sine kunnskaper og tanker om eget arbeidsfelt. For hvordan er det mulig å skrive en vennlig avhandling og skape et forskningsarbeid uten samtidig å være en utenforstående forsker som titter inn i et felt, for så å beskrive det som skjer for å skape dypere visdom om feltet? En vennlig hilsen og de beste hensikter kan også bli til en som gjør krav på å vite noe om feltet, og derigjennom også bli en som konkurrerer med feltet i det å mene noe om det. Slik slår mine vennlige hensikter, forbundet til en egenkjent tilhørighet til barnehagefeltet, mot meg og destabiliserer mine veier inn i forskningsarbeidet.

Som en mulig utfordring av forskeren som konkurrent og for å si noe om hva vennlighet kan gjøre i og for denne avhandlingen vender jeg meg til filosofene Gilles Deleuze (1925-1995) og Felix Guattari (1930-1992) og deres spørsmål *hva er filosofi?* (Deleuze & Guattari, 1994). Her er ikke lenger filosofien og filosofen visdommens venn, men konseptets venn (s. 5). Vennskapet og vennligheten bøyes mot hvilke potensialer vennen/filosofen/forskeren er for konseptet og for mulige skapinger av konsepter, der filosofiens virkningsfelt involverer det å skape konsepter (Deleuze & Guattari, 1994). Vennskap og vennlighet handler her om hvilke

---

<sup>1</sup> I den barokke fugen viser eksposisjon til den første, innledende delen av fugen. Eksposisjonen setter an temaet og skal sørge for en tydeliggjøring av dette.



potensialer det gis liv til gjennom en studie, en utforskning og gjennom konseptene; hvilke tanker og forståelser som aktualiseres og hva som kan skapes i forlengelse av disse.

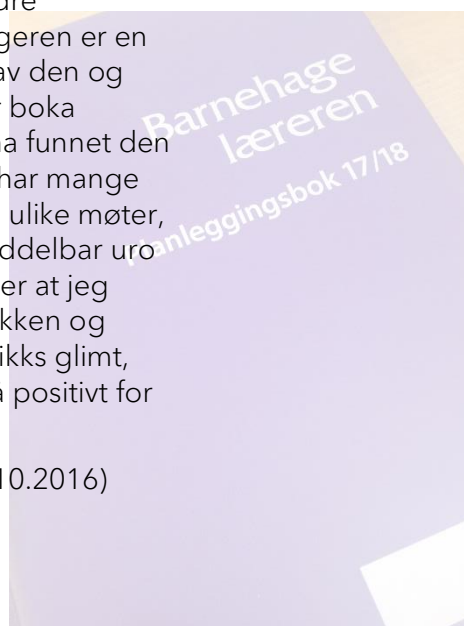
## Om å stille spørsmål i et øyeblikk av stille rastløshet

Det er med egenerklærte ønsker om å la barnehagelærere komme til i det å undersøke profesjonalitet jeg setter meg ned ved bordet på møterommet som barnehagelærerne har holdt av til oss. Jeg er interessert i hva de tenker om egen profesjon. Om hvordan den kjennes på kroppen, om hva som virker inn i små hverdagsøyeblikk av profesjonsutøvelse. Jeg tenker på undersøkelser og diskusjoner som viser til at barnehagelærere må bli bedre på å uttrykke og synliggjøre sine kunnskaper friskt i minne, og ønsker med mitt forskningsarbeid å utforske om en kan tenke om dette på flere måter.

De to barnehagelærerne på møterommet snakker uten at jeg sier så mye og virker sikre i sine uttrykk og sitt arbeid. Jeg lytter og tenker at de gjør meg glad, glad på profesjonens vegne for at det finnes så solide barnehagelærere. Inni meg ruger samtidig de filosofiske perspektivene jeg ønsker å tenke med for å forsøke å tenke om profesjonsforståelse på andre måter, de gjør meg varm og usikker og får hjerterytmen til å øke. Hvordan kan disse perspektivene brukes til å styrke barnehagelærerprofesjonen?

Møtet går mot slutten. Vi har reist oss for å avslutte da en av barnehagelærernes ukeplanlegger fanger den andre barnehagelærerens oppmerksomhet. Ukeplanleggeren er en almanakkbok i A4 størrelse. Det stikker papirer ut av den og den virker godt brukt. Barnehagelæreren som eier boka omtaler den i varme vendinger, hun er glad for å ha funnet den tilfeldig i en bokhandel i sommer. Hun sier at den har mange nyttige skjema bakerst som hun har kunnet bruke i ulike møter, samtaler og pedagogiske sammenhenger. En umiddelbar uro skyver min tidligere glede ut på siden og jeg merker at jeg isteden blir opptatt av hvem som har laget almanakken og forundres over hvorfor det som for meg, i et øyeblikks glimt, kan virke som en deprofesjonalisering, kan virke så positivt for barnehagelæreren.

(Egne notater fra møte med barnehagelærere 18.10.2016)



Figur 1: Bearbeidet bilde av planleggingsbok for barnehagelæreren

Jeg begynner midt-i med denne hendelsen som oppstod ved mitt første møte med barnehagelærere om prosjektet. Allerede ved dette første møtet ble jeg konfrontert med mine egne tanker om aktualiseringer av profesjon, profesjonalitet og barnehagelæreres profesjonsutøvelse. I løpet av et øyeblikk, som et momentum, blir min vennlighet snudd mot meg og forvandlet. I stedet for å være en venn var jeg blitt en fordringshaver. Jeg var blitt til en som gjorde krav på å spore at visse markører for profesjonsutøvelse skulle kunne gjenkjennes hos barnehagelærerne. Kjennetegn ved profesjonsutøvelse som for eksempel at barnehagelærers autonomi og faglige skjønn og vurdering skulle overskride Almanakkforlagets skjematisk formuleringer av foreldresamtaler, kollegaveiledninger og samvær med barna. Sammen med min øyeblikkelige vurdering blir i stedet mitt blikk en skjematisk optikk der profesjonsutøvelse trer fram som kulepunkt og markører.

I dette korte øyeblikket stimler en rekke forhold sammen, forhold som danner grunnen hvorfra hendelsen utfoldes, tenkes og kjennes i meg; politiske interesser for utdanningsfeltet med dets økte dokumentasjonskrav, profesjonsteoriens oppstilling av profesjonsutøveren, det barnehagefaglige (forsknings)feltets søken etter jurisdiksjon, som noen. Men også spørsmål om hvem og hva som direkte og indirekte vektlegges i definisjoner av barnehagelærers profesjonsutøvelse, hvilke teoretiske og vitenskapelige disipliner og perspektiv. I øyeblikket der barnehagelærerne, almanakken, profesjonsteorier, meg som utdannet førskolelærer, og nå selv barnehagelærerutdanner, mylderet av mer og mindre beviste krefter<sup>2</sup> aktiveres, intensiveres og settes i sving gjennom møtet, trer ulike personer fram. En ubevist overrumpling av en bevisst hensikt. Vennen, den autonome profesjonsutøveren, den deprofesjonaliserte profesjonsutøveren, fordringshaveren, den stolte og trygge barnehagelæreren og den usikre, men utforskende forskeren. Til sammen strekker disse personene ut et plan hvorfra profesjonsutøvelse kan utforskes, tenkes, kjennes, men også eksperimenteres med videre. Samtidig etterlater hendelsen også det åpne og litt kaotiske spørsmålet: *Hva er barnehagelærers profesjonalitet?*

---

<sup>2</sup> Å snakke om kraft og krefter som virkningsfulle i barnehagelivet og barnehagelærers profesjonsutøvelse, så vel som i forskeren, er kanskje en noe ukjent inngang. Gjennom å rette oppmerksomhet mot krefter i denne avhandlingen er jeg inspirert av en ontologisk og vitenskapsfilosofisk tilnærming, gjerne omtalt som posthumanisme eller ny-empirisme, der en arbeider ut fra tanker om at et skarpt skille mellom menneske(lig) og ikke-menneske(lig) forstyrres. Eksempelvis kommer en slik forstyrrelse til uttrykk i hendelsen i fra møtet med barnehagelærerne innledningsvis, der de filosofiske perspektivene begynner å virke inn i min tilstedeværelse i møtet. Her kan en tenke at de filosofiske perspektivene som framtrer som kraft, idet de virker inn. En slik ontologisk tilnærming har i skandinavisk sammenheng blitt anlagt i relasjon til barnehagefeltet av blant andre Andersen (2015a), Lafton (2015), Moxnes (2019), Olsson (2009), Otterstad og Nordbrønd (2015), Reinertsen (2016a; 2017), Rossholt (2012), Sandvik (2013), Lenz Taguchi (2009), Togsverd (2015) og Ulla (2015).

Å stille spørsmålet *Hva er barnehagelæreres profesjonalitet?* vil ofte, særlig når spørsmålet blir satt i samvirke med Deleuze-og-Guattarisk filosofi, oppfattes som å gi lite mening. Kanskje mest fordi en tilnærming til livet og virkeligheten som noe klart definerbart ikke vil være i tråd med deres ontologiske perspektiv der livet og virkeligheten alltid i seg selv er forskjellig og skiftende, som variasjoner og innfoldinger langs et kontinuum. Dermed vil også svaret på spørsmålet *Hva er barnehagelæreres profesjonalitet?* i seg selv være en variasjon. Når Deleuze & Guattari (1994) selv stiller spørsmålet *hva er filosofi?* er det hverken for å få eller å finne et svar. Like mye, skriver de, må oppmerksomheten rettes mot når spørsmålet stilles, hvor og under hvilke omstendigheter det stilles, og av og sammen med hvem det stilles (s. 2). Biblioteket over mulige svar på spørsmålet *Hva er barnehagelæreres profesjonsutøvelse?* er i stadig vekst. En økt interesse for barnehagen og barnehagelærernes arbeid der, har bidratt til at flere stiller dette spørsmålet, også i et stadig større og videre felt. Men et slikt bibliotek vil kanskje alltid være begrenset? Idet en kan konkludere med et mulig svar har livet og verden beveget seg litt videre, og barnehagelæreren står overfor andre problemstillinger og søker etter andre svar og løsninger. Hun er midt-i det konkrete livet. Midt-i er både stedet der noe skjer, men også stedet der noe kommer til. Der noe annet er og blir mulig, der livet virker. Derfor stiller ikke heller Deleuze og Guattari spørsmålet *hva er filosofi?* i begynnelsen som en start på en undersøkelse eller til slutt som en retrospektiv refleksivitet. De stiller det ved midnatt: «It is a question posed in a moment of quiet restlessness, at midnight, when there is no longer anything to ask» (s. 1). På samme måte, i møte med hendelsen over, kjente jeg på en stille rastløshet.

En stille rastløshet i en tid der en ikke har flere spørsmål å stille kan være et uttrykk for en tid der vi vet så mye, men allikevel ikke har svar og kanskje ikke kan få svar. Eller kanskje de svarene vi har viser seg ikke å strekke til fordi livet oversvømmer svarenes rammer. Eller kanskje er det ikke flere spørsmål å stille fordi svarene som oftest blir de samme? Eller kanskje en stille rastløshet i en tid der en ikke har flere spørsmål å stille viser til et øyeblikk der det ubevisstes produktive maskineri (Deleuze, 1995, s. 144) gjør seg gjeldende. På samme måte som hendelsen over skapte en bevegelse og rastløshet i meg. Hva kan barnehagelæreres profesjonalitet sies å være i en tid der vi vet om profesjoners markører, språkets definisjonsmakt, «teksters tilblivelse, historieskrivingens begrensninger, menneskesinnets irrganger, hjernens fysiologi, universets uendelighet og biologiens mangfold?» (Thorsen, 2014, s. 181). Å stille spørsmålet *hva er barnehagelæreres profesjonalitet?* ved midnatt, eller i rommet mellom, kan være å stille det i tiden der ukjente, fremmede, ja kanskje til og med

uønskede, personifiseringer kommer til, lik fordringshaveren; en tid der mørket både skjuler og gir ly, men også der en ny dag er i emning, i ferd med å bli til, vendt mot framtiden. Slik blir også spørsmålet *hva er barnehagelæreres profesjonalitet?*, når det stilles i denne avhandlingen, ikke et spørsmål det søkes å finne svaret på, men et spørsmål som stilles om og om igjen; et spørsmål hvis svar blir til i profesjonalitetens berørings- og brytningspunkter. Det er et spørsmål som bærer i seg alt vi allerede vet og det vi ikke vet, det vi kjenner og det vi ikke kjenner og kanskje heller aldri kommer til å kjenne, et ubegrenset antall iterasjoner, eller foldinger, i en slags disharmonisk polyfoni eller heterofoni. En slik tilnærming til forskning kan virke risikofyllt, slik mine vennlige forskerønsker skulle vise seg å være det. Samtidig, ved å innlemme disse ubegrensede iterasjonene tilføres vitalitet, slik også møtet med barnehagelærerne, og en ubegrenset tilfeldighet av en ukeplanlegger, et øyeblikk av vitalitet der barnehagelærerens almanakk gjør seg virksom, fikk meg til å tenke. Der fordringshaveren også ble en venn, en jeg i stille rastløshet, når møtet var ferdig, kunne stille spørsmålet *hva er barnehagelæreres profesjonalitet?*, med.



# Innledning

I denne avhandlingen rettes det oppmerksomhet mot profesjonalitet i en barnehagepedagogisk sammenheng. Det jeg søker å utforske er hva som kommer i spill når barnehagelærere uttrykker profesjonalitet, enten det er i møte med barn, eller i møte med andre barnehagelærere og meg, i medskapende samtaler, eller i møte med det som ellers finnes i hennes omgivelser. Hensikten med avhandlingen er en empirisk-filosofisk utforskning av konseptualiseringer av profesjonalitet. Utforskningen gjøres ut fra en filosofisk-teoretisk tankegang om at konsepter, som profesjonalitet, ikke er forhåndsdefinerte, men blir til gjennom å uttrykkes og skapes, og ut fra en tilnærming til forskning der forskning forstås som muligheter for å skape flere måter å gjøre, kjenne og tenke på, og der forskningen skjer i nær relasjon med de forskningen angår<sup>3</sup>. Med en slik tankegang som inspirasjonskilde inkluderes i hovedsak to momenter i eksperimenteringen: medskapende samtaler med barnehagelærere om profesjonalitet, og elementer fra Gilles Deleuzes, og hans medforfatter Felix Guattari, sin prosess- og immanensfilosofi, der «det barokke» virker som et filosofisk konsept å tenke med.

## Avhandlingens tematiske territorium

Å omtale barnehagelæreres arbeid som profesjonelt er ikke så fremmed. Å opptre profesjonelt er noe som relateres til det meste av betalt arbeid i dag, og ligger implisitt som et verdiladet premiss i møter mellom de som yter og de som mottar tjenester. Å betegne barnehagelæreryrket som *en profesjon* er allikevel nokså nytt i norsk sammenheng. Framveksten av konseptet profesjon i forbindelse med det norske barnehagefeltet har ikke et direkte klart historisk startpunkt, men der det kun for en tjuetårs tid tilbake var vanlig å snakke om barnehagelærerens arbeid i barnehagen som et yrke, har det i dag blitt vanligere å bruke betegnelsen *profesjon*. Utviklingen har funnet veier inn i barnehagefeltet via politiske

---

<sup>3</sup> For en slik måte å nærme seg forskning er jeg inspirert av Bruno Latour (2004) og Isabelle Stengers (2018) sin oppmerksomhet mot «matters of concern» innen forskning, snarere enn «matters of fact». I relasjon til dette utvikler Stengers (2005; 2018) en tilnærming til forskning som hun betegner kosmopolitikk. Dette er en tilnærming jeg legger til grunn for denne studien. Jeg kommer derfor tilbake til dette.

styringsdokument, forskningsarbeider og lærebøker, samt fagforeningsdrevet arbeid.<sup>4</sup> I kraft av juridisk rammeverk tillegges barnehagelærere posisjon som den profesjonen med spesifikk utdannelse for å lede arbeidet i barnehager i Norge (KD, 2005; 2017a). I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2017a) tydeliggjøres barnehagelæreren som den profesjonen som er utdannet med spesifikk tanke på å ivareta arbeidet i barnehagen. Her bekreftes barnehagelærernes jurisdiksjon. Utover dette er barnehagelærerprofesjonen særdeles lite tydelig framtrædende i rammeplanen (KD, 2017a), noe som gjør det mulig å så tvil om dens jurisdiksjon. Ordet barnehagelærer nevnes eksplisitt kun denne ene gangen der barnehagelæreren vises til som «den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver» (KD, 2017a, s. 15). Videre gjennom rammeplanen vektlegges og framheves heller personalet som helhet, uavhengig av utdannelse, formal og real kompetanse, og det som framheves som barnehagens innhold og arbeidsoppgaver rettes mot et bredt personale.

Profesjonens posisjon kan allikevel sies å bekreftes gjennom et nylig politisk utnevnt ekspertutvalgs uttalelser om barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv (Børhaug, m.fl., 2019). Tittelen til utvalgets rapport, *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*, og rapportens innretning mot å kombinere barnehagelæreres arbeid med konseptet profesjon og profesjonsteoretisk tankegodt, bidrar til å styrke en dreining mot å anvende en profesjonsteoretisk tankegang i relasjon til barnehagefeltet. Utbredelsen og forsterkingen av konseptet gjør det mulig, og kanskje også nødvendig, å stille spørsmålet: Har skiftet fra betegnelsen *yrke* til *profesjon* noe å si? Er bruken av konseptene profesjon og

---

<sup>4</sup> I *Rammeplan for førskolelærerutdanning* (Utdannings- og forskningsdepartementet, UFD, 2003) ble benevnelsen profesjon brukt gjennom en skissering av profesjonskunnskap og gjennom å omtale førskolelæreren som *den profesjonelle*. En ytterligere forsterkning av barnehagelæreren som profesjonsutøver og barnehagen som arena for denne utøvelsen kommer til uttrykk i forbindelse med revideringen den norske barnehagelærerutdanningen; gjennom ny *Forskrift for barnehagelærerutdanning* som kom i 2012 (Kunnskapsdepartementet, KD, 2012). Forskriften setter de nasjonale rammene for barnehagelærerutdanningen. Her fremheves det at utdanningen skal ha en tydelig profesjonsinnretning mot det praksisfeltet barnehagelæreren er tenkt utdannet for, barnehagen. Videre understrekes barnehagelærerprofesjonens posisjon i Lov om barnehager (KD, 2005), kapittel 6, §24 og §1825 om personalet i barnehagen og i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2017a).

Allerede i 1997 leverte historiker Tora Korsvold avhandlingen *Profesjonalisert barndom: Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990* (Korsvold, 1997). De senere årene har forsknings- og faglitteraturen i Norge der konseptet profesjon anvendes i barnehagesammenheng økt. Eksempler på dette er følgende publikasjoner Andersen (2015a), Eik (2014), Eik, Steinnes og Ødegård (2016), Hennem og Østrem (2016), Reinertsen (2017), Rydjord Tholin (2016), Steinnes (2014), Tveter Thorsen (2015), Ulla (2015), Østrem m.fl. (2015), for å nevne noen. En ønsket bruk av profesjonsbegrepet kan også spores i Utdanningsforbundets artikkelasjon av en profesjonsetisk plattform for lærere (Utdanningsforbundet, u.å.), selv om denne omfavner også andre lærerprofesjoner.

profesjonalitet i ferd med å bli en vane i det norske barnehagefaglige landskapet? Hva kan i så fall en slik vane bidra med? Og hvilke problemstillinger kan den medføre?

Gjennom forskningen, faglitteraturen og den fagpolitiske oppmerksomheten kan profesjonskonseptet se ut til å være en respons på et behov for å utvikle og tydeliggjøre barnehagelærerprofesjonen, og at viljen til og drivet for profesjonskonseptet kan anses som et ledd i en profesjonaliseringsprosess og del av et sosio-politisk system for å styrke barnehagelæreres posisjon. Samtidig kan det se ut til at anvendelsen av profesjonskonseptet medfører noen prioriteringer i hvordan barnehagelæreres arbeid omtales og behandles, og derigjennom bringer med seg noen konseptuelle forventninger. Et eksempel på en forventning er det å utvikle et klart og distinkt bilde av og språk for profesjonens arbeid.

Utvikling av slike klare framstillinger kan implisere å sette opp noen markører som skal muliggjøre en gjenkjennelse av profesjonalitet. Å undersøke spørsmålet *Hva er profesjonalitet?* kan dermed også innebefatte en rekke andre spørsmål: Finnes det noen felles kjennetegn for slikt arbeid? Kan vi skille den fra annet arbeid? Følger det noen spesifikke kvalifiseringskrav for profesjonelt arbeid? Kan profesjonalitet læres, og i så fall hvordan? Og på hvilke måter kan den utøves? Spørsmål som dette er blitt stilt og forsøkt besvart gjennom profesjonsstudier generelt og barnehagefeltet spesielt, for å skape en innramming av et felt; en innsirkling av et senter som skaper markering og organisering av et avgrenset felt, og mulige demareringskriterier av hva profesjon og profesjonalitet kan være.

Med vokabular lånt fra Deleuze og Parnet (1987) kan hendelsen knyttet til planleggingsdagboken i eksposisjonen, tenkes som uttrykk for mer og mindre segmenterte linjer (se sitatet på s.11 her i avhandlingen). Profesjoner tilhører, ifølge Deleuze og Parnet, et segment bestående av mer rigide linjer som former oss, linjer som for eksempel skjelner mellom det private og det profesjonelle, og som former noen forventninger. Samtidig, sier de, skjer det noe under de rigide profesjonssegmentene. Der finnes noen mer smidige segmenteringslinjer som ikke nødvendigvis sammenfaller med de rigide, men som likefullt relateres til offentlige krefter, for eksempel i det å være en (barnehage)lærer (Deleuze & Parnet, 1987, s. 125). I møte med hendelsene i eksposisjonen begynte jeg å oppfatte dette underlige, som ble satt i spill som det som skjer under profesjonens rigide segment, men altså likefullt som noe som skjer i relasjon med profesjonalitet og barnehagelæreres utøvelse og uttrykk av denne i barnehagen, og den synliggjorde for meg at ved et hvert konsept, som profesjonalitet, kan vi oppdage dets dramatiske, dets underliggende dynamikker (Deleuze, 2004b, s. 98). På grunn av disse underliggende dynamikkene, oppfordrer Deleuze (1993, s.



49) til å tenke over hva som skaper vilkår for definering av noes essens, for eksempel en essens av hva profesjonalitet er. Ifølge Deleuze (1993, s. 49) blir en definisjon til gjennom de vilkår som ligger forut for det definerte; definisjonens mulighet ligger i det som skaper vilkår for en definisjon.

## Det barokke og dets potensial

Det gjennomgående formålet med avhandlingen er konseptuell innovasjon gjennom en utforskende, utvidende og utviklende innretning, ved å stille det åpne og kanskje noe naive spørsmålet: *hvordan er det mulig å tenke om barnehagelæreres profesjonalitet?* Måten dette gjøres på, er ved å inkludere to momenter i utforskingen, der det første momentet, som nevnt over, er å utforske profesjonalitet sammen med barnehagelærere. Det andre momentet er å introdusere *det barokke*<sup>5</sup> som et filosofisk konsept å *tenke med*<sup>6</sup> for videre å utforske hva det kan gjøre for og med konseptet profesjonalitet.

Å ta til orde for noe barokt kan muligens oppfattes som et nokså ulogisk prosjekt, og kanskje særlig når det ses i relasjon med barnehagelæreres profesjonalitet. Det er for eksempel, historisk sett, få direkte koblinger mellom barokken og datidens pedagogiske virksomhet.<sup>7</sup> Barokkepokens dunkle og samtidig overdådige livsførsel og uttrykk kan på mange måter stå i kontrast til Vestens utdanningsprosjekt. Da er det sterkere koblinger mellom det pedagogiske prosjektet og barokkens etterkommer, opplysningstiden (Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017; Steinsholt & Øksnes, 2004). Det er imidlertid ikke barokken som (kunst)historisk epoke denne avhandlingen i hovedsak retter oppmerksomhet mot, skjønt det er heller ikke mulig å unngå den. Til tross for barokkens overnevnte problematiske anlegg, har det barokke vært en gjenganger på tvers av fagfelt og disipliner. Ut fra barokken, dens etymologi, historiske vitenskapelige utviklinger og stilmessige epoke, har en interesse for det

---

<sup>5</sup> Jeg setter opp en nyansering gjennom å bruke *barokken* når jeg snakker om den historiske epoken og stilarten, og *det barokke* når jeg snakker om den som transhistorisk og filosofisk konsept.

<sup>6</sup> Dette *å tenke med* har etter hvert utviklet seg som en metodologisk innfallsvinkel i arbeid med Deleuzes filosofi (St. Pierre, 2014; Youngblood Jackson & Mazzei, 2012; 2013). Jeg vil komme tilbake til dette om litt.

<sup>7</sup> I en oversikt over den vestlige pedagogikkens idéhistorie, men med Danmark som utkikkspunkt (Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017), berøres ikke pedagogikken i relasjon med barokken. Derimot kobles pedagogikken til reformasjonen, og kirkens og skolens gjensidige roller, og videre til opplysningstidens oppdragelsesprosjekt.

barokke som inngang for tenkning og som et filosofisk og transhistorisk konsept, vokst fram.<sup>8</sup> I en gjennomgang av begrepet *barokk* folder arkitektur- og kunsthistorikeren Helen Hills (2007; 2011) ut begrepets etymologiske betydninger og koblinger. Hun viser både til den mest kjente utledningen av barokk gjennom det portugisiske ordet for uregelmessig perle: *barocco*. Men, hun viser også til at ordet barokk kan kobles til begreper som *bisarr*, *singulær* og *ekstraordinær*, som *innfløkte* og *uklare resonnementer* og som *at noe kan ta en brå endring i kurs og retning* (Hills, 2007, s. 50; 2011, s. 12).

Hills (2011) åpner sin introduksjon til en bok om retning av det barokke med å omtale barokken i kunst og tenkning som «en torn i kjødet» (s. 3)<sup>9</sup>. Slik kobler hun barokken til noe problematiserende. Så hvorfor en tilbakevending til dette omdiskutert konseptet? Kanskje er det noe ved tanken om profesjonalitet som en uregelmessig perle som resonnerer i mitt eget arbeid som først assistent i barnehage, så barnehagelærer og nå barnehagelærerutdanner, der jeg kastes tilbake til eget arbeid i barnehagen og singulære og ekstraordinære møter med barn, foreldre og kolleger, øyeblikk av brå endringer i kurs og retning for arbeidet, der mer og mindre klare og uklare resonnement og tenkning har krevdes og blitt uttrykt. Dersom jeg vender meg mot en mer teoretisk tilnærming, peker flere med tilknytning til det barokke på at idet vi begynner å tenke om det barokke utenfor og på tvers av historiens eller kjennetegnes modellerende begrensninger, kan konseptet ha både produktive og fruktbare potensialer (Bal, 2011; Hills, 2011; Law, 2016; Zamora & Kaup, 2010). Med henvisning til Deleuze viser Hills (2007; 2011) til hvilke potensialer som kan ligge i det å tenke om det barokke som en

---

<sup>8</sup> Barokken, som betegnelse på den kunstneriske og arkitektoniske epoken som utfoldet seg i overgangen 1600-1700-tallet i Europa, har oppstått i etterkant av epoken. Betegnelsen ble først tatt i bruk gjennom retrospekt analyse av perioden fra midten av 1700-tallet (Hills, 2007). Betegnelsen ble ikke brukt blant barokkentidens kunstnere og arkitekter til å beskrive eget arbeid i sin samtid. Jeg vil også legge til at stilarten og epoken ofte tillegges en viss problematikk på grunn av dens den gang ubeskjedne overdådighet og ufornuft, og dens tvilsomme moral (Hills, 2011, Malmanger, 1994). For et samleverk av tekster som kan spore tilbakevendinger av det barokke, se Zamora og Kaup (2010). Zamora og Kaup (2010) deler vendingene inn følgende områder: det barokke, den nye verdensbarokken og nybarokken, og transkulturalisering og kontraerobring, der disse dreier seg om en re-presentasjon og ny-presentasjon av det barokke som estetikk og ideologi (barokken og nybarokken), men også en postkolonialistisk kontraerobring der det barokke har blitt plukket opp og omformulert, og gjennom transkulturalisering fått andre formasjoner, måter, stiler og uttrykk. I relasjon til det barokke, den nye verdensbarokken og nybarokken, kan navn som Friedrich Nietzsche (1878/2010), Walter Benjamin (1998), Jacques Lacan (1999), Christine Buci-Glucksmann (2013), Michel Foucault (2002) og Gilles Deleuze (1993), nevnes. I relasjon til transkulturalisering og kontraerobring kan for eksempel Édouard Glissant (1997) nevnes. Senere tilbakevendinger har på mangfoldig vis engasjert akademikere som Bal (2011), Calabrese (1992), Egginton (2009), Eliassen (1994), Frichot (2005), Hills (2007; 2011), Kaiser (2010), Kwa (2002), Lahiji (2016), Lambert (2008), Law (2011), Law & Ruppert (2016), Malmanger (1994), MacLure (2006), Mol (2016), Pearce og MacLure (2009).

<sup>9</sup> Hills (2011) bruker formuleringen «*a thorn in the flesh*».

transhistorisk, kritisk strategi. Dette resonnerer med Eliassens (1994) uttrykk om at interessen for det barokke kan sies å utvikles som et mulig kritisk blikk på modernitetens understrømmer. Innledningsvis kan en si at det barokke både kan virke som en innfallsvinkel til ontologiske spørsmål (Eliassen, 1994; Lærke, 2002; Semetsky, 2004; 2010; Stengers, 2008), og til diskusjoner av mer epistemologisk art knyttet til tema som forskning, viten og kunnskapsproduksjon (Egginton, 2010; Law, 2004, 2011, 2016; MacLure, 2006, 2013a, 2013b). Sett i sammenheng med denne studiens tematikk har jeg oppfattet det barokke som en produktiv innfallsvinkel til spørsmålsstillinger jeg i denne avhandlingen anser som profesjonsaktuelle spørsmål: hvordan blir profesjonalitet til og hva inngår og blir betydningsfullt i profesjonalitetens konseptualiseringer?

Av mangfoldet av mulige innganger til det barokke, er det i denne avhandlingen Gilles Deleuzes arbeider, og særlig boken *Le Pli: Leibniz et le baroque* (første gang utgitt i 1988), som fungerer som teoretisk-filosofisk perspektiv for utforskning og framskrivningen av barnehagelæreres profesjonalitet, og som derigjennom muliggjør å uttrykke *en barokk profesjonalitet*.<sup>10</sup> På denne måten vikles de to momentene i avhandlingen sammen og er det som skaper drivet for konseptuell innovasjon. *Le Pli* (folden eller bretten) henger sammen med verbet *plier* som både kan oversettes med å folde eller brette, men også virkningen å bøyes eller føyes, eller gi etter for. Denne flertydigheten i pli/plier kan nettopp kobles til den overnevnte strategien om å utvikle eller utfolde en tenkning om profesjonalitet gjennom å vikle det barokke sammen med barnehagelæreres utsagn og uttrykk av profesjonalitet.

Denne tvistingen og foldingen er også en arbeidsmåte Deleuze selv anvender.<sup>11</sup> I *Le Pli* bearbeider han den tyske barokke filosofen, matematikeren og diplomaten Gottfried Wilhelm

---

<sup>10</sup> Gilles Deleuze (1925-1995) er en fransk filosof og forfatter. Å skrive en avhandling ut fra et filosofisk materiale og forfatterskap der originaltekstene er skrevet på fransk har bydd på ulike grublinger underveis i prosessen. Særlig har dette handlet om oversettelsesproblematikk og avgjørelse rundt hvordan jeg ville formidle det filosofiske stoffet videre. For å få en tilstrekkelig forståelse av tankegodset i *Le Pli* har jeg alternert mellom den franske originalen (Deleuze, 1988), en engelsk oversettelse gjort av Tom Conley (Deleuze, 1993), en svensk oversettelse av Sven-Olov Wallenstein (Deleuze, 2004) og en dansk oversettelse av Peter Borum (Deleuze, 2006). Å vandre mellom disse utgavene har åpnet teksten og dens konsepter i flere nyanser. Til eksempel innebærer franske ord som *sens* og *esprit* flere lag og betydninger, og hvordan de respektive oversetterne har valgt å oversette disse gir ordene ulike nyanser og betydninger inn i teksten.

<sup>11</sup> I Deleuzes arbeid inngår en rekke med såkalte monografier over tidligere filosofer. Disse er på ingen måte en gjengivelse eller redegjørelse av filosofene Deleuze presenterer, men snarere en bearbeiding der Deleuze tar filosofens arbeid videre gjennom å koble dennes tenkning sammen med egen. Dette er en arbeidsform som gjør det utfordrende å skille mellom Deleuzes tenkning og den gjeldende filosofens. En velsitert formulering fra Deleuze om hans arbeidsmåte i møte med de filosofer og forfattere han behandler og bearbeider, er at han så for seg å gi den gjeldende filosofen/forfatteren et avkom som kom fra filosofen eller forfatteren, men som likefult ble noe annet fordi «it resulted from all sorts of shifting, slipping, dislocations, and hidden emissions that I really enjoyed» (Deleuze, 1995, s. 6).

von Leibniz<sup>12</sup> (1646-1716) sin metafysikk<sup>13</sup>, og matematiske<sup>14</sup> og filosofiske eksperimentering. Samtidig skiller Deleuzes relasjon til Leibniz seg noe fra hans relasjon til andre viktige filosofiske slektskap, som Spinoza, Bergson og Nietzsche, da disse tilhører en filosofisk ættelinje der motstand mot det bestående, mot det majoritære og «statsfilosofien» uttrykkes eksplisitt (Massumi, 2004). Med Leibniz derimot, har vi å gjøre med en «form for kuert tilstedeværelse av det minoritære på innsiden av og i det majoritære» (Tissander, 2018, s. 175, min oversettelse). Det kuede kan ses i sammenheng med Leibniz' posisjon i et filosofisk og metafysisk felt. For selv om han gjerne plasseres blant datidens rasjonalister, har han en nokså annen tilnærming til verden og tenkning enn hans samtidige René Descartes (Tissandier, 2018, s. 14ff.). I et foredrag om Leibniz uttrykker Deleuze (1980) hvordan Leibniz er en ordenens talsperson, men at han, på forunderlig vis, samtidig er den filosofen som har bidratt med de mest utrolige, komplekse, rotete og samtidig rike, konsepter. Allikevel adopterer ikke Deleuze Leibniz direkte<sup>15</sup>, men snarere låner noen av hans konsepter for så å strekke og folde dem mot andre grensesnitt. Senere i avhandlingen, der det barokke

---

<sup>12</sup> *Le Pli* inngår som siste i serien av arbeider der Deleuze behandler og bearbeider tidligere filosofers arbeider, og i denne boken er det. Det er imidlertid ikke første gang Deleuze vikler Leibniz sine perspektiv inn i eget arbeid. Kanskje særlig synliggjøres han i bøker som *Expressionism in philosophy: Spinoza* (Deleuze, 2013a) og *Difference and repetition* (Deleuze, 1994). Tissandier (2018) understreker imidlertid at Deleuzes relasjon til Leibniz endrer seg underveis fra hans tidligere til hans senere arbeider, fra å tenke at Leibniz kun i begrenset grad har noe å tilføre til å gjøre ham til en viktig *persona* for konseptualisering av *folden*.

<sup>13</sup> Metafysikken er et område innen filosofien som beskjeftiger seg med spørsmål knyttet til væren og virkelighet, og derigjennom ontologi: læren om det værende. Adkins (2015, s. 1) viser til at hverken Deleuze eller Guattari skygget unna metafysikk-begrepet, men ufortrøden ga seg i kast med det. Skjønt, ifølge Lærke (2015, s. 1195) skal det å snakke om metafysikk i deleuzisk sammenheng gjøres med forsiktighet. Det som påkaller denne forsiktigheten, er den filosofiske tradisjonelle bruken av begrepet. I sin introduksjon til oversettelsen av Deleuzes (2001) *Pure immanence: A life*, strekker Rajchman (2001, s. 7) det så langt som å si at det vil være en skam å kalle Deleuze en metafysiker. Grunnen til det er Deleuzes interesse for verden på en nokså konkret måte. For å markere en oppmerksomhet mot dette problemfeltet, velger jeg videre i denne avhandlingen, når det er snakk om Deleuzes meta/fysikk, å skrive metafysikk med en / mellom meta og fysikk. Dette gjør jeg for å markere at Deleuze i *Le Pli* presenterer en form for meta/fysikk der det metafysiske og det fysiske tenkes sammenfiltret, samtidig som de tenkes distingvert.

<sup>14</sup> Det må nevnes at det i Deleuze barokke meta/fysikk ligger en annen form for matematikk enn den som, enkelt sagt, vanligvis opererer i den daglige tankegangen som gjennomsyrrer logisk resonnering, tid, og ontologisk og språklig struktur. Noe som ellers også kommer frem i tankegangen om rhizomen (Deleuze & Guattari, 2004). Gjennom avhandlingsarbeidet har graden av inngående redegjørelse for den formen for matematikk som Deleuze skriver sin metafysikk ut fra, vært en tilbakevendende plage. Å gi en full utlegging av denne, dersom det er mulig, ville være en avhandling i seg selv innen andre fagfelt og disipliner enn de denne avhandlingen relateres til, for ikke å snakke om være utenfor min kunnskap og kompetanse. Et tilbakevendende spørsmål har derfor vært: Hvor mye trengs det å gjøres rede for, for å synliggjøre framskrivningen av en barokk profesjonalitet? Avgjørelsen har falt på å gi noen korte stikkord her, samt vise til tekster der videre lesning er mulig: Kurvilinearitet, kontinuitet, infinitesimal og differential calculus (kalkulering av kontinuerlig endring og differensiering), Kochs kurve, Mandelbrots fraktale dimensjon. Se Blüme (2016), deFreitas (2013; 2016), Duffy (2006; 2010a; 2010b), Lærke (2001; 2015) og Tissandier (2018) for mer inngående lesninger.

<sup>15</sup> Jf. henvisning til Deleuzes arbeidsmåte tidligere.

videreutvikles, er det derfor viktig å ha i mente at Deleuzes barokke konsepter ikke kan skilles fra Leibniz, samtidig som de ikke kan sammenstilles.

Den overnevnte kuethet av det minoritære på innsiden av det majoritære kan altså relateres til en annen måte å tenke meta/fysikk, eller en annen ontologi, et annet tenkebilde (Deleuze, 1994). For denne avhandlingen kan det minoritære ses i sammenheng med dette: å skape ett profesjonskonsept med utgangspunkt i et annet tenkebilde, gjennom det barokke. I sitt forord til den engelske oversettelsen av *Le Pli* skriver Conley<sup>16</sup> (1993, s. xi) at det gjennom boken løper en diskusjon som «dismantles some of the most shopworn beliefs we have inherited about the texture of our physical world». Et annet sted omtaler Conley (2011, s. 204) disse trossetningene som filtre, og problematiserer hvordan disse har formet hvordan vi tenker om verden og virkeligheten, i det vi kaller moderne tid. I *Le Pli* tilskriver Deleuze Leibniz en tenkning om verden der, enkelt sagt, det materielle og immaterielle, kropp og sjel, ikke tenkes separat, men som sammenhengende og gjensidig inkluderende. Koblingen mellom det sanselige og det tankemessig forståelige/begripelige, som to skjernelige, men uadskillelige forhold, er nettopp noe av det Deleuze utvikler i sin filosofi. Tenkningen og materie, tenkningens materie eller materiens tenkbarhet, eller som Alaimo (2014) uttrykker det gjennom oppropet *Thinking as the stuff of the world!* Denne koblingen, som utfordrer en forestilling om at tenkning er noe som foregår løsrevet fra kroppen, er en kobling som løper gjennom avhandlingen.

Operasjonen av gjensidig inkludering kaller Deleuze folding, og innledningsvis kan en si at for Deleuze har det barokke to vesentlig bidrag; det ene er at dens folder går mot det uendelige, det andre er at den uendelige foldingen løper langs to uendeligheter, som om det uendelige «[...] was composed of two stages or floors» (Deleuze, 1993, s. 3). De to uendelighetene settes inn i det Deleuze kaller allegorien<sup>17</sup> om det barokke huset, som kort oppsummert viser til

---

<sup>16</sup> Jeg har lagt merke til at Conleys oversettelse av *Le Pli* har fått kritikk. Så lagt jeg har klart å spore er kritikken rettet mot hvordan Conley særlig har forholdt seg til de matematiske begrepene og forståelsene Leibniz har utviklet (Lærke, 2015).

<sup>17</sup> Her trengs en presisering. I denne sammenheng forstås allegori som noe annet enn et fastlagt symbol eller en metafor. Ifølge Lærke (2010, s. 26) tenkes allegori her som en form for billedlig uttrykk som innebærer «an element of infinite iteration, as opposed to a symbol which is based on determinate reference, recognition and identity». Dette kan ses i sammenheng med Deleuzes øvrige problem med det han kaller det firdelte åket av representasjon satt sammen av identitet, opposisjon, analogi og likhet (Deleuze, 1994; McDonnell & van Tuinen, 2010). Slik jeg forstår det kobler Deleuze her allegori til det å vise fram hvordan noe kan tenkes og derigjennom også gjøres, sies og skrives, noe jeg finner støtte til hos McDonnell og van Tuinen (2010, s. 4) i deres lesning av Deleuzes bruk av allegoribegrepet: «Allegory, as an approach to reading objects and determining conceptual thought, implies that it is performed in the text as a manner of writing». Det er med inspirasjon fra Walter Benjamins bruk av konseptet allegori Deleuze (1993, s. 143; Lærke, 2010, s. 26) plukker opp dette konseptet.

inkludering av både det materielle og det immaterielle. Tilhørende denne tenkningen, og som en inngang til å konseptualisere det barokke som transhistorisk konsept, setter Deleuze opp noen spesifikasjoner av det barokke, det han kaller barokke drag<sup>18</sup> (Deleuze, 1993, s. 39ff.). Dragene han spesifiserer er *folden, innsiden og utsiden, det høye og det lave, utfoldinger, teksturer og paradigmet*. Selv om det kan se ut til at de her listes opp som seks punkter, er de, slik jeg leser det, viklet sammen i Deleuzes tenkning. Dette kompliserer en klar og strukturert framstilling, noe som vil vise seg når disse presenteres nærmere senere i avhandlingen.

Ved å sette i sving folden som en grunnfigur, som en operativ funksjon, viser Deleuze hvordan det ytre og indre, det materielle og immateriell kan tenkes som sammenhengende og gjensidig innvirkende og inkluderende. For Deleuze er folden barokkens operative konsept; folden er konseptet som gjør det mulig å utvikle barokken til det barokke, og om- og reskape barokken som stilepoke til et filosofisk transhistorisk konsept (Tissandier, 2018). I retur er dermed folden det konseptet som gjør det interessant å snakke om det barokke (Bal, 2011; Eliassen, 1994). Folden, slik Deleuze tenker det, forstås ikke metaforisk, men som en måte å tenke om virkelighet og verden som helt konkret skapes gjennom å inn-, ut- og gjenfolde seg (Lærke, 2002; 2010; 2015). Slik gjør folden seg gjeldende i en subjektiverings- eller skapelsesprosess, og kan derfor virke som en innfallsvinkel for å konseptualisering av profesjonalitet og hvordan den kan bli til.

Denne tilnærmingen til en materiell immaterialitet, og vice versa, er også utgangspunktet for et nyere vitensfelt ofte omtalt som posthumanisme (Braidotti, 2013) eller ny-empirisme (Clough, 2009), der nettopp å utfordre skillet mellom tenkning og sansning, men også andre tradisjonelt binære forhold som natur og kultur, ontologi og epistemologi, språk og materialitet, er en sentral del av en vitenskapsfilosofi og metodologisk praksis. Inspirert og influert av arbeid innen dette vitensfeltet, søker jeg gjennom avhandlingen å utforske profesjonalitet i relasjonen mellom det materielle og immaterielle som en pågående prosess

---

<sup>18</sup> I originalteksten *Le Pli* bruker Deleuze (1988) det franske ordet *trait* når han setter opp seks estetiske barokke drag eller trekk. I den engelske oversettelsen av *The Fold* (Deleuze, 1993) er også ordet *trait* valgt. Det franske ordet *trait* har, lik det engelske, to primære forståelser: handlingen av å tegne en eller flere linjer, men også det å peke ut, eller angi, noen karakteristiske trekk eller markører. Det franske *trait* brukes imidlertid også i sammenheng med det å kaste eller å skyte ut et skudd. Dette siste leder tankene mine over til hvordan Deleuze (gjennom Nietzsche) omtaler tenkeren som en som skyter ut piler uten målretting og uten å vite hvem som vil plukke den opp og hvor den vil skytes videre (Deleuze, 2006b). I den svenske utgaven *Vecket* (Deleuze, 2004a) oversetter Wallenstein *trait* med *drag*, noe jeg har valgt å støtte meg til. Jeg oppfatter at *drag* understreker bevegeligheten i det barokke i større grad en ordene trekk og karakteristikker. Videre, i mine egne forsøk på å tenke om drag, kan konseptet drag lede oppmerksomheten mot noe som ved et øyeblikk trer fram eller merkes, som i et drag over ansiktet eller et vinddrag. En annen konnotasjon til ordet drag kan kobles til *dragging*, eller *queering*, altså det å framstille noe som noe annet enn – som en kopi som ikke er en kopi, men som er en forskjell i seg selv.

som virker i bevegende relasjoner med verden, gjennom prosesser av folding. I denne avhandlingen har jeg, inspirert av Eliassen (1994), valgt å kalle denne prosessen *onto-grafi*: «[Folden] er et konkret prinsipp for den måten kraft og materie henger sammen på. Den er nettopp *onto-grafisk*, som en innskrift i det værende [...]» (Eliassen, 1994, s. 273, kursiv i original). Her omskrives ontologi fra å være en lære om det værende, til å bli en skriven, eller tegning, av en bevegelig værensform. Eller kanskje heller mangfolding blivens-form. I et deleuzisk perspektiv byttes *er* ut med *og...og...og*, og understreker dermed en bevegelse bort fra væren som en form for essensialisering og representasjonstenkning, og over mot væren som livsformering, som prosesser av tilblivelse og mangfoldiggjøring (Deleuze, 1995). Selv om våre møter med en konkret virkelighet ofte er fylt av repetisjoner og rytme, er det allikevel åpent for at våre sanselige inntrykk av denne repeterte, vante virkeligheten er litt ulik fra uttrykk til uttrykk. Slik kan væren i verden forstås som en vedvarende prosess gjennom nye møter. Det er en slik tilnærming til verden som, for Deleuze og Guattari (2004; 1994), vender *å være* til *å bli*, fra *er* til *bliven*. Inspirert av Deleuze, og gjennom det barokke, nærmer jeg meg derfor barnehagelæreres onto-grafiske profesjonalitetspraksiser med en utvidelse av væren-skaping til en bliven-skaping, som noe som stadig blir til. Og som alltid er svangert og vordende for og med noe mer.

## Utforsking for konseptuell innovasjon: Å uttrykke profesjonalitet

Selv om jeg allerede har omtalt avhandlingen som en filosofisk hilsen, vil jeg fra nå si at dette er en ikke-filosofisk avhandling der filosofi allikevel har et betydningsfullt anslag. Å presentere avhandlingen som et ikke-filosofisk arbeid har gitt meg rom for å møte mine utfordringer i det å nærme meg profesjonalitetskonseptet gjennom en så spesifikk, men samtidig altomfattende filosofisk aktivitet som Deleuzes, og å gjøre dette uten filosofiutdannelse. I arbeidet med å skape en forståelse av det barokke som kan virke produktivt for prosjektet, har jeg i størst grad vært inspirert av Deleuzes barokke fold (1993). Å så å si stupe inn i folden har for meg stått i godt lag med Conleys (1993, s. xi) beskrivelse av boken: «At first the book is disarming». Å la seg foldes og vikles inn i dette har åpnet et vell av referanser til (natur)filosofi, biologi, kunstformer som musikk og billedkunst, arkitektur og matematikk. Innviklingen har tidvis kunnet sammenlignes med Alice (i

eventyrland) sitt fall ned kaninhullet, en transportering gjennom en omveltning av tilværelsen, men har også kunnet sammenlignes med en annen av Lewis Carrolls (2008; 2010) historier, *Jakten på Snarken*, der, skal det vise seg, både den av letemannskapet som får øye på Snarken og Snarken selv, forsvinner på et blunk idet en får øye på den.<sup>19</sup>

Vellet av ressurser Deleuze virvler opp gjennom *Le Pli* har til tider ført meg inn i diskusjoner om hva av alt dette som er nødvendig for denne studiens konseptualisering av det barokke; *hva trengs? Hva trengs for å skape vilkår for livnæring av det barokke som konsept? Hva kan være relevant for utforskning av barnehagelæreres profesjonalitet?* Svaret på dette kan, ved konseptualiseringer langs en deleuzisk innfallsvinkel være: Alt og ingenting. Eller for å si det på en annen måte: Det er ikke gitt hva som trengs, hverken for konseptualisering av profesjonalitet eller av det barokke. I en forelesning om Leibniz viser Deleuze (1986, s. 5) til at å lese filosofi er å gjøre to ting samtidig:

it means being very attentive to the linkage of concepts, that's what philosophical reading is; but there is no philosophical reading without there being a non-philosophical reading. And the non-philosophical reading, without which the philosophical reading remains dead, provides all kinds of sensible intuitions that you must emerge within you, but extremely rudimentary sensible intuitions, and because of this, are extremely lively

Sammen med møysommelig forfølgelse av noen av de filosofiske problemstillingene og konseptene Deleuze setter i spill, inviterer han altså selv til å lese filosofi i en mer løssluppen stil, en ufullkommen og leken lesning langs mer livlige stier, eller driftlinjer (Deleuze & Guattari, 2004, s. 344). Denne ikke-filosofiske lesningen av filosofi gir en bevegelig form, der det er mulig å tenke filosofiens plass og virksomhet i avhandlingen som en livlig konseptskapende og framtidsrettet aktivitet. Noe Wallenstein (2004, s. 7), bekrefter i dette sitatet:

Filosofin reflekterar inte över en redan given erfarenhet (vardagen, vetenskapen, konsten), den kontemplerar inte universalier eller eviga sanningar, den försöker inte etablera regler för hur vi ska kommunicera med varandra, ty i alla dessa fall skulle den komma för sent og sakna en egentlig produktiv innebörd

For å bedrive konseptuell innovasjon, for å videreføre utviklinger, inspireres jeg gjennom Deleuzes egne arbeid, til litt mer løssluppet å vandre og *å tenke videre med...*; ««ett tänkande

---

<sup>19</sup> Lewis Carroll er en forfatter hvis historier Deleuze ved flere anledninger drar veksler på. Særlig er *Alice i eventyrland* (Carroll, 2003) en sentral samvirker i boken *Logic of sense* (Deleuze, 1990; 2007). I denne studien har *Jakten på Snarken* (Carroll, 2008; 2010) vært medvirkende i en av gruppesamtalene jeg hadde sammen med barnehagelærerne.



med» fungerer som ett sätt att förlänga *en serie in i en annan*» (Wallenstein, 2004, s 11). Det handler om å tenke disse sammen for å koble begge løs fra seg selv, og bedrive et gjensidig tyveri inn i hverandres territorier (Berge, 2009, s. 159; Frichot, 2005, s. 67). Det jeg så vandrer videre med er barnehagelæreres uttrykk av og om profesjonalitet og *det barokke*.

I det å utvikle en noe mer konkret måte å fortsette vandringen, for å bedrive konseptuell innovasjon av konseptet *profesjonalitet*, har jeg latt meg inspirere av Deleuze og Guattari (1994) sin måte å tenke om konsepter, som innebærer at konsepter ikke er gitte, men at de må skapes. Ifølge Grosz (2019) tilbyr Deleuze og Guattari en fruktbar tilnærming til konsepter fordi den går i møte med livets påkallelser, ikke som en løsning på problemet påkallelsene stiller opp, men snarere som det vi må produsere når vi trenger å adressere påkallelsene. Sammenstøtet i det første møtet med barnehagelærerne satte både mine innledende tanker om studien, ideer om profesjonalitet og min forskerposisjon i spill, og påkalte en nysgjerrighet for hvordan det er mulig å tenke om profesjonalitet og for hva som kan skje når profesjonalitet uttrykkes og utøves. Jeg ble nysgjerrig på hvilke krefter som er i sving når konseptet profesjonalitet uttrykkes. Deleuze (2004b, s. 94) stiller spørsmål ved hvor vidt *Hva er...?* er et godt spørsmål for å finne ut av hva noe er. Det kan like gjerne hende at spørsmål om hvem, hvor mye, hvor og når er bedre for å avklare noe viktig. Disse er imidlertid ikke kun spørsmål som stilles for å avdekke et konsepts strukturer og domener. Snarere hevder Deleuze (2004b, s. 94) at gjennom denne spørsmålsstillende «ferden» som han kaller *dramatiseringens metode*, aktualiserer og differensierer et konsept seg. Avhandlingens konseptuelle innovasjon innebærer derfor både en form for kartografering, en karttegning, av noen spenningsfelt, og en videre (re)skapning, av konseptet profesjonalitet, der jeg mer konkret benytter tenkningen fra Deleuzes (2004b) *dramatiseringens metode* som innfallsvinkel.

Gjennom dramatiseringens metode virker det performative som et omdreiningspunkt. Ikke bare fordi det er barnehagelæreres profesjonalitet som utforskes, men også fordi det performative virker inn i utforskningen av profesjonalitet. I et profesjonsteoretisk perspektiv settes det performative aspektet i forbindelse med den profesjonelles utøvelse av profesjonen (Molander & Terum, 2008). I denne avhandlingen utvides dette ved også å rette oppmerksomhet mot *konseptets* performativitet. Nærmere bestemt konseptet profesjonalitets performativitet. I avhandlingen ses det performative ikke kun som en gjøren<sup>20</sup>, altså at

---

<sup>20</sup> Her vil jeg vise til Bells (2008) videreutvikling av Butlers konseptualisering av performativitet, en videreutvikling der hun (Bell, 2012) blant annet vender seg mot Stengers' konsept *kosmopolitikk*, og som jeg også inkluderer i avhandlingens vitenskapsfilosofi.

konseptet profesjonalitet gjør noe med hvordan vi tenker om barnehagelæreres arbeide, men også som en livgivende kraft og som noe som skaper bevegelse inn i konseptets sammenbindende strukturer og derigjennom muliggjør et *noe mer*. Som en re-dramatisering av et kjent konsept.

Skiftet fra å tenke om konseptet profesjonalitet ut fra definisjoner, til å tenke om det som performativt, endrer premisset for hvordan nærme seg, undersøke og utforske konseptet. I avhandlingen spiller dette skiftet seg ut i relasjon til både studiens filosofisk-teoretiske rammeverk og dens metodologi, og har innvirkning på hvordan avhandlingen tar form. Gjennom avhandlingen settes konseptets performativitet i forbindelse med det Deleuze (1990, s. 3) kaller *hendelsens språk*; et språk som skaper måter å tenke, om profesjonalitet, på ut fra hendelser snarere enn å representere, kommentere eller forklare hva profesjonalitet er eller beskrive hvordan den bør utøves; et språk der ord og forståelser av profesjonalitet vrir, strekkes og rykkes ut av sin vante meningsstruktur. Gjennom dramatiseringens metode, som jeg vil komme tilbake og utdype til senere i avhandlingen, har jeg, mer og mindre oppmerksomt, skapt en måte, en stil, i møte mellom barnehagelærernes uttrykk og Deleuzes konseptualisering av det barokke. Dette må ses i sammenheng med *-grafien* i onto-grafi. På denne måten går teksten mer over i en deleuzisk ikke-filosofisk og utforskende skrivestil enn en deskriptiv. Skrivningen er i seg selv en *måte* og del av en skapelsesprosess (Cixous, 1991; Frichot, 2010; Honan & Bright, 2015; Kamler & Thomson, 2007; Lykke, 2014; Richardson & St. Pierre, 2005). Bliven-skapingen som åpner seg gjennom onto-grafien virker derfor som en ontologisk innstilling både for avhandlingens teoretisk-filosofiske perspektiv og metodologi; både barnehagelæreres og min «skrivning» av, i og om profesjonalitet.

Drivet for en slik utforskende og innovativ aktivitet av (re)konseptualiseringer av profesjonalitet kom, som allerede nevnt i eksposisjonen<sup>21</sup>, gjennom et øyeblikk av komplisering av forholdet mellom forventning til og utøving av profesjonalitet. Det er, blant annet, dette kompliserte som gjør at jeg gjennom avhandlingen utforsker og framskriver profesjonalitet som barokt. Ut fra en slik tankegang har jeg formulert følgende utforskende spørsmål:

*Hvilke (nye) måter å tenke om barnehagelæreres profesjonalitet kan skapes og muliggjøres dersom det barokke gjøres til profesjonalitetens synsvinkel?*

---

<sup>21</sup> Gjennom hendelsen med planleggingsboken.

Gjennom dette spørsmålet er avhandlingens hovedanliggende å eksperimentere og utforske muligheten for å tenke om profesjonalitet på en ny måte, og kan derigjennom ses på som et bidrag for en barnehagefaglig profesjonsutvikling, som en utforskning mot innovasjon gjennom (re)konseptualiseringer av profesjonalitet.

På bakgrunn av det som nå er skrevet her, diskuteres ikke profesjonalitet i denne avhandlingen på et ideelt plan. Profesjonalitet har en ytterst empirisk og livsnær side. Det vil si profesjonalitet er noe som kan uttrykkes konseptuelt, men det uttrykkes også, og kanskje vel så mye, i kontakt med livet, i det daglige i barnehagen. Med hendelsen i eksposisjonen åpnet også et annet problemfelt seg og utløst behovet for også å utforske et metodologisk spørsmål:

*Hvordan skape en måte å utforske på som ivaretar både barnehagelærernes uttrykkelse av profesjonalitet, samtidig som det bedrives konseptuell innovasjon?*

Som en inngang for å utforske profesjonalitetens tilblivelse og tilsynekomst i det livsnære og virkelige i barnehagelæreres daglige arbeid i barnehagen, har jeg over en periode besøkt og møtt tre barnehagelærere i deres barnehager og for det jeg har valgt å kalle medskapende samtaler. Å involvere barnehagelærere i utforskningen kan ses på som en imøtegåelse mot den politiske etterspørsel av praksisnær og profesjonsrettet forskning (KD, 2020; NFR, 2018). Men for denne studien har tilknytningen til praksisfeltet like gjerne handlet om en form for aksiologi, relatert til verdispørsmål og etiske overveielser. Spørsmålet som underveis har fulgt meg har vært hvem denne forskningen gjøres for; for hvem har den verdi?

For å nærme meg spørsmål om innovasjon og «brukerinvolvering» vitenskapelig, metodologisk og forskningsetisk, og nærme meg barnehagelivet, har jeg latt meg inspirere av vitenskapsfilosofen Isabelle Stengers' utsagn om at svaret på spørsmålet «Er dette et faktum?», tilhører de spørsmålet er viktig for (Stengers, 2018, s. 83). For denne studien ble dette en inngang som jeg opplevde at tok problemstillingen over på alvor. Med dette utsagn åpner Stengers (2005a; 2010; 2011; 2018) en inngang til å snakke om viktigheten av å skape *en kosmopolitikk*, det vil si, forbindelser, relasjoner mellom de som arbeider med forskning og de forskningen har betydning for. I forlengelsene av sine tanker om en slik tillitsbygging, foreslår Stengers (2018) for forskere å nærme seg forskningens «objekt» gjennom en empirisk tilnærming til forskningens «objekt» som «matters of concern», en samling som til sammen skaper en uunngåelig oppmerksomhet.<sup>22</sup> En form for forskning som gir tilkjenne at det finnes

---

<sup>22</sup> Stengers er her inspirert av Latours (2004) artikkel *Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern*.

saker som kan kjennes betydningsfulle, som angår, før de okkuperer våre valg og vår bevissthet (Stengers, 2018, s. 3). I denne avhandlingen ses det forutgående Stengers her viser til i sammenheng med Deleuzes barokke filosofi.

I hovedsak er det «empiriske materialet» i avhandlingen hentet fra det jeg har kalt medskapende samtaler med tre barnehagelærere. Dette er samtaler der profesjonalitet er blitt utforsket gjennom flere innganger, men særlig med utgangspunkt i barnehagelærernes arbeid. Men, jeg inkludere også bilder og egne notater. Den overnevnte utfordringen i å trenge inn i Deleuzes barokke konsept har gjort at jeg underveis i arbeidet også begynte å utforske om og hvordan disse teoriene kunne virke på en praktisk og mer konkret måte. Gjennom teksten, men særlig fra kapittelet *Det barokke som teoretisk-filosofisk synsvinkel: en opptakt til det å tenke med det barokke*, utvides altså den akademiske stilen<sup>23</sup>, noe som også kan ses i sammenheng avhandlingens dreining mot onto-grafi. Dette får det til følge at lengere og kortere glimt fra møtene med barnehagelærerne, men også egne små tekster og bilder, dukker opp i teksten. Tekststykkene er formatert litt ulikt ettersom det er barnehagelærernes uttrykk, eller mine. Ulik formatering er valgt som en leservennlig gest for å tilby en leser en mer umiddelbar visuell kobling til hvem det er teksten er et uttrykk fra. Jeg har valgt å kalle denne brokete samlingen av data for *iterasjoner* og gjennom avhandlingen virker disse som innsnitt i teksten. Innsnitt kan skape bukninger, folder og vekslinger i avhandlingens stoff, slik innsnitt i et kjolestoff skaper bevegelse, men også fissurer i stoffets mønster. Men innsnittene, som også er utsnitt, har ikke som sin eneste funksjon å skape brudd. Det skal også skape sammenheng, rytme. Som et differensierende kontinuum. Med et raskt blick til filosofen Jacques Derrida, utvides substantivet iterasjon med en form for egenskap, *iterabilitet* (iterability) (Derrida, 1988). I sammenkoblinger mellom verbet å iterere, som betyr å *gjenta* og *fornye*, og itara, som ifølge Derrida antagelig kommer fra Sanskrit og betyr *andre* tar iterabilitet form som både repetisjon og forskjell (Derrida, 1988, s. 7).<sup>24</sup> Altså at gjentakelser samtidig også innebærer noe annet,

---

<sup>23</sup> Avhandlingen skrives med inspirasjon fra det som av St. Pierre (2014), MacLure (2011) og andre omtales som post-kvalitativ forskning. Innen denne akademiske tilnærmingen til kvalitativ forskning arbeides det med å videreutvikle sentrale forskningskonsepter, som data (Brinkmann, 2014; Duhn, 2017; Koro-Ljungberg, Löytönen & Tesar, 2017; Staunæs, 2018; Staunæs & Kofoed, 2015a; 2015b), intervju og fokusgruppeintervju (Honan 2014; Johannson, 2014; 2916), det «å gi stemme til» (Mazzei, 2013), representasjon og koding (MacLure, 2013a; 2013b; 2019), analyse (Honan, 2004), metode (Hicky-Moody, 2013b; MacLure, 2011; Manning, 2015; Pearce & MacLure, 2009), skriving (Bright, 2017; 2018; Hein, 2018; Honan, 2007, Honan & Bright, 2016; Thomas & Reinertsen, 2019) for å nevne noen få.

<sup>24</sup> Også Reinertsen (2007) og Larsen (2015) tar opp dette konseptet fra Derrida i sine avhandlinger. Gjennom Reinertsens (2007, s. 55) henvisning til iterabilitet og Derrida blir jeg minnet om farene ved repetisjon, der repetisjoner kan virke truende for fornyingen gjennom å bli til parodier eller mekanisk repetisjon. Gjennom Larsens (2015, s. 42) henvisning blir jeg minnet om gjentakingsens fornybare

noe nytt. Denne tilnærmingen til forskjell og repetisjon resonnerer med Deleuze (1994, s. 57) sitt forslag om at både forskjell og repetisjon må skje utenfor identitetens og representasjonens bilde:

The ultimate element of repetition is the disparate, which stands opposed to the identity of representation. Thus, the circle of eternal return, difference and repetition (which undoes that of the identical and the contradictory) is a tortuous circle in which Sameness is said only of that which differs.

Når jeg har valgt å kalle innsnittene iterasjoner er det nettopp med tanke på å skape repetisjon og forflytninger samtidig. At iterasjonene er plassert mellom og midt-i avhandlingens øvrige tekst, er ikke tilfeldig. Men forholdet mellom iterasjonene og den øvrige teksten er enkelte ganger tilfeldig og andre ganger ikke. Iterasjonene er ikke nødvendigvis valgt ut med tanke på å gi en beskrivelse av barnehagelærernes opplevelse av egen pedagogisk praksis og profesjonalitet. Deres funksjoner er snarere knyttet til konseptet profesjonalitets performativitet og videre utforskning; hva gjør iterasjonene? Hvilke mulige folder skaper de? Hvilke spenninger og differensieringer kan de skape i konseptet profesjonalitets tekstur og struktur? Slik kan de virke som drivfjær og spenningsfjær i utviklingen av konseptet profesjonalitets stadig blivende erfaringsstoff, dets «matters of concern» (Latour, 2004; 2008; Stengers, 2018).

## Hvordan avhandlingen er bygget opp

A concept always has the truth that falls to it as a function of the conditions of its creation.

Is there one plane that is better than all the others, or problems that dominate all others?

Nothing at all can be said on this point.

Planes must be constructed and problems posed, just as concepts must be created.

(Deleuze & Guattari, 1994, s. 27)

Avhandlingens utforskning av konseptet *barnehagelæreres profesjonalitet* gjøres gjennom å la konseptet virke som metode, noe som, ifølge sitatet fra Deleuze og Guattari (1994) over, kan sies å innebære å konstruere, eller legge ut planet hvorfra den videre tenkningen kan skje,

---

potensial gjennom reiterasjoner og at jeg aldri med sikkerhet kan vite hvilke meninger som kan bli til gjennom barnehagelærernes utsagn og gjenlesninger av disse. Se også Barton (2003).

stille opp spørsmål og skape begreper (Deleuze & Guattari, 1994, s. 27). Slik jeg forstår det er dette aspekter ved en og samme prosess og ikke en kronologisk fremgangsmåte. Dette innebærer at alle disse aspektene vil pipe og sive inn i alle delene, jamfør uadskilleligheten jeg har nevnt over. Likevel skiller jeg ut noen områder som kan sammenstilles med mer konvensjonelle akademiske krav til en avhandling. Jeg har derfor valgt å dele avhandlingen inn etter følgende inndeling.

I avhandlingens andre kapittel *Konsepter venter ikke på oss, de må skapes* presenterer og utdyper jeg hvordan Deleuze og Guattari (1994) tenker om konsepter, samt dramatiseringens metode. Presentasjonen innebærer både en teoretisk-filosofisk begrepsavklaring om konsepter, men implisitt i presentasjonen av dramatiseringens metode ligger også en begynnende presentasjon av konseptualiseringens utforskende strategi. Tredje kapitlet, *Hva er profesjonalitet?*, kan leses som en gjennomgang av aktuell og tangerende forskning innen både profesjonsforskningen generelt og forskning knyttet til barnehagelærerprofesjonen spesielt. I tråd med konseptets dramaturgi virker samtidig kapitlet som en utlegging av et «profesjonalitetsplan». Slik virker dette kapitlet også som et ledd i det å aktualisere og adressere noen relevante diskusjoner og spenningsfelt relatert til barnehagefeltet, og samtidig skrive fram denne avhandlingens plass i forskningsfeltet (Kamler og Thomson, 2007). I det påfølgende kapitlet *Det barokke som teoretisk-filosofisk synsvinkel: en opptakt til det å tenke med det barokke* etableres det barokke som et filosofisk tenkebilde og dermed tenkes som et kapittel der Deleuzes (barokke) filosofi utvikles ytterligere.

Avhandlingens femte kapittel, *Metodologiske implikasjoner og eksplikasjoner*, er delt i to hovedinndelinger. I den første delen videreutvikler jeg studiens metodologi gjennom først et kapittel om studiens problemstilling sett i sammenheng med Deleuzes filosofi. I de to påfølgende delkapitlene presenterer jeg studiens metodologi gjennom å koble det barokke også til en form for vitenskapelig modus, og videre gjennom å legge ut avhandlingens vitenskapsteoretiske og forskningsetiske innretning mot Stengers' kosmopolitikk. I den andre hoveddelen presenteres studiens mer konkrete hva og hvordan, det vil si, hva jeg har gjort og hvordan. I kapittel seks, *Utvikling av noen profesjonalitetsdrag*, kan i en mer tradisjonell forståelse av forskning og formidling av denne, anses som en presentasjon av studiens funn. Med andre ord, det er i denne delen jeg, i tydeligere grad enn andre steder, bedriver konseptuell innovasjon og utvikler en tenkning om profesjonalitet gjennom samvirkninger av barnehagelæreres uttrykk og det barokke. Selv om hele avhandlingen på sett og vis, er en konseptualisering av profesjonalitet. I avhandlingens siste kapittel *En annen profesjonalitet er*

*mulig, hvordan er det mulig å være profesjonell?* drøftes avhandlingens potensielle forskningsbidrag.

# Konsepter venter ikke på oss, de må skapes

Å forholde seg til begreper, eller konsepter, er noe barnehagelærere gjør daglig, mer eller mindre eksplisitt. Særlig blir konsepter en tydelig del av barnehagelæreres virke gjennom teori og teoretiske perspektiv, men også i forbindelse med politiske føringer og barnehageeiers strategiplaner. For eksempel er barnehagelærere, gjennom rammeplan for barnehagen (KD, 2017a), nødt til å forholde seg til den nordiske barnehagepedagogikkens sentrale konsepter: lek, omsorg, læring og danning. I denne avhandlingen er jeg opptatt av konseptet profesjonalitet, og avhandlingens overordnede problem er knyttet til hvordan det er mulig å tenke om dette. Dette imøtegås under overskriften konseptuell innovasjon, noe som for denne avhandlingen handler om å se etter, men også drive fram, mulige (nye) måter å tenke om barnehagelæreres profesjonalitet gjennom utforsking og skaping av konseptet profesjonalitet. Måten dette gjøres på er å utforske allerede virksomme forståelser av konseptet, men også løsne i konseptets etablerte meningsstrukturer for å se om det er mulig å skape nye.

Siden avhandlingens omdreiningspunkt er konseptet profesjonalitet må jeg først si noe om hvordan jeg forholder meg til konsepter. Å stille spørsmålet *hva er profesjonalitet?* krever at en også stiller spørsmålet *hva er et konsept?*. Ifølge Deleuze og Guattari (1994, s. 201) trenger vi konsepter som en av flere strategier for å skape orden i møte med livets kaos:

We require just a little order to protect us from chaos. Nothing is more distressing than a thought that escapes itself, than ideas that fly off, that disappear hardly formed, already eroded by forgetfulness or precipitated into others that we no longer master.

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan Deleuze og Deleuze-og-Guattari tenker om konsepter.



## Hva vil det si å tenke?

Jeg vil begynne et litt annet sted. I en form for karttegning over hva som virker inn i tenkning viser Deleuze og Guattari (1994) til disiplinene filosofi, vitenskap<sup>25</sup>, logikk<sup>26</sup> og kunst. Å besvare spørsmålet *Hva er filosofi?* kan, ifølge Deleuze og Guattari, kun gjøres ved samtidig å spørre *Hva er vitenskap?* og *Hva er kunst?* (Berge, 2009, s. 19). Denne gjensidig relasjonelle innretningen er en tenkemåte som er allestedsnærværende i Deleuze og Guattari sine kollektive filosofiske prosjekter, og kommer blant annet til uttrykk gjennom deres formulering om at «alt vi kjenner til er sammensettinger» (Deleuze & Guattari, 2004, s. 25, min oversettelse). Det er allikevel bare tre av de fire disiplinene Deleuze og Guattari videre behandler som likestilte i relasjon til tenkning; vitenskapen, kunsten og filosofien.<sup>27</sup> Filosofien, vitenskapen og kunsten har det til felles at de virker som dimensjoner ved og for tenkning. Deres hensikter er, som jeg så vidt nevnte over, å skape noen litt mer ordnede forhold i møte med livets kaos og krefter. Dette gjør disiplinene ved å trekke opp noen *plan* i møte med det kaotiske, om enn på litt ulike måter og med ulikt formål (Deleuze og Guattari, 1994, s. 193; 202). Deleuze, både alene og i samskriving med Guattari, drar veksler på den doble betydningen i det franske ordet *plan* (Massumi, 2004; Young, 2013a), som kan oversettes til norsk som både et plan (som en geometrisk flate) og en plan (som i en idé, et utkast, eller en/et grunnplan). Det har fått meg til å forstå disiplinens plan med nettopp denne doble betydningen; disiplinens forhold til kaos virker både som et felt, men også som en slags plan. Slik planleggingsboken både var en måte å organisere og strukturere barnehagelivet på, for barnehagelæreren, men også ga henne et sted å utvikle sitt arbeid, sin profesjonalitet fra:

Planleggingsboka er et viktig arbeidsverktøy for meg, først og fremst fordi det er her jeg skriver ned alt jeg skal gjøre. Mange av de daglige, ukentlige og månedlige oppgavene som skal gjøres skrives ned. Det blir også litt som en didaktisk plan for meg selv.

Akkurat denne boken er det første gang jeg bruker. Den inneholder vanlig årsplanlegger, men har også mange ekstra arbeidsverktøy som skjemaer for arbeidsfordeling, foreldresamtaler, skjemaer for grunnleggende sosiale ferdigheter osv. Noen av skjemaene har vært nyttige, mens flere av dem har jeg ikke benyttet meg av fordi jeg er usikker på hvem som har laget dem og i hvilken hensikt.

---

<sup>25</sup> Det er nærliggende å lese Deleuze og Guattari (1994) sin bruk av ordet vitenskap (*science*, fransk) inn mot det naturvitenskapelige feltet.

<sup>26</sup> Her viser Deleuze og Guattari (1994, s. 135) til *logikken* som gren innen språkfilosofien, etablert av Gottlob Frege og Bertrand Russell.

<sup>27</sup>Ifølge Deleuze og Guattari (1994, s. 135) virker logikken reduksjonerende ved at den, i kombinasjon med vitenskapen, kan komme til å sette opp påstander og lage et logisk system der påstandene omgjør konseptet til en funksjon, noe som vil karakteriseres av en mer generell orden.

Skjemaet med refleksjonsspørsmål knyttet til kollegaer har jeg derimot brukt for at vi skulle bli bedre kjent med hverandre. Jeg fylte først ut et selv for å se hvordan jeg opplevde spørsmålene, for så å dele de ut til de tre jeg jobber tettest sammen med. Etter noen dager satte vi oss ned og snakket rundt disse spørsmålene og vi fikk nok frem ting vi kanskje ikke hadde tenkt på hvis vi ikke hadde hatt konkrete spørsmål å reflektere rundt.

(Mottatt via mailutveksling med barnehagelæreren i etterkant av vårt første møte, oktober 2016)

Planene de ulike disiplinene møter kaos med gir ulike utfall og skaper forskjellige forhold. Mer om dette straks, for først er det viktig å påpeke at kaos på deleuze-og-guattarisk vis ikke defineres som uorden, men ved en uendelig hastighet der enhver form oppstår i det den forsvinner, som en uendelig bevegelighet der noe blir til og noe forsvinner (Deleuze & Guattari, 1994, 118). Eller sagt på en annen måte, tenker Deleuze og Guattari, ifølge Colebrook (2002, s. 76), om kaos som de strømminger av forskjell som livet består av og som går forut for det organiserte. Slik jeg forstår det, er det sammenheng mellom kaos her og det Deleuze og Parnet (1987) snakker om som *madness* i sitatet jeg har latt innlede avhandlingen. Kaos defineres altså mer ved dets flyktighet enn ved uorden (Toscano, 2010, s. 48). Poenget er å skape midlertidig orden ved å konfrontere det flyktige og kaotiske, ved å kaste seg inn i det.

Inspirert av Deleuze, omtaler Grosz (2019, s. 19) kaos som det de tre disiplinene livnæres av:

I likhet med kunsten og vitenskapen nærer filosofien seg på det kaos den strekker seg over. Den kaotiske ubestemtheten i det reelle, dets impulser av endeløs variasjon, gir opphav til frembringelsen av nettverk, plan, soner av sammenheng, som ikke kartlegger dette kaoset så mye som det henter kraft, styrke og materiale ut av det for å skape provisoriske og midlertidig former av orden, bremsing, filtrering.

Kaos er dermed ikke noe en bare ønsker seg bort fra, men er også noe en ønsker. Det er ut av kaos noe blir til. De tre disiplinenes plan har og får imidlertid ulike effekter fordi deres virksomhet er ulik.<sup>28</sup> Ifølge Deleuze og Guattari (1994, s. 118) virker vitenskapen og filosofien på to nesten motsetningsfylte måter. Der vitenskapen gir fra seg det uendelige som ligger i kaoset til fordel for å skape en referanse, søker filosofien å beholde det uendelige samtidig som den gir det en konsistens. Der vitenskapens tilnærming til kaos er preget av å

---

<sup>28</sup> Kunstens plan er å skape et mulig komposisjonsplan (Deleuze & Guattari, 1994, s. 203). «Komposisjonsplanet skjærer gjennom og borer seg inn i, filtrerer og ordner kaos gjennom sansningens tilblivelse. Det er en nedsenkning i kaos. Med det er også et innbrykk i og en ordning av kaos gjennom det livet kan kapre for seg selv og sine egne intensivering fra denne virvlende kompleksiteten – sansninger, affekter, persepter, intensiteter: blokker av kroppslig bliven, som alltid utvikler seg i samspill med blokker av materiens og hendelsenens bliven» (Grosz, 2019, s. 20).

skape en referanse, eller gi den uendelige bevegeligheten referansepunkter, et referanseplan, som gjør det mulig å aktualisere det virtuelle (Deleuze og Guattari, 1994, s. 118), er filosofiens omtrent motsatt. Filosofiens søken og problem er å adressere det virkelige gjennom å holde den uendelige bevegelsen av tilblivelser og forsvinninger åpen, og samtidig skape en form for konsistens, et konsistensplan. Problemet er altså, ifølge Deleuze og Guattari (1994), å gi konsistens og vedvarenhet uten å miste det uendelige som tanken stuper inn i og livnæres av. Ifølge Deleuze og Guattari (1994, s. 118) fungerer vitenskapens aktualiseringer som en «freeze-frame», fordi den gjennom å forholde seg til et referanseplan, setter opp en grense mot kaos. Vitenskapens arbeid med å sette opp grenser og et fagfelts arbeid, i dette tilfellet barnehagefeltet, med å avgrense og konsentrere sitt arbeid innenfor en grense, handler begge om å skape et territorium, å sirkle inn. Slik jeg ser det, kan dette ses i sammenheng med forskningsarbeider som har til hensikt å undersøke, men også bidra i profesjonaliseringsprosesser (Evetts, 2013; 2014), og det jeg senere vil vise til som det organisatoriske aspektet ved profesjoner (Molander & Terum, 2008), der spørsmål som: *Hva skiller barnehagelærers profesjonsutøvelse fra assistenters og andre barnehageansattes arbeid? Hvem og hva bidrar i defineringer av hva profesjonalitet i barnehagen er?* blir sentrale. Avgrensningen og presiseringen av profesjonalitetskontur, eller referanseramme, er viktig arbeid for å skape stabilitet og organisering, eller det Deleuze og Guattari (2004) kaller stratifiseringer, eller fastere segmenter, i en virkelighet av pågående strømninger. Eksempelvis har det den senere tiden også vist seg viktig å markere trekkene ved den nordiske barnehagetradisjonen i møte med kommersielle krefter, styringsteknologier og utenfradrevne pålegg som kan se ut til å utfordre både profesjonens faglighet og barns rettigheter (Fehn Dahle, 2020; Pettersvold & Østrem, 2018; Togsverd, 2015). Jeg vil komme tilbake til dette i neste kapittel.

Et sentralt filosofisk prosjekt hos Deleuze (1990; 1994, Deleuze & Guattari, 2004), som kan ses i sammenheng med disiplinenes ulike måter å virke på, er å komme forbi den språklige dualitet som har fått prege vestlig tenkning og gjennom den, våre vante tankebaner og tenkebilder<sup>29</sup> der meningslogikken styres av og knyttes til et enten-eller. En logikk som for

---

<sup>29</sup> Jeg har valgt å oversette Deleuzes franske formulering *l'image de la pensée* til tenkebilder. Formuleringen *l'image de la pensée* er hentet fra Deleuzes bok *Différence et répétition, Difference and repetition* (1994). Den engelske oversettelsen av formuleringen er *image of thought*. En mer direkte oversettelse ville kanskje vært *bilder av tenkning*, men ut fra den mer grafiske tilnærmingen til ontologi jeg i denne avhandlingen knytter Deleuzes prosessontologi til, kan bilder av tenkning kunne skape ideer om representasjoner av tenkning. Noe jeg mener vil gå på tvers av både prosessontologiens konseptuelle bakgrunn og det barokke som filosofisk konsept. Tenkebilder kan forstås både som bilder av tenkning og de «bildene» tenkningen skaper.

eksempel gjør det mulig å snakke om barnehagelæreres arbeid som enten profesjonelt eller ikke. Deleuze foreslår en meningsstruktur der mening er uatskillelig fra både ordene og tingene, der meningen oppstår via en sameksistens av disse og smelter sammen med utsagnet som uttrykker den. Deleuzes poeng er at logikkens teori om påstander er fanget i sirkler der hver tilstand i sin tur blir betinget av det den angivelig forutsetter. Ringen, sirkelen eller det runde området staker ut og avgrensner et sted, et territorium. Området eller ringen trekker ikke nødvendigvis fra en mobilitet, den demobiliserer ikke. Den like gjerne avgir en form for utforskning innenfor stedet, der relasjonen til stedet definerer en form for faktum. Men gjenkjennelsens og refleksjonens sirkel er ikke plagsom og pinefull nok til at endringer skapes (Deleuze, 1994, s. 129). Som vist tidligere, er Deleuze snarere interessert i spørsmålet om forskjell som en kraft som kompliserer ideer om representasjon, identitet og likheter (Grosz, 2013, s. 229).

Ifølge Deleuze (1990) innebærer meningsløshet en produktiv kraft snarere enn medfulgt av negative konnotasjoner. Meningsløsheten er en forutsetning for mening fordi meningsløsheten frembringer en nødvendighet for tenkning (Berge, 2009). Å problematisere, skriver Deleuze (2006, s. 95), er det samme som å tenke og å eksperimentere. I ett av sine hovedverk, *Difference and repetition*, problematiserer han (Deleuze, 1994) hvordan vi, gjennom den vestlige filosofien, har lært å tenke om det å tenke. Han noterer at det kan se ut til at alle «naturally thinks that everybody is supposed to know implicitly what it means to think» (s. 131). I sitt arbeid med å skrive fram en annen måte å nærme seg tenkning på, viser Deleuze til hvordan vaner, og også ubevisste antagelser, stilltiende påvirker, ja til og med skaper og bestemmer tankene i forkant av tenkning (Colebrook, 2002; Flaxman, 2012). Dette kan også ses i sammenheng med etablering av *doxa* eller det Deleuze kaller *common sense* (Deleuze, 1994, s. 134). (Alle vet jo hva profesjonalitet er!) Denne måten å tenke om tenkning, hevder han, har sitt opphav i en form for allmenn fornuft; en førfilosofisk forståelse av at alle, helt naturlig, vet hva det vil si å tenke. I et slikt bilde av tenkning, blir gjenkjennelse sentralt fordi det er gjenkjennelsen av et fenomen eller en ting som muliggjør tenkningen hos det tenkende subjektet (Hein, 2017, s. 656). Til eksempel vil det være gjenkjennelsen av profesjon og profesjonalitet som muliggjør for meg å tenke om disse konseptene og derigjennom utvikles behovet for å sette opp noe som markerer konseptene. I en slik måte å tenke på står tenkningens subjekt og objekt allerede i en avklart relasjon til hverandre. Deleuze kaller en slik måte å tenke om tenkning på dogmatisk, og framsetter på denne måten den nokså provoserende tanken at vi sjelden egentlig tenker (Deleuze, 1994).

Tenkningens bilder har ikke med metaforer å gjøre, men med måter å tenke på. Til forskjell fra metaforer, hvor elementer fra én serie overføres til en annen, innebærer tenkning, ifølge Deleuze, å bekrefte tilfeldigheten og det som ikke umiddelbart sammenfaller: Å tenke er et terningkast (Deleuze, 2006b). Bare et terningkast vil, ut fra tilfeldigheten, kunne bekrefte nødvendigheten og frembringe «det ene tallet som ikke kan være et annet» (Deleuze, 2006b, s. 36). Eller som Berge (2009, s. 76) formulerer det: «At vilkårligheten er en forutsetning for nødvendighet, meningsløshet er en forutsetning for mening, ikke-tenkning en forutsetning for tenkning, betyr at begrepet, (...) er en bekreftende meningsløshet som er i stand til å frembringe mening». Dette er et utfordrende moment i møte med Deleuzes innstilling til tenkning; at det ikke er noe vi bevisst gjør og at det heller ikke finnes et avgrenset og autonomt subjekt som tenker. Tenkningen påkalles av en nødvendighet. Den er noe som skjer med oss, og har derfor ingen spesifikk begynnelse eller opphav, kun en utside den er koblet til (Colebrook, 2002; Hurley, 1988). Den er noe som oppstår, som i dette øyeblikket fra en av samtalene med en av barnehagelærerne:

Barnehagelæreren: Men jeg ser jo det når jeg lager sånne månedsevaluering, for jeg tar jo ofte litt bilder når vi gjør ting, og det er sånn når jeg sitter og ser på de bildene, så ser jeg, så synes jeg at resultatet og det jeg kan skrive om er mye finere å formidle fra barna sitt perspektiv og den opplevelsen de hadde er jo mye lettere å skrive enn hvis jeg virkelig skulle vært ute etter, ja, mer sånn voksenstyrte resultat, da, da føler jeg at jeg fabrikkerer litt mer, rett og slett, mm

Meg: Det er jo interessant at du synes at det er en bedre ting å videreformidle eller skrive noen ting om eller, ja, fortelle om, da?

Barnehagelæreren: Ja, jeg ble litt overrasket selv  
(begge ler...)

(Samtale med barnehagelærer, 15.5.2017)

Møtet med *det* i det ytre som virkelig tvinger oss til å tenke, kaller Deleuze fundamentale møter. Han sier «Something in the world forces us to think. This something is an object not of recognition but of a fundamental encounter» (Deleuze, 1994, s. 139). For utviklingen av denne studien ble det første møtet med barnehagelærerne i eksposisjonen et slik fundamentalt møte, det var noe som påkalte en nødvendighet av å gå videre inn i utforskninger av hvordan profesjonalitet og dens tilblivelse kan tenkes.

I en deleuzisk tilnærming til tenkning bidrar ikke tenkning til å identifisere et fagfelt eller et fenomen. Deleuze skiller mellom tenkning og kunnskap, der han relaterer kunnskap til

gjenkjennelse av noe vi allerede vet og kobler dette til et referanseplan, og til identifisering. Tenkning, derimot, beveger seg forbi det kjente og det vi vet, og over mot forskjellene under og i det (May, 2005, s. 21). Lik de barokke foldene som går mot det uendelige, som jeg skal komme tilbake til senere. Dette betyr ikke at å ha kunnskap om noe er verdiløst, det er bare ikke tilstrekkelig i møte med det uforutsigelige som kan oppstå når «noe», i denne sammenheng profesjonalitet, settes i sving gjennom livet og det som, i øyeblikket, innhenter oss. I denne sammenhengen oppfattes ikke livet som en forankring, eller et fundament og «jordingsstoff» som vi henter våre erfaringer fra, men som en kraft (Andersen, 2015a; Cole, 2011; Colebrook, 2002; 2017; Sandvik, 2012). Innrettingen mot livet som kraft åpner for å tenke nytt om vante måter å tenke på; en måte å tenke på som affirmerer livet, (Deleuze, 2006b, s. 35).

I arbeidet med denne studien har jeg valgt en (ikke-)filosofisk tilnærming til den reelle bevegelsen som kan betegne og avtegnes i, barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Når jeg velger en slik tilnærming, er det ikke for å vurdere det vitenskapelige arbeidet som allerede er gjort og gjøres med å sette opp et referanseplan for profesjonen. Snarere har jeg latt meg inspirere av Grosz' (2019, s. 9) formuleringer om at

filosofiens rolle ikke så mye er å vurdere [...], men å ta opp de samme provokasjonene eller beveggrunnene til å skape [...] – med andre midler og med andre virkninger og konsekvenser. Filosofien kan innta rollen som en tvilling eller et søsken [...] – ikke [en] dommer eller talsperson, men [en] uregjerlig slektning, som arbeider side om side [...], en slektning som lar seg provosere [...] og besnære av det samme kallet til innovasjon og nyskaping.

Å anvende filosofi som innfallsvinkel for innovasjon og nyskapende forskningsarbeid, kan bidra til å møte et politisk uttalt ønske om framsyn i utdanningsforskning, der hensikten er å ikke binde fast, men «skue langt fram i tid» (KD, 2020, s. 13), og, gjennom å innta en vilje for risikotaking, skape nye perspektiv.

## En utvidet, bekreftende og transcendental empirisme

Det er viktig å merke seg at for Deleuze er det bare det som kan sanses som også kan tenkes (Deleuze, 1994, s. 139). Det er det empiriske som skaper vilkår for tenkning (Baugh, 1993, s. 17). Men, som jeg begynte å si noe om over, altså ikke en empirisme som baserer kunnskap på generaliseringer fra erfaring. Ikke en form for empirisme som stoler på sansenes erfaringer

for å si noe sikkert om verden, men en empirisme som stadig utfoldes og foldes, og kommer til fordi det søkes etter virkelige vilkår for aktuell erfaring. Det er med bakgrunn i filosofen David Humes empirisme<sup>30</sup>, der utgangspunktet ligger i den menneskelige erfaringen, Deleuze (1991) vender retningen i den tradisjonelle empirismen. Det Deleuze er opptatt av er at det ikke finnes en gitt menneskelig natur, sinnet har ikke en natur, sier han (1991, s. 22). Heller vender han se mot å stille spørsmålene *hvordan blir sinnet en menneskelig natur?* og *hvordan blir sinnet til et subjekt?* (Roffe, 2016; Spindler, 2013). I dette ligger det en kritikk av et transcendentalt sinn løsrevet fra natur, eller snarere av et skille mellom empirisme og rasjonalisme, mellom livet og våre konseptualiseringer av den «[T]he concept exists just as much in empiricism as in rationalism, but it has a completely different nature: it is a being-multiple, instead of being-one, a being-whole or being as subject» (Deleuze & Parnet, 1987, s. viii).

Empirisme er derfor på ingen måte en reaksjon mot konsepter og heller ikke en enkel interesse for levd erfaring, ifølge Deleuze (1994), den er snarere en oppmerksomhet mot den konkrete rikheten, overfloden og overskuddet, i det sanselige (Deleuze & Parnet, 1987). Deleuze har ved flere anledninger kalt seg empirisist og hans første bokverk, *Empiricism and subjectivity* (1991), omhandler nettopp en undersøkelse av «det empiriske». I motsetning til transcendentale idealisme, er det det empiriske som forklarer de konseptuelle og abstrakte forholdene til all mulig erfaring, ikke omvendt. Snarere er det empiri, eller en sanselig verden, som setter i gang skapinger av konsepter. Inspirert av Alfred North Whitehead uttaler Deleuze at abstraksjoner ikke forklarer noe, men må selv forklares og at målet ikke er å gjenoppdage det universelle og evige, men å søke etter de vilkår der noe nytt kan produseres (Deleuze & Parnet, 1987, vii). For Deleuze er ikke abstraksjonene eller modellene, det ideelle, de er ikke idealene som kan forklare verden og virkelighetens prosesser. Hendelser<sup>31</sup> er ideelle (Deleuze, 1990, s. 53). Ifølge Baugh (2010) er dette basisen, eller ståstedet Deleuzes inntar for utviklingen av en transcendental empirisme.

I en samtale oppsummerer Deleuze denne måten å arbeide på: «Thinking *with* AND, instead of thinking IS, instead of thinking *for* IS: empiricism has no other secret. Try it, it is quite an extraordinary thought, and yet it is life.» (Deleuze & Parnet, 1987, s. 57, kursiv i original). Slik jeg forstår sitatet er denne måten å nærme seg livet og tenkning på ikke en

---

<sup>30</sup> David Hume omtales som en av opplysningsfilosofene og var i sine arbeid opptatt av å utvikle kunnskap om den menneskets forståelse og natur.

<sup>31</sup> Dette er et konsept jeg vil brette ut i kapitlet *Det barokke som teoretisk-filosofisk innfallsvinkel: en opptakt til å tenke med det barokke*.

hemmelighetsfull metode forbeholdt en akademisk, skolert elite, men en måte å nærme seg livet på som er åpen og tilgjengelig for den som er interessert. Metoden går rett og slett ut på å bytte ut å tenke *for et er* med å tenke *med og*, altså å ikke rigge til tenkningen for å komme fram til en essens, men å rigge den til for mangfoldiggjøring og multiplisitet. Gjennom å ta utgangspunkt i noe annet enn et sentrert og erfarende subjekt kan Deleuzes transcendentale empirisme fungere som en filosofisk intervensjon med et politisk prosjekt i det å tilby en utvidet empirisme (Baugh, 2010; Clough, 2009), som bekrefter rikheten og kompleksiteten ved verden og livet. Og det er dette jeg har vært nysgjerrig på i møte med barnehagelæreres profesjonalitet.

## Dramatiseringens metode som konseptuell innovasjon

Som en inngang til det å bedrive konseptuell innovasjon, har jeg latt meg inspirere av det Deleuzes kaller *dramatiseringens metode*. I dette delkapittelet vil jeg vie plass til å utdype hva jeg legger i en slik «metode» og hvordan dramatiseringens metode inngår i metodologien som er utviklet for denne studien. Som jeg begynte å brette ut over, ifølge Deleuze og Deleuze og Guattari (1994) virker ikke konsepter som noe forhåndsdefinert. Konsepter er ikke ideelle, de venter ikke på oss og er ikke noe vi skal oppdage betydningen av. Det finnes ingen himmel for konsepter, sier de (s. 5). Siden konsepter, så også konseptet profesjonalitet, ikke venter på oss der ute, for oss til å oppdage, må det skapes (Deleuze & Guattari, 1994, s. 5). Tanken om at konsepter skapes understreker et aspekt ved Deleuzes filosofi: en leken, kreativ og vital måte å nærme seg verden på der skaping av konsepter oppfattes som en livgivende aktivitet (Deleuze & Guattari, 1994). Ifølge Deleuze og Guattari er det filosofiens kobling til skaping av konsepter som muliggjør at konsepter kan bli noe mer enn meninger, og for denne studien, det som bidrar til å utvikle konseptualiseringer på en slik måte at profesjonalitet unngår en slagordaktig karakter der begrepet rommer alt og ingenting, slik blant annet Freidson (2001) i sin utvikling av en tenkning om profesjonalitet, har uttrykt bekymring for.

Sammen skaper Deleuze og Guattari (1994; 2004) et vokabular for å drive konseptuell innovasjon ved å utvide å tenke om konsepter ikke som rene objekter, men som satt sammen av flere komponenter, og at dette gir dem en irregulær kontur (Deleuze & Guattari, 1994, s. 15). Å tenke om konsepter som skapte, fremsetter en idé om konsepters historisitet eller



genealogi<sup>32</sup>. Men for Deleuze og Guattari (1994) har ikke konsepter bare en historisitet, struktur eller genetikk en kan forfølge og undersøke, de har også en geologi, eller kanskje like gjerne geografi. Med en slik inkludering av *geo-*, i *gene-*, beveger Deleuze og Guattari seg fra å forfølge konsepter gjennom «menneskelig ættelinjer», til å undersøke «jordens ikke-menneskelige miljø» (Flaxman, 2012, s. 73). På denne måten kobles konsepter og tenkning til topologi, til linjer, akser og segmenteringer, som vist til i innledningen. Konsepters topologi, deres territorier, orienterer hvordan vi tenker om for eksempel profesjonalitet, noe Deleuze (1990, s. 127) understreker i dette sitatet: «As we ask, «what is it to be oriented in thought?», it appears that thought itself presupposes axes and orientations according to which it develops, that it has a geography before having a history, and that it traces dimensions before constructing systems». Deleuze og Guattari (1994) kaller denne filosofiske tilnærmingen til konsepter *geofilosofi*. Slik jeg forstår det, knytter de på denne måten konsepter til territorier og krefter, til dynamikker i tid og sted, til hvordan konsepter fyller tid og rom (Deleuze, 1993, s. 87), og til hvordan vi møter hendelser (Grosz, 2017). Sauvagnargues (2016) peker også på at geofilosofien dobler konsepters historisitet med tilblivelse, og derigjennom kobler konsepter til uforutsigbare tilfeller og til skapelse. Ifølge Sauvagnargues (2016, s. 30) søker Deleuze og Guattari gjennom geofilosofien å destabilisere de historiske konstruksjonene ved filosofi som har forsterket forbindelsen mellom vestlig tenkning og rasjonalitet, og samtidig kuet andre forestillinger om verden og virkeligheten. For denne avhandlingen har dette betydning i relasjon til det å søke å løse konseptet profesjonalitet ut fra sin etter hvert vante meningsstruktur.

I forlengelse av Deleuze og Guattari sin geofilosofiske tilnærming til konsepter der disse skapes i og gjennom hendelser, og blir til gjennom en form for tidsmessig og spatial spesifisitet (Peters, 2004, s. 218), kan det å utforske konsepter handle om både å undersøke de strukturene og forbindelsene som har skapt et konsept, men også om å skape nye forbindelser (Colebrook,

---

<sup>32</sup> Genealogisk analyse forbindes ofte med Michel Foucaults arbeid med å undersøke fenomeners og tenkesystemers opprinnelser, men også hvordan makt inngår som drivkraft i disse (Davidson, 1986; Foucault, 1995; Mac Naughton, 2005; Rønbeck, 2012). Det er imidlertid nødvendig å påpeke at når Foucault skriver om genealogi gjør han det inspirert av Nietzsches genealogikonsept (Rønbeck, 2012, s. 18), noe som også har satt fart for Deleuzes bruk av konseptet (Deleuze, 2006b; Deleuze & Guattari, 1994; Flaxman, 2012). I Deleuzes arbeid er genealogi knyttet til undersøkelser av hvordan krefter iboende i et fenomen både er krefter nedarvet gjennom et fenomens historie, men noe som også uttrykkes i nåtid (Baugh, 2010, s. 120). Deleuze bruker også begrepet *diagram* om framstillingen av krefter (Deleuze, 2006b), og Sauvagnargues (2016, s. 202, kursiv i original) skriver følgende om Deleuzes diagram: «The diagram is not an archive but rather an intensive map of relations of force that assemble (*agencent*) humans and materials, techniques and institutions».

2017; Lenz Taguchi, 2016, Martin & Kamberelis, 2013; Masny, 2020, Mazzei, 2017).<sup>33</sup> Gjennom en slik tilnærming til (ut)forskning av konsepter fremmer Lenz Taguchi (2017, s. 175) å arbeide for å reaktivere den sterke forbindelsen mellom pedagogikk, utdanning og filosofi, ved å lære fra og med konsepter. Slik jeg ser det, må dette ses i sammenheng med det Deleuze og Guattari kaller *konseptets pedagogikk* (1994, s. 12). Av det Deleuze og Guattari kaller konsepters tre tidsaldere, som de deler inn i encyclopedia, pedagogikk og kommersiell profesjonell trening, hevder de at det er (konseptets) pedagogikk som kan «safeguard us from falling from the heights of the first into the disaster of the third – an absolute disaster for thought whatever its benefits might be...» (Deleuze & Guattari, 1994, s. 12). Strategien med å utforske og skape konsepter anses, slik sett, som det som holder tenkning og konsepter levende og viser betydningen av å vekke sovende konsepter og spille de om igjen på en ny scene, selv om en kan risikere å vende det mot seg selv (Deleuze & Guattari, 1994, s. 83). For meg resonnerer dette både med det jeg etter hvert begynte å oppfatte som en vane i barnehagelærerprofesjonens vokabular i det å omtale og behandle barnehagelæreres arbeid som profesjon, og med hendelsen gjengitt i eksposisjonen der jeg selv var viklet inn i den samme profesjonstenkningens logikk.

*Ut fra hvilke nødvendigheter og for hvilken bruk må konsepter skapes; for å gjøre hva?* Dette er spørsmål som, ifølge Deleuze og Guattari (1994, s. 8), er nødvendige å stille i forbindelse med aktiviteten skapning av konsepter. Spørsmålstillingen kan sies å inngå i det Deleuze kaller *dramatiseringens metode* (Deleuze, 2004b).<sup>34</sup> Deleuze foreslår denne metoden som et alternativ strategi; en metode der spørsmålene *hvem...?, hvordan...?, når...?, hvor...? og hvor mye...?* utfordrer essensialisme og representasjonssystemer og i stedet utvider disse med

---

<sup>33</sup> Inspirert av Deleuze og Guattaris rhizomatikk kaller Lenz Taguchi, og flere andre, denne dobbeltheten *sporing-og-karttegning* (tracing-and-mapping). Sporing-og-karttegning inngår i Deleuze og Guattaris rhizomatiske og kartografiske strategi som de bruker i sitt forfatterskap av boken *A Thousand Plateaus* (2004). Mens sporing, ifølge Deleuze og Guattari, ofte fører til at vi reproducerer eller blir hengende i beskrivelser av det allerede kjente, virker rhizomets karttegning fremadrettet mot eksperimentering. Karttegning inngår i prinsippene Deleuze og Guattari setter opp for rhizomets logikk, det 5. og 6. prinsipp om *cartography* og *decalcomania* (2004, s. 13) der de oppfordrer til å skape nye kart, nye sammensettinger, der sporinger av og i gamle kart, eller tenkebilder, kan åpnes mot nye; «Plug the tracings back into the map, connect the roots or trees back up with a rhizome» (Deleuze & Guattari, 2004, s. 15). For en grundig behandling av hvordan sporing og kartografering kan gjøres i vitenskapelig øyemed se Andersen (2015a). Men også Otterstad (2018), Sandvik (2012) og Westgaard Bjelkerud m.fl. (2018) er eksempler fra det norske barnehageforskningsfeltet der en slik tilnærming til undersøkelser er satt i virke.

<sup>34</sup> *The method of dramatization* er tittelen på en tekst publisert i boken *Desert Islands* (Deleuze, 2004b), men er egentlig et innlegg med påfølgende diskusjon der Deleuze for første gang tilskriver hvilken funksjon han mener filosofi har (Debaise, 2016). Kronologisk sett kommer denne teksten tidligere enn boken *What is philosophy?* som han skriver sammen med Felix Guattari mot slutten av sitt forfatterskap. Selv om Deleuze etter hvert ser ut til å forlate begrepet dramatisering (Baker, 2016), er det allikevel mulig å trekke en linje gjennom Deleuzes tenkning der spørsmålet om filosofiens virksomhet har stått sentralt. Når det gjelder bruken av dramatisering er Deleuze inspirert av Nietzsches filosofi.

koordinater som skaper vilkår for et problems aktualiseringer (McMahon, 2005, s. 47). I Deleuzisk sammenheng blir ikke det å stille spørsmålet *hva er...?* det samme som å søke etter en tings essens. Gjennom å stille spørsmålet *hva er..?* er det mulig å tenke at det som skjer er en dramatisering av en idé (Sauvagnargues, 2016, s. 33). Deleuze (1993; 2004b) hevder å finne argumenter for denne framgangsmåten i Leibniz' filosofi der måten å nærme seg noe på, er å gå fra det uviktige og uvesentlige til det vesentlige og nødvendige.

Selv om Deleuze (2004b) benytter begrepet *metode* i den første teksten der dramatisering framskrives, kommer han ikke med en oppskrift, eller med en steg-for-steg-anvisning, for hvordan dramatisering kan gjøres. Debaise (2016, s. 7) uttrykker dette som at dramatisering i seg selv har ikke noe innhold, den viser ikke til en særskilt erfaring og angir ikke et spesielt resultat. Dramatiseringens eneste mål, hevder han, er å gi hendelser den betydningen de påkaller, noe som nettopp henger sammen med konsepters skaping gjennom tid-rom-lige dynamikker som dramatiseringen aktualiserer (Abdullah, 2016). På denne måten skaper dramatiseringen et rom der mangfoldige synspunkter er og blir mulig, men som samtidig holdes åpent i en etisk bestrebelse etter å ikke *fange* noe i ett synspunkt (Baker, 2016). Inspirert av Deleuzes dramatiseringens metode uttrykker Sholtz (2016, s. 52) at dramatisering retter seg mot å endre det bestående og nåværende, gjennom å frigjøre hendelser involvert i det faktiske (aktuelle) og av det affektive og intensive. Slik virker dramatiseringen prosessuelt gjennom det den initierer og animerer, eller gir liv til, og aktualiserer.

Det er blant annet denne dobbeltheten i det at dramatiseringen både aktualiserer og produserer, både skaper synspunkt og holder disse åpne for og ønsker et *hva mer?* (Manning, 2016) velkommen, som gjør at jeg har funnet det interessant å gjøre dette til en metodologisk inngang for utforskning av konseptet barnehagelæreres profesjonalitet. En annen grunn til at dramatiseringens metode etter hvert åpnet seg som det jeg opplevde som en hensiktsmessig innfallsvinkel for er knyttet til spørsmål om verdi, eller aksiologi. Aksiologi kan, ifølge Abdullah (2016, s. 20) forstås som en filosofisk studie av verdier, der verdier oppfattes som et kollektiv av og for etikk og estetikk. For denne studien retter jeg spørsmål mot verdier gjennom å, for det første problematisere konseptet profesjonalitets hensiktsmessighet og anvendelse i relasjon til barnehagelærers arbeid, samt stille spørsmål ved hvordan forskning om barnehagelæreres profesjonalitet kan gjøres og for hvem den har verdi. I forbindelse med dramatiseringens metode oppfordrer Deleuze (2006b, s. 72) til heller enn å spørre *hva er?* til å spørre *hvilken?* Hvilken profesjonalitet? Å stille spørsmålet *hvilken?*, hevder han, betyr det

samme som å stille spørsmål om hvilke krefter som det gripes tak og holdes i ved et konsept, til hvilken vilje<sup>35</sup> det er som opptar og besetter konseptet.

## Immanensplanet som steder å tenke fra

Som jeg allerede har nevnt uttrykker Deleuze en skepsis mot en filosofisk sannhetslogikk der sannheten er utenforstående, det vil si en skepsis mot transcendens. Heller uttrykker han en kjærlighet for det som er, som er virksomt, eller å affirmere det som blir til gjennom en produktiv prosess av tenkning (Colebrook, 2002, s. 71). I forlengelse av dette blir immanens et sentralt begrep for hans filosofi (Sandvik, 2013; Spindler, 2013). Etymologisk betyr ordet immanens *å forbli i noe* (Tranøy, 2017). Der transcendens krever minst to ontologiske substanser (to adskilte ting som for eksempel en natur og en kultur) og at den ene av disse to er overordnet den andre, krever immanens en enstemmighet og udelelighet (May, 2005). Ifølge May (2005, s. 28) fødes to problem gjennom en transcendental filosofisk/ontologisk tilnærming, som ikke er det samme som Deleuzes transcendentale empirisme som jeg har skrevet om over, det første er problemet med legeme og sjel (dersom sjelen overskrider, transcenderer legemet, hva er i så fall deres relasjon?) og det andre problemet relateres til tradisjonen om Guds transcendens over verden og mennesker. Dette er spørsmål som opptar Deleuze. Spindler (2013, s. 35) påpeker at immanenstenkningen er selve vilkåret for Deleuzes filosofi. Immanens er derfor et begrep som vil dukke opp gjennom avhandlingen. Spindler (2013) viser videre til at immanensbegrepet ikke bare står sentralt i Deleuzes filosofiske begrepsapparat, men også inngår i hans filosofiske praksis. For Deleuze er det immanente aldri en relasjon til noe overskridende; «Immanence cannot be brought back to Some Thing as a unity superior to all things, nor to a Subject as an act that brings about a synthesis of things» (Deleuze, 2007, s. 389). Snarere er det immanente *Ett liv* (Deleuze, 2007). Det er allikevel ikke helt riktig å referere til immanens som et begrep i deleuzisk sammenheng. Som allerede nevnt viser Deleuze & Guattari (1994) at immanens ikke behandles som et konsept, men som

---

<sup>35</sup> Dette med vilje er også noe jeg vil komme tilbake til, men jeg kan kort legge til at vilje her må lese som det Deleuze og Guattari også kaller begjær, eller rett og slett krefter eller drifter. En viktig bemerkelse her er at begjær tenkes som «positive and productive that supports the conception of life as material flows» (Ross, 2010, s. 65).

et plan, et sted som sikrer konseptuelle forbindelser.<sup>36</sup> Immanensplanet virker som stedet, grunnen, der tenkning muliggjøres og kan dermed forstås som den horisonten hvorfra tenkningen kan skape sine konsept, som konseptualiseringens lokasjon, eller dens arbeidsplan som muliggjør å åpne nye felt og nye kritiske horisonter (Stimilli, 2019, s. 514). Konseptualisering, eller skaping av konsepter står derfor i et gjensidig avhengighetsforhold til immanensplanet, slik Spindler (2013, s. 39) formulerer det i dette sitatet:

Förhållandet mellan begreppen och immanensplanet är av sådant slag att de utgör ömsesidiga villkor för varandra – inga begrepp kan skapas utan det immanensplan som grundar dem, men samtidigt kan immanensplanet självt inte tänkas utan de begrepp som befolkar det.

Denne gjensidige avhengigheten mellom konseptet og immanensplanet viser Deleuze og Guattari (1994, s. 35; 36) til som to komplementære aspekter ved filosofi; hvis konsepter er som multiple bølger som reiser seg og faller, er immanensplanet den bølgen som får konseptene til å rulle opp og ut. Eller, for å skape en sammenheng med avhandlingens barokke tenkning kan også immanensplanet ses på som «intricate weave and meshings of a whole fabric of cloth, constantly moving, folding and curling back upon itself even as it stretches beyond and below the horizon of the social field (without even separating from it or departing it)» (Seigworth, 2005, s. 168).

## Begrepspersonen som de/n en tenker med

Når Deleuze og Guattari (1994) framstiller at konsepter er noe som må skapes, framtrer det også et *noen* som skaper konseptet og som gir det en signatur (s. 5). Dette utvider et konsepts karakter fra å være et logisk vesen, til et metafysisk. Et konsept er altså hverken en allmennhet eller universalitet, men en individualitet; «it is not a generality or a universality, but an individual» (Deleuze, 1993, s. 48). Dette må også ses i sammenheng med overgangen jeg har vist til fra ontologi og til onto-grafi. Dette *noen* eller *hvem* inngår, sammen med spørsmålene om *hvor*, *når* og *hvor mye og hvilken*, i konsepters dramaturgi (Deleuze, 2004b; Deleuze & Guattari, 1994). Slik endres spørsmålsstillingen om hva et konsept, som profesjonalitet *er*, til

---

<sup>36</sup> Dette gjelder ikke bare denne boken, men de fleste bøkene der Deleuze, alene og sammen med Guattari utlegger sin filosofi (Deleuze, 1990, 1994; Deleuze & Guattari, 2004). Spindler (2013) omtaler immanensbegrepet som et nøkkelbegrep hos Deleuze.

hva det *blir* under dramaturgiens og værensskrivingens bestemmelser. Men også, med hvem er det konseptet tenkes og dramatiseres?

Dette hvem'et viser til det Deleuze og Guattari (1994) kaller *conceptual persona*, eller begrepsperson<sup>37</sup>. Begrepspersonen er «jeget», uttalelsens agent, som oppstår og skapes samtidig med at konseptet skapes (Deleuze & Guattari, 1994, s. 65). Det en person eller karakter som oppstår og virker, ifølge Schönher (2021, s. 310), som indre impuls som: «shatter our self-understanding until we surrender our movements of thought to it, and then displaces or replaces it with that self-understanding which the concept and their concatenation on the plane of immanence call for». Begrepspersonen er ikke en forut definert karakter, men produseres altså av upersonlig og singularer individuasjon<sup>38</sup> og er resultatet av tenkningens nye individuasjoner, i mellomrommet mellom konseptet og et problem (Sauvagnargues, 2016, s. 35). Ifølge Deleuze og Guattari (1994, s. 69) er begrepspersonens oppgave å vise tenkningens territorier, men også dens de- og reterritorialiseringer. Slik jeg forstår det vil dette si at begrepspersonen både den som oppstår i møtet mellom konseptet og et problem, og dermed viser tenkningens territorium, men også den som får tenkningen til å bevege seg videre. Slik jeg ser det åpner dette for å tenke om vennen og fordringshaveren jeg støtte på gjennom hendelsen med planleggingsboken i eksposisjonen, som slike begrepspersoner. Fordringshaveren ble et tenkningens «jeg», en som begynte å tenke i meg; en begrepsperson som utav små så å si umerkelig persepsjoner som oppstod i møtet mellom konseptet profesjonalitet, de territorier og krefter som kom i spill, gjorde det mulig å adressere et problem. Fordringshaveren ble «tenkningens problematiske tenker» (Berge, 2009, s. 145).

Utover i arbeidet har også andre begrepspersoner trådt fram. Blant annet *kryptografen*, som jeg vil komme tilbake til. Også i møte med barnehagelæreres profesjonalitet, og ulike måter å tenke om profesjonalitet på, trer slike uttalelsesagenter fram. Den autonome barnehagelæreren, eksperten, men også amatøreren, regelbryteren og den stammende barnehagelæreren blir virksomme etter hvert som «hvilken profesjonalitet?» brettes ut. I en slik virksomhet handler det ikke om å miste sin, barnehagelæreren, eksistens og betydning, men om å ta opp nye ettersom nye forhold, gjerne ut av vår kontroll (Jf. livet og madness), oppstår og ikke lar oss i fred (Grosz, 2017, s. 148).

---

<sup>37</sup> Jeg støtter meg til Berge (2009) i å oversette *conceptual persona* med *begrepsperson*.

<sup>38</sup> Individuasjon er en betegnelse Deleuze bruker om prosessen av tilblivelse gjennom differensiering. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittelet *Det barokke som teoretisk-filosofisk synsvinkel: en opptakt til det å tenke med det barokke*.

## Overgang til en begynnende dramatisering av konseptet profesjonalitet

I dette kapitlet har jeg introdusert dramatiseringens metode, slik Deleuze (2004b, 2006b) skriver den fram. Ifølge Semetsky (2010, s. 481) er skaping og gjenskaping av konsepter en kreativ prosess som ikke kan reduseres til gjenkjenning av konseptet, men krever både et erfaringsmessig og en utforskende tilnærming, som både kan få oss til å tenke og drive tenkningen videre mot det vi ennå ikke vet. Deleuze bruker konsepter for å fabulere over hva noe gjør, hva som skapes og derigjennom uttrykkes. På denne måten skapes konsepter i bevegelsen av tenkning (McDonnell og van Tuinen, 2010, s. 2).

I forbindelse med dramatiseringens metode oppfordrer Deleuze til å utforske hvilke krefter som er i sving. Slik kan kreftenes spenningsfelt virke som produktive steder å tenke fra (Sholtz, 2016), som immanensplan der konseptet profesjonalitet rulles opp og tilbake gjennom kreftenes bølginger. I et deleuzisk vokabular virker spenningsfeltene gjennom produktive krefter som fanges inn og opp i sosiale, diskursive og materielle ensembler, eller *assemblager* (Deleuze & Guattari, 2004; Sauvagnargues, 2016). I neste kapittel vil jeg brette ut noen av disse spenningsfeltene, disse allerede etablerte måtene å tenke om og konseptualisere profesjonalitet på, gjennom en begynnende dramatisering av konseptet. På denne måten virker ikke bare kapitlet som en gjennomgang av tidligere forskning knyttet til profesjonalitet, men også som en begynnende, og midlertidig, framstilling over noen slike produktive krefter, over produksjoner av måter å tenke om profesjonalitet. Dramatiseringens utvidende strategi problematiserer en definisjons avgrensning. Isolert sett er det mulig å sette opp noen markører for profesjoner og profesjonalitet, men, som neste kapittel vil vise, idet konseptet ikke lenger tas som en abstraksjon, men aktualiseres i forbindelse med livet og alle dets sider og krefter, utsettes det på en slik måte at det ikke lenger er mulig å holde fast på dens avgrensede markører. Ut fra en slik tankegang utfordres å tenke om profesjonalitet som en betegnelse som kan settes på en spesifikk tenke- eller væremåte, eller som noe en kan markedsføre, men må tenkes som noe som inngår i pågående skapelsesprosesser.

# Hva er profesjonalitet?

Å avgrense profesjonelt arbeid fra annet arbeid, og å undersøke markører, tolkninger og perspektiver for profesjonalitet har, gjennom profesjonssosiologien, skapt innretninger for undersøkelser av profesjonalitet som strekker seg utover barnehagefeltet. En slik forskningsmessig orientering uttrykker mer eller mindre direkte hva som krever nærmere undersøkelse, men virker også som en vurdering av hva som anses som verdifullt å undersøke. Staugaard (2017, s. 29) foreslår imidlertid å betrakte profesjonsmarkører ikke som en avkrysningsliste for bestemmelse av profesjoner, men som

[...] små flag, der er udstyret med en sonde, som man planter forskjellige steder inden for en professions territorium for at huske at se nærmere på, hvor tydeligt flaget kommer til syne på et bestemt tidspunkt i en bestemt sammenheng.

Slik jeg leser det, åpner han med dette for å se profesjonsstudier i en sammenheng og ikke som noe som står ideelt utenfor tid og sted. En slik tilnærming til det å studere profesjonalitet kan relateres til denne studiens innretting gjennom dramatiseringens metode (Deleuze, 2004b; 2006b), som kort oppsummert innebærer å utvide spørsmålet *hva er...?* med spørsmålene *hvem...?*, *hvordan...?*, *når...?*, *hvor...?*, *hvor mye...?* og *hvilken?*. Disse spørsmålene åpner for å undersøke hvordan ulike måter å tenke om profesjonalitet er blitt vektlagt og hva disse ulike perspektivene innebærer.

I avhandlingens innledning antydet jeg en begynnende problemstilling med utgangspunkt i spørsmålet om det er blitt en vane å betegne barnehagelæreres arbeid gjennom et profesjonsteoretisk vokabular, med tilhørende spørsmål om hva en slik ny vane kan få av betydning. Hva kan den bidra med, og hvilke mulige problemstillinger den kan medføre? Nødvendigheten for å stille spørsmålene fikk fart gjennom det første møtet med barnehagelærerne, men stilles også ut fra pågående debatter og spenningsfelt relatert til barnehagefeltet. Først i dette kapitlet vil jeg derfor presentere noen sammenkoblinger mellom profesjonstenkning og den norske barnehagens utvikling. For å imøtekomme studiens gjennomgripende og åpne spørsmål *Hva er barnehagelæreres profesjonalitet?*, retter jeg videre i dette kapitlet oppmerksomhet mot profesjonalitetens væren, vesen og vilkår, det vil si dens ontologi, og perspektiver og studier der dette er undersøkt, adressert og utforsket. Dette innebærer å presentere tidligere forskningsarbeider som ser nærmere på hvordan kunnskap settes i forbindelse med profesjonalitet og hvordan profesjonalitet strekker seg utover



kunnskap og kobles til profesjonsutøveren i et utvidet perspektiv, men også til arbeider der profesjonalitet settes i samsving med Deleuzes filosofi, og til et bredere vitensfelt aktuelt for denne studien.

## Profesjon og den norske barnehagen

Som forskningsfelt har profesjonsstudier sine teoretiske og begrepsmessige diskusjoner og er på ingen måte et entydig felt (Evetts, 2013; Fauske, 2008). Hvordan konseptet profesjon defineres har vært gjenstand for diskusjon siden overgangen 1800-1900-tallet og er det fortsatt (Fauske, 2008; Fenwick & Nerland, 2014; Slagstad, 2008; Svensson & Evetts, 2010).<sup>39</sup> Innledningsvis kan en si at profesjoner opererer i et sosialt felt, følgelig har sosiologien som vitensfelt vært sterkt bidragsytende til hvordan profesjon og profesjonalitet, som konsepter, er blitt undersøkt, tenkt og diskutert. Profesjonssosiologiske diskusjoner orienteres gjerne inn mot hvordan yrker organiseres i et samfunnsorientert, sosialt fellesskap der ulike profesjoner har blitt gitt ulik samfunnsmessig verdi (Evetts, 2003). Slik jeg leser det er det noe av dette Brante (2010, s. 77) er inne på når han sier at profesjoner gjerne oppstår som en respons på grunnleggende sosial utvikling og endring, på makro-nivå. Et eksempel på endringer i et slikt sosialt felt er kvinners økte deltakelse i arbeidsmarkedet og i profesjonelt arbeid, både i forbindelse med industrialiseringsprosessen i overgangen 18-1900-tallet, men også tiårene etter likestillingskampene på 60-70-tallet (Davis, 1996).

---

<sup>39</sup> I sammenlignende studier kommer det for eksempel fram at det har vært ulike tilnærminger til diskusjoner og definisjoner av yrke og profesjon innen angloamerikanske og kontinentale miljø (Collins, 1990 i Evetts, 2011; Evetts, 2003; Sciulli, 2005; Svensson & Evetts, 2010). Disse har blitt imøtegått som foreldede perspektiv og kun aktuelle for historiske formål (Evetts, 2011; Svensson & Evetts, 2010), men grovt skissert kan en si at den angloamerikanske tradisjonen har vært mer opptatte av å definere kjennetegn på profesjoner og identifisere sentrale kvaliteter ved disse, mens den kontinentale tradisjonen i sterkere grad har vært opptatt av profesjonen i en bredere sammenheng av utdanning, karriere-løp og ekspertise (Evetts 2003; Sciulli, 2005). Evetts (2003) viser til hvordan dette kan settes i sammenheng med organisering av samfunnet, der profesjonsutøvere i større grad har vært tilsatt i offentlig sektor i Europa, der statlig styring av velferdstilbud har blitt sammenkoblet med (statlig regulert) utdanning for arbeid innen velferdstilbudene. Enkelt sagt vektlegger den idealtypiske profesjonsutøvere i den angloamerikanske tradisjonen den enkelte ansattes frihet til å ha kontroll over arbeidsforholdene, mens den idealtypiske innen den kontinentale tradisjonen vektlegger utdanningens legitimering for ansettelse og arbeidsforhold (Evetts, 2003, s. 398). Flere viser til at den delen av profesjonsstudier og -teorier som har okkupert seg med en interesse for profesjon som et resultat av interessegruppers kamp for legitimitet kan knyttes til «ny-webianere», altså en gren innenfor sosiologien som har vært inspirert av Max Weber, mens den delen av profesjonsteorier som har okkupert seg med profesjoners betydning som samfunnsmessig bindemiddel og betydningen av fagfolk som handler ut fra et ikke-egennyttig ideal, kan kobles til Émile Durkheim og til Talcott Parsons (Freidson, 2001; Larson, 2013; Staugaard, 2017).

Ekspertise og profesjoner refereres gjerne til som ett av flere trekk ved fremveksten av det moderne vestlige samfunnet (Abbott, 1988; Evetts 2014; Jensen, Lahn & Nerland, 2012; Larson, 2013; Molander og Terum, 2008). Innen en norsk kontekst har profesjoners posisjon, verdi og status blitt satt i sammenheng med samfunnets modernitetsprosjekt. Her, viser Slagstad (2008, s. 54), har forståelse og verdivurdering av profesjoner beveget seg i relasjon til ulike kunnskapsregimer som har kommet til uttrykk gjennom samspill mellom politikk, rettslig normativitet og vitenskapelig kunnskap. For eksempel peker Slagstad (2008) på hvordan framveksten av velferdssamfunnet har vært en del av dette prosjektet. Velferdsstatens forpliktelser overfor sine borgere har gitt grobunn for profesjonalisering av ytelser og tjenester og har slik skapt rom for såkalte velferdsprofesjoner (Eriksen & Molander, 2008), men også for utvikling av vitenskapelige felt og ekspertise. Den norske barnehagetradisjonen kan i stor grad ses i sammenheng med disse endringer i overnevnte sosiale, samfunnsmessige organiseringer (Korsvold, 2005).

Gjennom den norske barnehagens historie har tilbud om barnehageplass blitt vurdert som en del av velferdstilbudet<sup>40</sup>, enten barnehagen har vært sett i sammenheng med behov for oppholdssted for barn på dagtid mens foresatte er i arbeid, som en del av barne- og familiepolitikk og sosialpolitiske tiltak, eller i sammenheng med det å delta i et pedagogisk tilrettelagt tilbud, som en del av nasjonens utdanningspolitikk. Den norske barnehagetradisjonen bygger i hovedsak på to tradisjoner; en sosiopolitisk gjennom barneasylene som vokste fram på begynnelsen av 1800-tallet, og en ideologisk gjennom den «frøbelske» barnehage og folkebarnehage-tradisjonen fra Tyskland (Greve, Thorsby Jansen & Solheim, 2014; Johansson, 2020; Korsvold, 2005). For å komme nærmere inn på spørsmålet

---

<sup>40</sup> Slik sett kan den norske barnehagelærerprofesjonen muligens ses i sammenheng med «den kontinentale tradisjonen» som jeg viste til i forrige fotnote. Hvordan barnehagene og deres pedagogiske tilbud har blitt etablert og er organisert, er ulikt globalt. Gjennom internasjonale sammenligninger uttrykkes det imidlertid en nordisk modell for barne- og familiepolitikk forankret i en sosio-politisk tilnærming (OECD, 2017, s. 15), og at den nordiske barnehagemodellen er forankret i en sosio-pedagogisk tradisjon der en helhetlig tilnærming til læring vektlegges (s. 76). Ideen om en nordisk modell for barnehagene framheves, diskuteres og undersøkes også blant nordiske barnehageforskere (Einarsdottir & Wagner, 2006; Garvis & Ødegaard, 2018). Slik jeg leser det, viser Garvis og Ødegaard (2018) til en åpenhet for at det finnes ulike organiseringer og pedagogiske tilnærminger på tvers av de nordiske landene, men at det samtidig er rimelig å snakke om noen nordiske perspektiv og en nordisk dialog om barn og familier, og at dette har innvirkning for hvordan en kan tenke om barnehagelærerprofesjonen. Også sammenlignende studier på tvers av EU-land bekrefter at det er store ulikheter i kvalifikasjonskrav og hvordan barnehagelæreres arbeid organiseres (se f.eks. Oberheumer, 2005; 2011; 2015, men også forskningsprosjektet SEEPRO-Rs nettside <http://www.seeepro.eu/English/Home.htm>). Et siste tilskudd knyttet til diskusjoner om den nordiske modellen er gitt gjennom en forskningsrapport om nordiske tilnærminger til evaluering og vurdering i nordiske barnehager, initiert av Nordisk ministerråd. Her diskuteres at for at den nordiske modellen skal få en betydning utover å knyttes til geografi, må den også kobles til andre forhold og begreper, som for eksempel sosial-pedagogikk (Urban m.fl., 2022, s. 46).

*hva er barnehagelæreres profesjonalitet?* velger jeg her å vende blikket noe bakover i tid tilbake til disse to tradisjonene.

I tråd med den allerede nevnte koblingen mellom utvikling av profesjoner og endringer i samfunnsmessige organiseringer, ble barneasylene etablert som følge av økt industrialisering og befolkningsøkning i områdene rundt industrivirksomheter. Asylene ble utviklet med tanke på å gi barn av arbeiderklassen et tilholdssted, men også for undervisning, folkeopplysning og oppdragelse. Barnehagehistoriker Tora Korsvold (2005) peker på tre veivisere som kan trekke linjer for den norske barnehagens framvekst, der utviklingen fra sosialhjelpsstat til velferdsstat er en. De to andre er betydningen av kjønn i formingen av en institusjonalisert barndom og ideer om barn og barndom, og disse ideenes innvirkning i det pedagogiske arbeidet. Den borgerlige og filantropiske tilnærmingen som lå i de private initiativene til barnehageasylene fremheves av Korsvold (2005) som en videreføring av den tids idé om kjønnes roller og oppgaver i samfunnet. Her stod kvinnen for det indre familielivet, med ansvar for oppdragelse og omsorg. Samtidig viser Korsvold (2005) til at de nordiske barnehagepionerene kom til å få betydning for en «moderne kvinne- og moderlighetsideologi» som stod for en «målrettet gjennomtenkt profesjonalisering» og en fremheving av «kvinnelig medborgerskap» (s. 73). Også den «frøbelske» barnehagetradisjonen førte en ideologisk intensjon ved sin vektlegging av kvinners lederskap i barnehagene og egen utdanning til barnehagelærerinner (Friedman, 2018; Korsvold, 2005; Read, 2003). Begge disse tilnærmingene vitner om en aktiv bevegelse.

Med dette grunnlaget i den norske barnehagens historie, er det mulig å klargjøre perspektiv som framstår interessante og relevante for denne avhandlingen: a) det nære samarbeidet med hjemmet har vært tillagt stor verdi forankret i barnehagens lovverk og samfunnsmandat, og b) i forlengelse av dette, hvordan vektleggingen av det kvinnelige og moderlige ideal har dannet grunnlag for diskusjoner knyttet til pedagogiske praksiser. Sistnevnte har tidvis skapt debatter rundt hvor vidt «kjønnede praksiser» bidrar til inkluderende eller ekskluderende pedagogiske praksiser i møte med barn i barnehagen. Dette perspektivet vil ikke bli videre diskutert her. Heller er det i denne sammenheng interessant å se på hvordan det «kvinnelige medborgerskap», moderlige ideal og nære sammenvevingen med hjemmet kan ha skapt en profesjonell pedagogisk praksis som kan se ut til å virke kontraproduktivt for profesjonen og som en motsigelse til profesjonssosiologiens ideal.

Muligens er det i forlengelse av hjemmet og det moderlige ideal at den norske barnehagepedagogiske tradisjonen har utviklet en sterk teoretisk og vitenskapelig interesse for

å se *det interessante i det alminnelige*<sup>41</sup> (Bae, 1996) og en (fortsatt) vektlegging av hverdagsøyeblikkenes og -rutinenes pedagogiske potensial og kraft (Johansson og Otterstad, 2019; Nome, 2019)? Eller som en av barnehagelærerne jeg har samtalt med i denne studien uttrykker om det å være sammen med et barn og skifte bleie:

...men det er da – du står inne på et rom, og du er nesten litt sånn avlukket fra resten av miljøet og forstyrrelsen av alt som kommer og går, det er ikke en vannflaske som må fylles, det er liksom ingenting, det er bare deg og det barnet, og den bleien da som må skiftes. Og når du står der så har du den en-til-en-kontakten og det er nok derfor jeg liker det så innmari godt for da klarer jeg å være i nuet for det er så lite andre avbrytelse og forstyrrelser...

(Samtale med barnehagelærer, 20.03.2017)

Ut fra sitatet er det å være her-og-nå og møte barnet nært noe av det barnehagelæreren her anser som profesjonalitet. For barnehagelærere vil antagelig både iterasjonen fra barnehagelæreren over, og det å møte barnet i nået, være velkjente perspektiv og slett ikke by på ny innsikt ved profesjonens performativitet. Denne tankegangen resonnerer med den ovennevnte interesse for det alminnelige, og hvordan det hverdagslige i en barnehage krever faglig oppmerksomhet fra barnehagelæreren. Det er med forsiktighet og ydmykhet jeg beveger meg ut i dette. Jeg innser at ved å rette søkelys mot dette hverdagslige står jeg i fare for å underminere og potensielt sett redusere et fagfelt til en mulig banalitet. Gjennom de filosofiske og teoretiske perspektivene som utvikles i denne avhandlingen presenteres derimot det motsatte, nemlig betydningen og nødvendigheten av å rette oppmerksomhet mot det levende og virksomme (Deleuze, 2001). For med sitatet kan det også åpnes for noe mer, for noe som kan bli til når og hvis oppmerksomheten vikler seg inn i nåets rom- og tidløshet og okkuperer seg i «ingentinget» av det som kan skje i øyeblikket av bleieskift. Dette som ennå ikke har skjedd, men som alltid allerede skjer knytter Deleuze an til tidsformen *Aion*, en tidsform som knyttes til tilblivelse (Deleuze og Guattari, 2004, s. 290), eller som med Braidotti (2010, s. 221) kan formuleres som tilblivelsens dynamiske tidsform. For denne studiens utforskning og videre tenkning om profesjonalitet gjør denne tidsformen seg aktuell. Jeg vil komme tilbake til dette i forbindelse med kapittelet der jeg skriver om det barokke.

---

<sup>41</sup> Berit Bae (1996; 2018) har hatt stor innflytelse for den norske barnehagepedagogikken og har blitt omtalt som en av den norske barnehagepedagogikkens «profeter» i Strands avhandling fra 2007 om barnehagepedagogikkens epistemologi, altså hvilket kunnskapsgrunnlag og kunnskapssyn som i størst grad vektlegges. Betegnelse «profeter» låner Strand (2007) fra Bourdieu og benytter når hun viser til de åtte mest leste faglige forfatterne i barnehagefeltet den gang.

For snart hundre år siden minnet Virginia Woolf (1938/2012 s. 186)<sup>42</sup> om at kvinner alltid har brukt de dagligdagse hendelser<sup>43</sup> som anledninger og lokasjoner for tenkning:

Som De vet av egen erfaring, underbygget av fakta, har døtre av velutdannede menn alltid tenkt fra hånd til munn; ikke under grønne lampeskjermer ved lesepulter i bueganger i avskjermede colleger. De har tenkt mens de rørte i gryten, mens de gynget vuggen. [...] Nå er det opp til oss å fortsette å tenke [...]. Tenke må vi. La oss tenke på kontorer; på busser [...]. La oss aldri slutte å tenke – hva er denne ‘sivilisasjonen’ vi befinner oss i? Hva er disse seremoniene, og hvorfor skal vi delta i dem? Hva er disse profesjonene, og hvorfor skal vi tjene penger på dem?

Det er mulig dette sitatet kan oppfattes som avleggs. I dag tenker mange kvinner, inkludert meg selv, på kontorer og i høyere utdanning på en mer selvfølgelig og hverdagslig basis enn i Woolfs tid. Også i relasjon til barnehagelærerprofesjonen er det mange forhold som skaper brudd med sitatet. Nå utdannes barnehagelærere ved universitet og høgskoler i Norge gjennom en treårig bachelorgrad, flere går videre til en mastergrad der barnehagefaglig kunnskap utvikles som et vitenskapelig felt, og det er heller ikke kun kvinner som arbeider innen profesjonen. Samtidig vekker dette sitatet en antydning av et mulig problem i kobling mellom den norske barnehagelærerprofesjonens historie og profesjonsstudienes forventning og definisjon; et problem som knyttet til ontologiske og epistemologiske forhold, til profesjonalitetens væren og vesen.

Kanskje er det dette problemfeltet, eller spenningsfeltet, som kommer til uttrykk gjennom en debatt i barnehagelærerprofesjonens fagtidsskrift *Første steg*<sup>44</sup> i 2014. Eller sagt på en annen måte: kanskje er det mulig å lese dette problemfeltet ut fra en debatt om profesjon og profesjonalitet som utspilte seg i *Første steg* i 2014? Gjennom debatten ble spørsmålet om hvor vidt barnehagelæreryrket kunne kalles en profesjon brakt fram og diskutert. Debatten ble innledet av professor Jens Christian Smeby (2014)<sup>45</sup>. I sin artikkel satte Smeby opp noen argumenter, med bakgrunn i profesjonssosiologiens teorier, for hvorfor barnehagelæreryrket

---

<sup>42</sup> Sitatet er fra Woolfs (1938/2012) bok *Tre Guineas*. Denne boken består av tre svarbrev der omdreiningspunktet for dem alle er kvinners syn på og erfaringer med en mannsdominert kultur i Vesten. Sitatet over er hentet fra en respons Woolf skriver på et brev fra en kvinnelig kasserer i en organisasjon (derav De-formen og den direkte henvendelsen til en leser), som ønsker å hjelpe kvinner med arbeid i de profesjonene de har utdannet seg for (Stengers & Despret, 2014, s. 25).

<sup>43</sup> Og her møter vi på konseptet hendelser igjen. Hendelser er et konsept som gjennom avhandlingen trer fram som noe annet enn faktiske tilfeller av ting som skjer med en nærmere tilknytning til aionets tidform, enn en kronologisk, og dermed utvider det Woolf snakker om her.

<sup>44</sup> Dette er et fagtidsskrift som utgis av fagforeningen Utdanningsforbundet for dets medlemmer. Tidsskriftet er myntet på barnehagelærere og ellers andre som er interessert i dette feltet.

<sup>45</sup> Artikkelen er første gang publisert før 2012 og ny forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanning (KD, 2012) trådte i kraft og med den en endring i tittelen fra førskolelærer til barnehagelærer. Artikkelen er imidlertid publisert på nytt i *Første Steg* i 2014 (Smeby, 2014).

neppe ville kunne utvikle seg til en profesjon. Begrunnelsen for vurderingens konklusjon ble bygget ut fra særlig to forhold: at barnehagelærernes kunnskapsbase var for diffus, og at arbeidsoppgavene som utføres i barnehagen av barnehagelærere og assistenter var for like, det vil si: forskjellen mellom profesjonsutøvernes (barnehagelærerne) og øvrige ansattes arbeidsoppgaver var utydelig og liten.

Oppsummert i grove trekk ble konklusjonen trukket ut fra et profesjonsteoretisk ideal som presenterer profesjoner som distinkte fra andre typer arbeid ut fra noen gitte markører. I sine tilsvarende artikler poengterte både tidligere leder for barnehagelærerne i fagforeningen Utdanningsforbundet, Laila-Brith Josefsen (Solli, 2014a) og tidligere leder for Utdanningsforbundet, Mimi Bjerkestrand (Solli, 2014b), at Smeby stilte feil spørsmål og dermed endte opp med feil svar. Også barnehagelærer Kjell Gustumhaugen (Solli, 2014c) og professor i pedagogikk Jan-Erik Johansson (Solli, 2014d), uttrykte at en ikke kan se bort fra barnehagelærernes historie, læreplaner og kunnskaper når en skal ta stilling til de problemstillingene Smeby, eller like gjerne de klassiske profesjonsteoriene, presenterer. Slik jeg ser det, og sett i forbindelse med denne avhandlingen, er det interessante ved debatten hvordan profesjonen blir oppfattet og tenkt ulikt, alt etter det synspunkt som vurderingen og betraktningen skapte.

Hva er det så ved konklusjonene til Josefsen og Bjerkestrand som kan muliggjøre å hevde at den klassiske profesjonssosiologiens teoretiske framstillinger av barnehagelæreres profesjon og profesjonalitet, stiller feil spørsmål og dermed får feil svar? Hva er det som kan se ut til å skape en «usammulighet»<sup>46</sup> mellom barnehagelærerprofesjonens synsvinkel og sosiologiens profesjonsteorier? Og ut fra hvilket perspektiv mener jeg å stille spørsmål ved om profesjonssosiologiens teorigrunnlag kan virke kontraproduktivt for å uttrykke barnehagelæreres profesjonalitet? Eller snarere: Hvilke problem står disse spørsmålene i relasjon til? Tilsvarende spørsmål stiller Moos og Krejsler (2006, s. 282) i en innledende artikkel til et spesialnummer om «dominerende diskurser i talen om profesjoner». Her stiller de spørsmål ved hvor vidt det overhodet er «frugtbart at anvende en professionsdiskurs» når pedagogers arbeid skal ordsettes. For, som de fremhever, følger det et helt vitensregime med på kjøpet, ved å omtale noe som en profesjon. Et regime som, hevder de, forplikter til en særskilt måte å omtale seg selv på, og som det er vanskelig å skrive seg selv ut av uten å

---

<sup>46</sup> Forholdet mellom det «sammulige» og «usammulige» er en inngang Deleuze låner hos Leibniz for å utvikle sitt filosofiske prosjekt av en forståelse av forskjell som ikke reduserer forskjell til opposisjon og kontradiksjon (Tissandier, 2018).

samtidig skrive seg ut av en form for legitimitet ervervet gjennom profesjonsdiskursen. Ut fra en slik innfallsvinkel skriver profesjonen seg inn i noen diskurser som en blir nødt til å forholde seg til. Eller som Moss og Krejsler (2006) skriver: «For den professionelle er ‘blot’ en position inden for en professionsdiskurs, som så at sige er en mere eller mindre veldefinert samling av dogmer, udsagn og positioner, som den professionelle forstås som professionel indenfor» (s. 282). Hva det er så som kan se ut til å ha betydning for profesjonalitetens vesen og som den profesjonelle forstås som profesjonell innenfor?

## Kunnskap er viktig for profesjonalitet, men hva slags kunnskap?

Overordnet har studier av profesjonalitet rettet oppmerksomhet mot profesjonalitet som en distinkt måte å organisere og kontrollere arbeid på (Abbott, 1988; Freidson, 2001). I en studie, som har hatt bred innflytelse på konseptualiseringer av profesjonalitet, advarer Freidson (2001) mot at profesjonalitet får en slagordaktig karakter, der begrepet rommer alt og ingenting. Heller oppfordrer han til å opprettholde en forståelse av profesjonalitet som forankret i en sosial læringsvirksomhet der spesialisert kunnskap praktiseres (s. 198). Et virksomt felt og sentralt spørsmål i forbindelse med dette, som både kan knyttes til Slagstads (2008) tanker om kunnskapsregimer, men også til den norske barnehagetradisjonens pedagogiske teori og kunnskapsmodus gjennom «det interessante i det alminnelige», er spørsmålet om hva slags kunnskap som ettertraktes og forventes ved profesjonsutøvelse og i profesjonalitet. Eller som Dahle (2008, s. 220) uttrykker det: «Et sentralt spørsmål i alle profesjonsteorier er hva kunnskap er, og hva som skiller profesjonell kunnskap fra annen kunnskap».

Allerede på Woolfs (1938/2012) tid ble forholdet mellom profesjoner og kjønn kommentert. Witz (1992) følger opp dette forholdet med en studie om profesjoner og patriarkalske kunnskaps- og maktstrukturer. Gjennom sin studie peker Witz på at den opprinnelige konseptualiseringen og etableringer av profesjoner implisitt var kjønnnet ved at demarkeringsstrategier for markering og avgrensning av profesjon var kjønnnet. Hun viser videre til at kvinner også tidlig har engasjert seg i profesjonsspørsmål, men på en annen måte enn menn, og at kvinners engasjement med profesjonsspørsmål har vært oversett i

profesjonslitteraturen og i profesjonsutviklingen gjennom det hun kaller ekskluderende lukning og demarkering (s. 192ff). Dahle (2008) utdyper dette med å hevde at demarkeringskriteriene ble satt opp blant annet ved å skille akademisk kunnskap fra den praktiske yrkesutøvelsen, der den akademiske kunnskapen i form av objektiv og abstrakt kunnskap har vært ansett som ettertraktet.<sup>47</sup> Ifølge Dahle (2008, s. 220) kan de såkalte kvinneyrkenes konstruksjon og institusjonelle forankring, fortsatt se ut til å legitimere det hun kaller ««naturlig» underordning, dvs. lavere status, makt og mangelfull kunnskap.». Hun hevder videre at den erfaringsbaserte, og hverdagsbaserte vil jeg legge til, kunnskapen ofte blir undervurdert. Ut fra den ovenforstående utleggingen av barnehagelærerprofesjonens framvekst i Norge, kan en med Dahles diskusjon av forholdet mellom profesjon og kjønn foreslå at barnehagelærerprofesjonen, som flere andre såkalte kvinnedominerte yrker, har stått i fare for å bli definert som et yrke med vekt på omsorgskompetanse og derigjennom ikke anerkjent som et yrke med en kunnskapsbasert kompetanse (Dahle, 2008, s. 218). Slik jeg leser det, aktualiseres spørsmålet om hva slags kunnskap som anerkjennes som barnehagelæreres profesjonskunnskap, i forlengelse av dette.

Det er verdt å nevne at Evetts (2013) viser til at en tradisjonell tolkning av profesjon, ut fra demarkeringsstrategier, var vanligere på 1970 og -80-tallet og har blitt kritisert som en ideologisk konstruksjon av profesjoner og deres verdi. Hun peker videre på en tosidighet i relasjon til dette: at profesjonalisering og en ideologisering av profesjon både har blitt diskutert som en kjønnet konstruksjon med hentydninger til patriarkalske tendenser, men også at profesjonaliseringsprosesser har hatt betydningsfulle utfall særlig i relasjon til kvinnedominerte yrker (s. 782). Hun viser videre til at det er få profesjonsforskere som i dag er opptatte av å strekke en skarp skillelinje mellom profesjoner og yrker (Evetts, 2014). Hun peker på at et slikt fokus på analyse av profesjoner i kontrast til yrker var på høyden for noen tiår tilbake, og at profesjonsforskere generelt oppfattet arbeidet med definering av profesjon som så utfordrende at en beveget seg bort fra det. I dag, sier hun, er den generelle oppfatningen den at et slikt arbeid er «a time-wasting diversion» (Evetts, 2014, s. 31), som hverken har gitt assistanse for å forstå makten til enkelte yrkesgrupper eller den samtidsmessige tilslutningen av diskusjoner om profesjonalitet. En er mer opptatt av å se profesjoner og yrker som lignende sosiale former med flere felles trekk, der ulikhetene handler om grad heller enn art (s. 32).

---

<sup>47</sup> Spørsmål om kunnskapsproduksjon og akademisk virksomhet i forbindelse med barnehagefeltet anser jeg som et sentralt spørsmål som strekker seg gjennom hele avhandlingen og som har hendelsen i eksposisjonen som sitt fraspark.



Allikevel er det noe ved det Witz' og Dahles argumenter jeg mener det er verdt å se nærmere på i relasjon til barnehagefeltet. Teoretisk-akademisk-forskningsbasert kunnskap ser fortsatt ut til å ha forrang foran en mer erfaringsbasert kunnskap. Forholdet vi står i her ser ut til å ha skapt et behov for nærmere undersøkelse og har bidratt til at forskningsprosjekter med søkelys mot forhold mellom «det faglærte», det vil si formell kompetanse og utdanning, og den «ufaglærte» og mer erfaringsbaserte kunnskapen. Som nevnt i innledningen stiller ikke den politiske føringen for bemanning i norske barnehager krav om at alle barnehageansatte må en relevant formell utdanning. Kravet om utdanning stilles kun til de som har et lederansvar, enten det er som leder for hele virksomheten eller inne på en mindre avdeling i barnehagen.<sup>48</sup> Et spenningsfelt knyttet til spørsmål om profesjonalitet som oppstår i forlengelse av denne føringen er det interne forholdet mellom de ansatte og da særlig i relasjon til faglig forståelse og fordeling av arbeidsoppgaver. Dette spenningsfeltet er blitt løftet fram og undersøkt gjennom et større forskningsprosjekt relatert til barnehageansattes opplevelse av eget arbeid, MAFAL-prosjektet<sup>49</sup>. Forskningsprosjekt har hatt som utgangspunkt at barnehagelæreren arbeider i et felt der de fleste er uten høyere, formell utdanning, et såkalt lekmannspreget arbeidsfelt. Prosjektet har resultert i flere forskningsbidrag (Håberg, 2014; Løvgren, 2014; Steinnes, 2014). Som en del av MAFAL-prosjektet har Steinnes, gjennom en undersøkelse satt sammen av spørreskjema og intervju, men med størst vekt på kvantitative data fra en survey rettet mot både barnehagelærere og barnehageassistenter, undersøkt fordelingen mellom barnehagelæreres og barnehageassistenter arbeid, samt hvordan de opplever og vurderer eget og hverandres arbeid og kompetanse. I sine studier peker Steinnes (2014) på hvordan arbeidsdelingen mellom barnehagelærere og assistenter ikke skiller i karakter i stor grad. Steinnes argumenterer for at den svake forskjellen i arbeidsdeling mellom barnehagelærere og assistenter kan sette barnehagelærerprofesjonen under press og stå i fare

---

<sup>48</sup> Jamfør Lov om barnehager (KD, 2005) stilles det i ingen krav til bemanningen i norske barnehager, annet enn at styrer i barnehagen og pedagogisk leder må ha barnehagelærerutdanning eller tilsvarende og at det ellers «må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. Barnehagen skal minst ha én ansatt per tre barn når barna er under tre år og én ansatt per seks barn når barna er over tre år. Barn skal regnes for å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år.» (§ 24-26). I *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjoner i barnehagen* (KD, 2017c) presiseres det imidlertid i §1 at «Barnehagen skal ha minst én pedagogisk leder per syv barn under tre år og én pedagogisk leder per 14 barn over tre år.» Disse bestemmelsene har over lang tid bidratt til at antallet med barnehagelærerutdanning eller annen pedagogisk utdanning har vært i mindretall, sett i sammenheng med det totale antallet ansatte i en barnehage. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2022) fra 2021 viser at 44% av de ansatte i den norske barnehagen har barnehagelærerutdanning eller tilsvarende pedagogutdanning.

<sup>49</sup> MAFAL-prosjektet (Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg) er finansiert av Norges Forskningsråd og er et samarbeid mellom Høgskolen i Oslo og Akershus (Senter for profesjonsstudier) og Høgskolen i Volda.

for ikke å sikre en jurisdiksjon. Hun diskuterer også hvordan dette henger sammen med barnehagelærerens opplevelse av hvilke kvalifikasjoner utdanningen har gitt dem for å kunne utøve arbeidet.

Spenningsfeltet mellom barnehagelærere og øvrig ansatte uten formell høyere utdanning, blir også beskrevet i en etnografiinspirert studie om nyutdannede barnehagelæreres opplevelser av egen kompetanse, gjennomført av Eik (2014). I sitt forskningsarbeid har Eik vært opptatt av hvordan nyutdannede barnehagelærere opplever sine videre kvalifiseringsprosesser for profesjonsutøvelse i sitt første år etter endt utdanning. Her peker Eik på at nyutdannede har utfordringer med å beskrive og begrunne sitt pedagogiske arbeid. På denne måten åpner Eik for en diskusjon knyttet til profesjonsspråkets analytiske betydning, og retter søkelys mot et behov for å styrke og videreutvikle barnehagelærerprofesjonens språk. Slik jeg leser Eik (2014) er hun, i tråd med Steinnes (2014), opptatt av kvalifisering for profesjonsutøvelse og hvordan en slik kvalifisering kan bidra i en styrking av og for barnehagelæreres profesjonsutøvelse i barnehagen. Begge de to nevnte forskningsarbeidene støtter seg, mer eller mindre, til profesjonssosiologiens begrepsapparat og vitensforståelser, og kan, slik jeg leser det, bidra til å posisjonere og legitimere barnehagelærerne og deres faglige, formalkompetanse i et kunnskapslandskap, og på denne måten bidra i prosesser for å bekrefte jurisdiksjon over eget fagfelt. Samtidig peker begge, slik jeg ser det, på en skjørhet knyttet til barnehagelæreres faglige posisjon, og retter på denne måten søkelys mot betydningsfulle problemstillinger.

Dette er imidlertid en debatt som også kan kobles til politiske føringer og som vil fortsette å være i sving gitt at forskriften for bemanning i barnehagen er som den er. Selv om føringene for bemanning ikke bygger opp under en viktighet av formell kunnskap, eller kanskje nettopp derfor, har søkelyset på kvalitet i arbeidet fått økt politisk oppmerksomhet de siste tiårene. Dette har vært en tendens både nasjonalt og internasjonalt (Andersen, 2015a; Dahlberg & Moss, 2005; Fairchild, 2017; Løvlie, 2013; 2021; Pettersvold & Østrem, 2018; Togsverd, 2015; Urban, 2008; 2012). I norsk sammenheng er det verdt å nevne det politiske taktskiftet i møte med barnehagen i forbindelse med det departementale skiftet i tilhørighet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006, der barnehagene nå anses som en del av utdanningsløpet og inkluderes som en del av et livslangt læringsperspektiv (KD, 2015-16). Med taktskiftet har også den politiske interessen for barnehagen økt. Og et moment som særlig vektlegges som avgjørende for kvaliteten på det pedagogiske arbeidet<sup>50</sup>, er

---

<sup>50</sup> Spørsmål knyttet til kvalitet i barnehagen har også bidratt til det hittil største forskningsprosjektet knyttet til barnehager i Norge, GoBan (Gode barnehager for barn i Norge). Intensjonen med prosjektet har

barnehagepersonalets kompetanse. Denne vektleggingen kommer særlig til uttrykk i flere stortingsmeldinger (KD, 2008-2009, s. 22; 2012-2013, s. 57; 2015-2016, s. 69), og har blant annet ledet til strategiplaner for kompetanseheving for barnehageansatte. I dag er barnehager over hele landet involverte i strategien *Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage* (KD, 2013; 2017b; Statsforvalteren, 2021), med tilhørende tilskudd til kompetanseutvikling (Udir, 2021). Som en videreføring av denne vektleggingen annonserte Kunnskapsdepartementet våren 2021 en strategi for barnehagekvalitet fram mot 2030, der det barnehageansattes kvalitet fremheves og en økning i pedagoger i barnehagen anses som en del av kvalitetsstrategien.

Evetts (2011) viser til to ulike former for profesjonaliseringsprosesser. Først til det hun kaller en organisatorisk profesjonalitet. Profesjonaliseringsprosesser knyttet til organisatorisk profesjonalitet er prosesser som styres ovenfra, for eksempel gjennom en eier eller lignende, og fremstilles ofte på en promoterende måte av de som driver prosessen. Ifølge Evetts kan både fremstillingen og prosessen virke forlokkende siden den oppfattes som en måte å forbedre profesjonens og yrkets status. Denne formen for profesjonaliseringsprosess blir av Evetts forbundet med en ideologisering av profesjonalitet. Selv om den kan virke forlokkende hevder hun (s. 408) at den fungerer som en disiplinerende mekanisme for ellers autonome profesjonsutøvere, som utøver passende oppførsel. Dette er et paradoks. En slik «top-down»-variant av profesjonalisering har flere barnehageforskere undersøkt i sammenheng med den politisk framdrevne prosessen av styringsteknologien New Public Management, men også i et utvidet perspektiv ved neoliberalismens inntog, og kobles gjerne til økingen i innføring og bruk av ferdig produserte manualer og pedagogiske rammeprogram (Bartholdsson, 2021; Hordern, 2014; Rogers, 2013).

Hvordan den økte politiske og forvaltningsmessige interessen for kvalitet utspiller seg i møte med barnehagelæreres arbeid, har åpnet en diskusjon som knytter profesjonalitet til kvalitet (Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Dahlberg & Moss, 2005; Hunkin, 2018; Jones m.fl., 2016; Moss, 2016). I en undersøkelse om lederes arbeid med dokumentasjon, rapportering, og utvikling, av kvalitet i danske småbarnspedagogiske institusjoner, vier Togsverds (2015) oppmerksomhet mot hvordan kvalitetsrapporter som skal skrives av lederne for institusjonene,

---

vært «å undersøke sammenhengen mellom ulike faktorerer som struktur, organisering, pedagogiske prosesser, trivsel, utvikling og læring.» (GoBan, u.d.). Prosjektet baserer seg på flere ulike studier, men særlig relevant for dette prosjektet er en kvalitativ dybdestudie der barn i alderen 3-5 år deltar gjennom både observasjoner, ulike intervjuformer, casestudier gjennomført i tiden 2016-2019. Målet med denne dybdestudien har vært å «utdype kunnskap om hva som kjennetegner barnehager med god kvalitet» (Alvestad, m.fl., 2019).

virker i det hun kaller et kvalitetsmaskineri. Den initielle logikken bak rapportene, skriver hun, er at «småbørnsinstitutionernes performativitet og kvaliteten af det pædagogiske arbejde skal kunne sammenlignes og styres, og den skal følgelig også kendes og vides» (s. 7). Inspirert at Foucault og Deleuze og Guattari, viser Togsverd hvordan kvalitetsrapportering i kvalitetsmaskineriet virker produktiv, det vil si den former verdier, normativitet, fagspråk og standarder, men skaper også affekter og intensiteter og paradokser. Dette gjør det, sier hun, verdt å stille seg spørsmålet ved politisk styringsoptimisme og tiltroen til at dersom vi bare bruker den rette kunnskapen kan vi styre, optimere og sikre kvalitet i pedagogisk arbeid (s. 300).

I norsk sammenheng tematiseres barnehagelæreres profesjonalitet i et politisk orientert spenningsfelt blant annet gjennom prosjektet *Profesjon og ansvar*, gjennomført av Pettersvold og Østrem (2018). Utgangspunktet for prosjektet var å se på hvilket profesjonelt handlingsrom barnehagelærere har og hvordan de kan motsette seg detaljstyring for å ivareta barnehagens samfunnsmandat og forvalte sitt profesjonelle ansvar (s. 31). Premisset som ligger til grunn for studien er altså at den norske barnehagen er innlemmet og preget av den detaljstyringen som kjennetegner styringsformen New Public Management. Gjennom fortellinger samlet inn fra barnehagelærere, viser Pettersvold og Østrem, til at barnehagelærere allikevel skaper et handlingsrom der det er mulig å yte motstand mot utenfradefinerte styringsteknologier.

Fra England har Osgood<sup>51</sup> (2004; 2006a; 2006b; 2006c; 2009; 2010; 2012; 2019) gitt flere betydelige bidrag i undersøkelser av hva som kan ha innvirkning på profesjonalitetens vesen i en barnehagefaglig kontekst, hvilke kamper de står i, og for mulige måter å tenke om profesjonalitet. Gjennom diskursive analyser og dekonstruksjoner har Osgood undersøkt hvordan politikk har nære forbindelser til hvordan profesjonalitet kan utøves, men også problematisert styringsmyndighetenes ideologiske framstilling av profesjonalitet for barnehageansatte. Gjennom et feministisk poststrukturelt perspektiv med inspirasjon fra Foucaults tenkning om disiplinerende teknologier, har hun vist hvordan statlige styringsteknologier og konseptualisering av profesjonalitet skaper et regulerende blick som umyndiggjør barnehageansatte (Osgood, 2006b; 2006c; 2012). I analyser av semistrukturerte intervju med ansatte i barnehager, peker Osgood (2010) på at profesjonalitet i en nyliberal

---

<sup>51</sup> Det er verdt å nevne at England, som en rekke andre europeiske land (Oberheumer, 2005, se også SEEPRO-R), har en annen organisering av det institusjonelle tilbudet for barn før skolealder enn vi har i Norge, der blant annet kravet til utdanning ikke er likt. Dette leder til at diskusjonene skissert i dette avsnittet utslipper seg litt ulikt, samtidig som at de har flere felles trekk, særlig gjelder dette i relasjon til forhold knyttet til prosesser av ervervsmessig og organisatorisk profesjonalitet.

økonomi har iboende spenninger. Der en nyliberal styringsdiskurs ser ut til å bidra til en regulering av barnehagelæreres arbeid og begrensning i og redusering av barnehagelæreres autonomi (Osgood, 2006c), finnes imidlertid parallelt fortellinger fra barnehageansatte som ser ut til å gå i motsatt retning; som ønsker om å holde på egne verdier i møte med disse regulerende systemene og der en oppmerksomhet mot *emosjoner* i praktisk arbeid blir en viktig del av en rekonseptualisering av profesjonalitet (Osgood, 2006c; 2010; 2012). I senere tid har Osgood (2019) utvidet og utviklet profesjonalitet til også å tenkes som noe som blir til. Jeg vil komme tilbake til dette om litt. Tilsvarende problematisering av profesjonalitet i møte med politikk og styringsmekanismer kan en i Norge finne i Selandts (2009) og Ullas (2015) doktorgradsarbeid der begge, men på ulikt vis, undersøker koblinger mellom politikk, pedagogikk og profesjonsutøvelse i møte med Foucaults begrepsapparat.

Arbeidene jeg har vist til her viser et spenningsfelt mellom kunnskapsmodusene formell og uformell kunnskap, eller forholdet mellom utdannede barnehagelæreres kunnskapsbaser sett i sammenheng med en så kalt «lekmannspreget» arbeidsform (Steinnes, 2014). Eller også, det rettes oppmerksomhet mot mulige spenningsfelt som kan oppstå når barnehagelærere ikke har råderett over eget felt, men også opptas av andre, og utenfra drevne forhold og krefter. Dette spenningsfeltet kan ses i relasjon til interne debatter i barnehagelærerprofesjonen, og hektes til oppmerksomheten mot profesjoners spesialiserte kunnskap og til barnehagelærerprofesjonens behov og mulighet for å avgrense sitt eget fagfelt. Dette er en debatt som stadig pågår internt i det norske barnehagefeltet.<sup>52</sup> Debatten virker som den formen for profesjonaliseringsprosess som Evetts (2011) kaller en ervervsmessig profesjonalitet, og som drives fram av feltet selv. I samtalene med barnehagelærerne som deltok i denne studien kom dette spenningsfeltet til syne ved flere anledninger og ble omtalt som utfordringer i relasjon til det å lede det pedagogiske arbeidet inne på avdeling under da vilkår som er virksomme i dag:

Barnehagelærer: det blir litt spennende å se om sånne ting også endrer seg litt med at snittet på de som har en pedagogisk utdanning heves liksom. For vi sitter noen ganger på ledermøtet og lur på- kunne ikke vi ha jobbet sammen? Når man blir litt frustrert...man føler noen ganger at man liksom prøver å veilede og si ting tydelig, og så blir det ikke, blir det ikke liksom gjennomført, eller det blir ikke. Det blir liksom hengende litt, og at det man ikke når frem, da...Kanskje

Meg: ja føler at det blir hengende i et litt sånn kryss, holdt jeg på å si, der du egentlig kjenner på at du kunne ha fått det veldig mye mer hvis du hadde hatt kollegaer rundt deg som kanskje hadde noe av den samme utdanningen, eller...?

---

<sup>52</sup> Til eksempel har barnehagefeltets eget fagtidsskrift Barnehagefolk nr. 1, 2022, tittelen *Hvem bør gjøre hva?* [https://issuu.com/habitusas/docs/barnehagefolk\\_1\\_2022\\_ny](https://issuu.com/habitusas/docs/barnehagefolk_1_2022_ny)

Barnehagelærer: Eller ja, og jeg tror mange blir veldig slitne av å, å føle, at de på en måte bare strekker så langt, og så skulle så ser de liksom at, å jeg skulle vært...at de nesten ikke klarer å det opplever jeg flere av kollegaene mine på en måte føler at de ikke at de skulle liksom, de både skulle både ha vært med i leken der, men de for han må jo inkluderes sammen med de der, og så skulle de liksom jobbe med språket til den der borte også, også føler de hele tiden at de ikke strekker til da, det tror jeg veldig mange føler i den jobben egentlig at man hele tiden går hjem med dårlig samvittighet for at man ikke fikk vært nok med det barnet eller fikk gjort nok av det eller, eller sånne ting altså, jeg har nok en del av.

Men jeg prøver på en måte å jobbe sånn at hvis jeg tar med sier at jeg er med fem barn da formiddagen i puterommet og stort sett så styrer de leken mye, men at jeg setter i gang kanskje og vi bygger en borg, og så blir det rollelek ut fra det, og så er jeg der og kan veilede når det blir konflikter eller jeg kan rose når de hjelper, ikke sant, så klarer jeg på en måte å tenke at da er de 13 andre inn på avdelingen, de får kanskje ikke like bra oppfølging som de ville ha fått hvis jeg var der, men de har det fint liksom. Ikke sant? Og så vil jeg tenke på at da gjør jeg noe med de i utetida da, ikke sant? Eller at jeg sitter ved bordet sammen med dem når vi spiser, ikke sant? At man, tror jeg klarer ganske sånn å porsjonere meg ut og tenker at da får de, ikke sant.. at jeg ikke kan være alle steder samtidig da, og at jeg også...stoler på de strukturene som vi har bygd opp sammen, og de, den veiledningen og det vi har snakket om på avdelingsmøte, at man tenker at liksom... man må jo ha tro på at det går... man må jo stole på de man jobber sammen med, og har en tillit til at de også gjør en veldig god jobb.

(Samtale med barnehagelærer, 6.4.2017)

I begynnelsen av iterasjonen snakker vi om overgangen som er i fred med å skje med tanke på endring av pedagognorm for ansatte i barnehagen (se fn.48), og videre utover bretter kompleksiteten i det å være den eneste som har formell utdanning seg ut, og hvilke implikasjoner barnehagelæreren opplever at dette innebærer. Slik jeg leser det samlede knippet av overnevnte forskningsarbeider er de alle drevet fram for å undersøke, problematisere og skape profesjonalitetens vilkår. Ifølge Evetts (2013; 2014) viser *profesjonalisering* til prosessen fram mot å oppnå og opprettholde status som profesjon. Dette er en prosess som har vært oppfattet attraktiv å forfølge for at profesjonen skal kunne opprettholde sin status og posisjon (Evetts, 2013, s. 782), og for å opprettholde profesjonens yrkesmessige selv-interesse (Evetts, 2014, s. 34). Krejsler (2006) peker på at utover det første tiåret av 2000-tallet kjempet såkalte velferdsprofesjoner en kamp for profesjonalisering. Profesjonalisering kan ses i sammenheng med det Molander og Terum (2008) kaller *det organisatoriske prinsippet* ved profesjoner, der begreper som jurisdiksjon og autonomi inngår som en del av organiseringen. Spørsmålet om hvem som skal definere en profesjons kunnskapsbase og arbeidsmåter står sentralt i profesjonaliseringsprosesser og relateres både til profesjonens vilkår for autonomi og tillit (Grimen, 2008; Mausestaden & Elde Mølstad, 2015; Molander, 2013). Som nevnt tidligere framskriver Freidson (2001, s. 202) spesialisert kunnskap som en del av profesjonalitetens sjel og vektlegger kunnskapens inkluderende

funksjon i forbindelse med profesjoners kollektive og nødvendig avgrensning av sitt spesialfelt. Begrunnelsen for profesjonens nødvendige opprettholdelse av kontroll over eget arbeid og vitensfelt ligger, ifølge Freidson, i at det kun er praktikeren som kjenner arbeidets kompleksitet og forstår de organisatoriske behovene arbeidet krever.

Dagens globale samfunnsinteresse er blant annet rettet mot et dominerende fokus på kunnskap (Jensen, Lahn og Nerland, 2012), noe som forbinder profesjonalitet til en bredere orientering mot kunnskapsøkonomi og human kapital (Svensson & Evetts, 2010). Denne interessen, hevder Jensen m.fl. (2012), plasserer profesjonsutøvere i hjertet av en kompleks forpliktelse i møte med et mangfold av typer kunnskaper, uvisshet og behovet for å løse og ivareta så vel kollektive som individuelle interesser. Det er denne kompleksiteten som har fått Krejsler (2006) til å foreslå betegnelsen kompetansenomade, istedenfor profesjonell, når han utforsker profesjonstenkningen i møte med (barnehage)læreres arbeid.

Også andre fremhever den senere tiden at profesjonskunnskap er et komplekst system satt sammen av ulike kunnskapsbaser og -felt (les: disipliner) fordi profesjoner utøver komplekse arbeidsoppgaver som krever et heterogent kunnskapsgrunnlag (Gilje, 2017; Grimen, 2008a). I forbindelse med profesjonsstudier i Norge har forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap blitt diskutert, der blant annet Gilje (2017) framhever at selve profesjonsutøvelsen står i et koordinerende samspill mellom teoretisk- eller dispiplinkunnskap og praktisk kunnskap. Dette samspillet har også Grimen (2008) utforsket. Han anser praksis som det sammenbindende elementet på tvers av dispiplinkunnskapen profesjonen anvender og foreslår å kalle dette sammenbindende for *praktiske synteser*.

Praksis virker altså som et avgjørende element, eller forpliktelse, når det kommer til profesjonalitet. Innen sosiologiens landskap har Schatzki (Buch & Schatzki, 2019; Schatzki, 2001) rettet søkelys mot forholdet mellom teori og praksis, i det å utvikle en praksisteori. For Schatzki (2001) er praksis knyttet til aspekter ved menneskelig aktivitet, og forener forhold og fenomener som kunnskap, meningsskaping, språk, også videre. Som følge av dette blir praksisfeltet også et knutepunkt for denne aktiviteten, og et sted for å utvikle hvordan vi vitenskapelig tenker om praksis. Videre påpeker han at forholdet mellom teori og praksis helt siden antikken har blitt skrevet inn i et dikotomisk forhold, og at dette forholdet har virket som den grunnleggende strukturen for den moderne vitenskapen og der vitenskap, fornuft og ekspertise har blitt tillagt en større verdi, framfor praksis og samfunn (Buch & Schatzki, 2019, s. 1). Poenget her er at denne splitten har ledet til en tro på at teori er i posisjon til å vurdere praksis. De senere årene har imidlertid forskere som interesserer seg for dette forholdet tatt i

bruk perspektiver som utfordrer skillet mellom teori og praksis for å problematisere og skrive fram flere perspektiv. Et slikt eksempel fra barnehagefeltet er Lenz Taguchis (2009) innstilling mot å gå forbi teori/praksis-skillet og heller anse teori og praksis som det samme. Jeg vil utdype dette i avsnittet *Studiens påkobling til et bredere vitensfelt*.

Selv om det ikke er direkte forholdet mellom teori og praksis von Oettinger (2011) adresserer, er det mulig å gjøre en kobling gjennom en problematisering av teoriers betydning når han åpner for et noe annet perspektiv inn i debatten om profesjonskunnskap. von Oettinger tar til orde for profesjonsutøveres omgang med det han kaller «ikke-viten», og hevder at det ikke er kunnskap, eller viten, som konstituerer profesjoner og profesjonsforskningen, men «ikke-viten». von Oettingers poeng er at dagens oppmerksomhet mot kunnskap i relasjon til profesjoner er politisert og at det foregår en kamp om kunnskapen. Videre hevder han at den politiserende omgangen med kunnskap, gjennom kvalitetsstandarder og kriterier for profesjonalitet, risikerer å trekke i retning av harmonisering og idealisering. Ifølge von Oettinger kan dette kunnskapsfokuset lede til at uvitenhet, tvil og skepsis framstår som mangler og ikke aksepteres som del av profesjonsutøverens handlings- og erkjennelsesrepertoar og dermed snarere leder til argumentering for mer kunnskap. Å rette søkelys mot «ikke-viten» handler i pedagogisk kontekst, for von Oettinger, om ta til etterretning at vi ikke kan vite hvordan et menneskes lærer, og at denne «læringsnaturen» kan være ulik, og det dermed oppstår et paradoks i det at profesjonsutøveren skal handle i møte med barn som om de vet barnets muligheter og kjenner dets utviklingspotensial, selv om de dypest sett ikke kan. Dette er et perspektiv som kan være relevant å inkludere i forbindelse med profesjonsutøverens, barnehagelæreres, læringsprosesser og kunnskapsutvikling.

I en gjennomgang av tolkninger av konseptet profesjonalitet viser Evetts (2011, 2013, 2014) til at profesjonalitet, i tillegg til å ses i lys av spesialisert kunnskap, også må ses som et normativt verdisystem og en ideologi som oppfattes attraktivt å forfølge for å skape og opprettholde eierskap til sitt felt, så vel som å ha makten til å definere feltets problemer og mulige løsninger (s. 788). Både Freidson og Evetts har, slik jeg leser det, vært opptatte av å undersøke hvordan forståelser av profesjonalitet virker i et utvidet sosialt og samfunnsmessig felt der stadige endringer i samfunnsmessige strukturer har innvirkning for hvordan konseptet tolkes og forstås. Argumentene de stiller fram åpner, slik jeg ser det, for å belyse at profesjonalitet kan, og ofte gjør, bli stående i ulike spenningsfelt. I dette avsnittet har jeg belyst noen slike spenninger, særlig knyttet til spørsmål om hva slags kunnskap som ettertraktes når diskusjoner om profesjonalitet er i omløp.



## Men profesjonalitet innebærer også noe mer

Spørsmålet om hva kunnskap er, men også hva slags form for kunnskap som blir ansett som verdifull i relasjon til profesjonalitet, har forbindelser til spørsmål om hvem som definerer en profesjons kunnskapsbase og arbeidsmåter, og står sentralt i profesjonaliseringsprosesser. Slik er spørsmålet om kunnskap også forbundet med profesjonens vilkår for autonomi, ansvarlighet og tillit (Fenwick, 2016; Grimen, 2008a; Mausehagen & Elde Mølsted, 2015; Molander, 2013). Men, som avsnittet over også viser, har profesjonskunnskapen en subjektiv side gjennom den erfaringsbaserte og praksisorienterte kunnskapen. Her åpner profesjonstenkningen mer mot at profesjonalitet må ses i sammenheng med profesjonsutøveren situasjonsbestemte vurderinger, eller det som kalles skjønn (Grimen & Molander, 2008; Molander, 2013; Molander & Grimen, 2010), men også dømmekraft og takt (Løvlie, 2009; Pahuus m.fl., 2011). I en slik innretting mot profesjonalitet har forskere vært opptatte av å peke på skillet mellom neoliberalismens begrep *regnskapsplikt* (accountability) og en aktiv etisk innretting på det pedagogiske arbeidet gjennom *ansvarlighet* i profesjonsutøvelsen (Solbrekke & Englund, 2011; Solbrekke & Østrem, 2010; Sugrue & Solbrekke, 2011). Å uttrykke ansvarlighet gjennom å stå opp for profesjonens verdier, anses av Freidson (2001) som innlemmet i profesjonalitetens sjel. Samtidig påpeker Molander (2013) at det oppstår en utfordring når velferdsstaten har delegert skjønnsmyndighet til profesjonsutøvere: «Skjønnets faktum utgjør altså et normativt problem i velferdsstatens kjerne. Det reiser spørsmålet om hvordan bruken av skjønn kan ansvarliggjøres, det vil si om ulike mekanismer for å sikre at skjønnsmyndighet utøves på en riktig og veloverveid, ikke vilkårlig måte» (s. 45). Dette med ansvarliggjøring og tillit, både til profesjonen, men også til å stå i slike prosesser er noe en av barnehagelærerne er inne på i en av våre samtaler:

Meg: Hva er det som gjør dette med? Asså, kan du si litt mer om denne kvalitet.

Barnehagelærer: Ja jeg nei, vi drev og tenkte på, liksom fordi vi [kollega og barnehagelæreren] opplever kanskje at [barnehageeier] og kommunen og politikerne kommer med veldig sånn eh, veldig mye sånn planer og mye sånn planer og mye og eh hva er det alt heter da, visjoner og strategiske planer og de lager så mye sånn som vi føler blir så høyt oppe da. Hvor de skal liksom jobbe med kvaliteten og sånn, men så kommer det aldri liksom ned i barnehagene i hvert fall ikke, kanskje til styrerne, men så kommer det ikke liksom ned på avdelingen. Så vi har bare sitti og drokla litt rundt hvordan vi liksom kan, hvordan vi kan jobbe med å heve kvaliteten på, og tenkte at man må nesten begynne nederst, og du må begynne på, man må liksom inn på avdelingene for å kunne gjøre noe med kvaliteten, at det er nesten for stort ansvar å stole på bare at styrene gjør det, ikke sant?

For det er jo litt sånn det er nå at man på en måte, at barnehagesjefene sitter og snakker om ting på styremøtene, og så, i hvert fall i bydelen her nå, så er det sinnsykt mange betegnelser og grupper, og de har nedsatte, og ikke sant, de jobber med så mye på en gang. Og det kommer ikke...jeg tenker mer at man på en måte må, det noe blir litt annet da, men at man må jobbe litt lengre med en ting for å implementere det. Man kan ikke bare liksom kastet ut...Jeg skjønner at de har lyst til å gjøre veldig mye, men jeg tror de bommer litt da når de gjør det på den måten, så vi var veldig sånn på at vi hadde lyst til å dra rundt i barnehagene å komme inn på avdelingene og jobbe med kvaliteten derfra da. Men det krever det at en på en måte, man kan ikke tro at det er gjort på to uker liksom, ikke sant, at det her er noe man må følge opp over lang tid for å se at det blir – at de grunnleggende tingene da blir implementert. Ja, men jeg har fortsatt veldig tro på det, at man går på kurs så sitter det bare sånne småting igjen som kan endre noe, men at det er inne på avdelingen med veiledning der... når jeg har hatt lærlinger og studenter og sånne ting, så føler jeg at ved å si.. ved å sitte og ved at de gjør oppgaver som man sitter og observerer og så veileder på det etterpå, så tror jeg at man på en måte kommer veldig sånn inn i ting da, og får på en måte sagt fra ting på en veldig sånn konstruktiv og konkret, eller snakka om ting, da.

For det er jo litt sånn at kvalitet er jo et begrep som alle har en ulik oppfattelse av. Hva er kvalitet? Ikke sant? Men å, kunne man på en måte, vi også snakket om man kunne, liksom kan man lage et sånn minstekrav til den til kvalitet i barnehagen? Ja, så vi driver og jobber litt med dette...

(Samtale med barnehagelærer, 6.4.2017)

Å være, og utøve sin profesjonalitet, i spennet mellom myndighetenes ambisjoner og visjoner og det daglige livet inne på avdelingene eller basene i barnehagene, setter i spill nettopp spørsmålet om ansvarlighet, og at det arbeidet med dette både må ha en overordnet forankring, og få virke og utvikle seg over tid. Derfor knyttes også ofte det å utvikle en slik form for virke til dannelsprosesser. Flere har interessert seg for dannelsprosesser som en del av profesjonsutdanninger (Lindseth, 2009; Løvlie, 2009) og ved barnehagelærerutdanningen (Sælen Halmrast & Østerås, 2014; Kristoffersen Winje, Aastvedt Halland, Nordlie, Fjellanger, 2020). Ansvarlighet i profesjonsutøvelsen er knyttet til etiske overveielser. I det pedagogiske arbeidet innlemmes det å vurdere hvordan en møter barn og hvilke mulig effekter disse møtene kan ha. Å utvikle en profesjonsetikk har blitt ansett som en viktig del, både for en samlet profesjon, men også ved den enkelte pedagogs arbeid (Fenwick, 2016; Mosvold & Ohnstad, 2016).<sup>53</sup> Fenwick (2014) peker på at forholdet mellom profesjonell ansvarlighet og etikk noen ganger kan være et konfliktfylt område å bevege seg i, og da særlig dersom etikken er satt opp som en «code of conduct», altså som etiske retningslinjer, heller enn overveielser gjort av

---

<sup>53</sup> I 2012 ble *Lærerprofesjonens etiske plattform* ferdigstilt (Utdanningsforbundet, u.å.). Dette er en plattform som strekker seg på tvers av lærerprofesjonene og fagforeningstilhøring.

profesjonsutøveren. Hva en snakker om når en snakker om profesjonsetikk har derfor to sider, det å forholde seg til et sett med retningslinjer, og det å utøve etiske overveielser som en form for skjønn. I norske barnehagefaglige sammenhenger forholder en seg som oftest til det siste når en snakker om profesjonsetikk (Rydjord Tholin, 2015; Simonsen, 2020). Profesjonsetiske overveielser kan også ses i sammenheng med profesjonsutøverens språk. I en artikkel viser Mosvold og Ohnstad (2016) til at betydningen av hvordan lærere beskriver barn, og hvordan disse beskrivelsene kan virke inn i hvordan barn blir oppfattet, men også kan komme til å oppfatte seg selv. Men profesjonsspråk, eller fagspråk, har også en annen siden knyttet til profesjonaliseringsprosesser og det å etablere og verne sitt fagfelt. I tillegg til å rette oppmerksomhet mot kvalifiseringsprosesser, uttrykker Eik (2014) i sitt doktorgradsarbeid at nyutdannede barnehagelærere «mister» sitt fagspråk, og i liten grad bruker fagbegreper når de snakker om arbeidet sitt i barnehagen, Hun har også undersøkt hvordan barnehagelærer kan bruke sitt profesjonsspråk for å bedrive kritisk utforskning for videre utvikle ny kunnskap (Eik, 2015). I forlengelse av dette har jeg, sammen med kolleger (Westgaard Bjelkerud, m.fl., 2019) tidligere søkt å utforske hva et slikt profesjonsspråk, eller fagspråk, kan være og forslått å utvide fagspråk til også å inkludere hvordan barnehagelærere justerer og vurderer bruk av fagspråk i relasjon til de sammensettingene de står og befinner seg i. Dette får det til følge at fagspråk er i bevegelse og blir til i bruk.

At profesjonalitet er noe som virker, og blir til i bruk, er også blitt framhevet av Dalli, Miller & Urban (2012). Med utgangspunkt i spørsmålet *Hva betyr det å være profesjonell i barnehagen?* gikk for noen år tilbake et internasjonalt forskerkollektiv i gang med å undersøke profesjonalitet i barnehagen (Dalli & Urban, 2010, Dalli, Miller & Urban, 2012). Under overskriften *A day in the life of an early years practitioner*, utviklet dette tverrnasjonale kollektivet et casestudie-prosjekt der hensikten var å undersøke hva det vil si å handle profesjonelt, men også å undersøke ulike oppfatninger av det å være profesjonell sett i en videre og økologisk<sup>54</sup> sammenheng. Et av spørsmålene de stilte seg var om det var mulig å samles om noen felles trekk ved arbeidet (Urban & Dalli, 2012, s. 157). Gjennom empiriske eksempler viser de til hvordan det å handle profesjonelt er nært knyttet sammen med barnehagelærernes konstruksjon av profesjonalitet, altså at profesjonalitet konstrueres sammen med barnehagelærernes rolle (Urban & Dalli, 2012, s. 159). Urban og Dalli trekker slutningene at det å handle profesjonelt produserer sin egen kunnskap og derigjennom at

---

<sup>54</sup> Når det gjelder det teoretiske rammeverket forskerkollektivet tenker økologi ut fra, er dette forankret i Bronfenbrenners økologibegrep (Urban & Dalli, 2012, s. 161).

handling og viten er to sider av samme sak. Handling og viten, sier de, er både en fysisk aktivitet og en «manner of approach», noe som gjør at de i tillegg til handling og viten, inkluderer varen i profesjonalitet. At profesjonalitet er noe som konstrueres gjennom handling, eller er noe som barnehagelæreren trenger erfaringer med praktisk arbeid for å utvikle, er noe som også kommer fram gjennom samtalene jeg hadde med barnehagelærerne som deltok i studien, om enn på en litt annet måte enn det Urban og Dalli viser til:

Barnehagelærer: Jeg føler litt at de rammene som er satt, da, eller, i hvert fall, som nyansatt, eller som nyutdanna, tenker jeg, at man i større grad har behov for tettere rammer og mere sånn: sånn gjør vi det, nå, helt sånn konkret, fordi det er trygt å lene seg på før man har bygd seg opp en erfaringsbase og er tryggere i rollen sin, da. Så de har større behov for planer enn når man har jobbet lenge og ting bare glir av seg selv. Målet er jo å få større handlingsrom

(Barnehagelærer i samtale med alle tre, 15.11.2017)

Denne måten å tenke om profesjonalitet på, er i retning av den jeg søker å utforske i denne avhandlingen, selv om forskningens forutgående hensikter er ulike. Altså at Urban og Dalli søker å undersøke om det finnes noen felles trekk, mens jeg i denne studien er mer opptatt av mangfoldiggjøring av uttrykk for profesjonalitet.

Det som oppsummerer seg gjennom det som er blitt presentert over, er at profesjonalitet også har en side der det vi ofte tenker på som teoretisk kunnskap, eller som i profesjonslitteraturen omtales som abstrakt eller vitenskapelig kunnskap, skal omsettes til praksis, og der også denne formen for kunnskap ikke alltid er det som trengs. Profesjoners innretning mot arbeid i menneskelige relasjoner krever noe mer.

Endringer i tiden ser ut til å kreve nye former for tenkning om profesjonalitet. For noen år siden pekte Karseth og Nerland (2007) på at opptegningen av et profesjonsfelt gjennom spesialisert kunnskap, overvåking av kvalitative standarder og krav, samt forventninger om profesjoners forpliktelser til en ideologi eller en overgripende verdi som styrer og bedømmer måten arbeidet utføres på utfordres. Dette er også en aktuell problemstilling i norske barnehagefaglige diskusjoner i dag. Snarere, hevder Karseth og Nerland, fremheves betydningen av vilkår for læring og kunnskapsutvikling: «efforts to promote professionalism are placing greater emphasis on conditions for learning and knowledge development. The general emphasis on lifelong learning in today's society also puts pressure on the professions to enhance the prospects for continuous learning among practitioners» (s. 336). Det er mulig å tenke seg at dreiningen mot profesjonell læring og kompetanseutvikling er en tendens som

også kan relateres til intensivering av oppmerksomhet mot kompetanseutvikling i barnehagefeltet i den norske barnehagepolitikken, som jeg har presentert tidligere, men også et vitenskapelig fokus på hvordan en kan arbeide med, og etablere såkalte *profesjonelle læringsfellesskap* (Thorton & Cherrington, 2019).

Når det er sagt, er Fenwick og Nerland (2014) opptatte av at endringer i tiden også påkaller et behov for innovativ forskning innen *professionals' learning* og av konseptualisering av profesjonalitet (s. 2). De viser til at det innen forskningsfeltet profesjonsstudier de senere tiårene er blitt åpnet opp for flere nyanser av forståelser av profesjoner og i bruk av analytiske verktøy for å studere disse. En av utfordringene ved allerede virksomme forståelser av profesjonalitet er, hevder de, den personsentrerte og individuelle tilnærmingen tradisjonell profesjonell læring byr på, en tilnærming der personlige erfaringer så vel som profesjonsutøverens tilegnelse av problemløsende handlingskompetanser gjennom å vite hvordan en handler, hva en skal gjøre i sitt arbeid og hvorfor, vektlegges (Fenwick & Nerland, 2014, s. 2). Den individorienterte tilnærming har riktignok blitt utvidet gjennom sosiokulturelle læringssyn og ideer om kunnskap som situert i en sosial og kulturell kontekst. Likevel, påpeker de, er det et behov for videre å drive rekonseptualiseringer av dette feltet. I tillegg til utvidelsen mot det sosiale og situerte, prøves nå ut begrep og metodologiske verktøy fra en teoretisk inngang omtalt som *sosiomateriell teori*, for å skape muligheter for flere forståelser av profesjonsutøveres læringsprosesser (Fenwick & Nerland, 2014, s. 1). Sosiomaterielle teorier er forbundet med en nyere vending innen ulike forskningsfelt, blant annet samfunnsvitenskapene. Dette er en vending som også denne studien om profesjonalitet og det barokke, har forbindelser til. I det neste delkapittelet vil jeg bevege meg videre inn i dette landskapet.

## Studiens påkobling til et bredere vitensfelt

Som nevnt i innledningen tenkes avhandlingen som en utforskende studie med konseptuell innovasjon som hensikt. Slik sett virker avhandlingen som en re-konseptualisering av profesjonalitet. Der re-konseptualisering dreier seg om å tenke og konseptualisere om igjen, omtales gjerne innovasjon som nyskaping. Både utforskning og innovasjon opererer på et metodologisk plan og kan relateres til en gjøren, til et aktivt handlende, tenkende og skapende.

Ifølge Evans (2015) dreier re-konseptualiseringer seg om å forsøke å bryte dominerende konseptualiseringer. Felles for arbeid som søker en re-konseptualiserende tilnærming er at arbeidet drives av en kritisk og etisk tilnærming der forskyvinger i perspektiver er drivkraft (Rhedding-Jones, 2005), og kan, slik jeg ser det, ses i nær forbindelse med dramatiseringens metode. Innen studier om profesjonalitet og profesjonell kunnskap finnes etter hvert en rekke arbeider som tematiserer profesjonalitet gjennom eksperimenterende og utforskende forskningsstrategier (Andersen, 2015a; 2017; Fairchild, 2017; Green, 2015; Osgood, 2019; Reinertsen, 2015; 2016a; Reinertsen & Borgenvik, 2015; Somerville, 2014; 2016; 2017; Ulla, 2015). Felles for disse er at de drives ut fra et nyere vitensfelt som opererer under flere overskrifter, eller innganger, som Actor-Network-Theory (Latour, 2005; Law, 2004), agentisk realisme (Barad, 2007), ny-empirisme (Clough, 2009; Otterstad, 2018; St. Pierre, Jackson og Mazzei, 2016), posthumanisme (Barad, 2003; Braidotti, 2010; Grue, 2019; Wolfe, 2010), nymaterialisme (Dolphijn & van der Tuin, 2012), feministiske materialismer (Alaimo & Hekman, 2008; Hekman, 2010), affektteori (Clough, 2007; 2008; Gregg & Seigworth, 2010) og kosmopolitikk (Stengers, 2005; 2010; 2011a, 2018).

Framveksten av dette vitensfeltet kobles av flere til en bølge innen kulturstudier og vitenskap- og teknologistudier (STS) som kom i siget utover midten av 1990-tallet i franske og amerikanske kretser (Clough, 2008; Hekman, 2010). Hver for seg bidrar inngangene med litt ulike perspektiv og har sitt utspring fra noe ulike fagdisipliner. Det dette brede vitensfeltet allikevel har til felles og særlig adresserer, er et behov for å retenke ontologiske spørsmål i og for en utvidet ontologi som fremhever betydningen av det materielle<sup>55</sup>, og som slik sett setter spørsmål om væren i spill gjennom å inkludere det som er annet og mer enn menneskelig. Endringen i dette ontologiske perspektivet bidrar også til å skape endringer i hvordan forholdet mellom ontologi og epistemologi tenkes. Som jeg vil vise senere i forbindelse med det barokke, tenkes det innen denne vendingen at det ikke er mulig å skille subjektet fra objektet, den tenkende fra det tenkte og den lærende fra det som læres. Med andre ord, ontologi og epistemologi lar seg ikke skille, og teori og praksis blir slik to gjensidig impliserte, uadskillelige sider av samme fold (Lenz Taguchi, 2009). Dette igjen utvikler problemstillinger

---

<sup>55</sup> Her viser flere til at «den språklige vendingen» som utspilte seg i vestlig tenkning fra midten av 1900-tallet og utover, ikke i tilstrekkelig grad har inkludert det materielle ved livet (Hekman, 2010). Den språklige vendingen, sier Hekman (s. 1-2), har vist språkets betydning i skapningen av en virkelighet, men livet er allikevel fylt med hendelser som ikke lar seg fange gjennom språket, hendelser der materie materialiserer seg. Denne bølgen er altså ikke en vending bort fra språket, men en vending som søker å inkludere språket og det materielle. Den språklige vendingen blir også gjerne omtalt som poststrukturalisme.

og får implikasjoner for hvordan drive forskning, og stiller spørsmål knyttet til hva slags kunnskaper, og data, det er mulig skape. Implisitt i denne ontologiske vendingen i forskning, virker tanken om relasjoner mellom ting i verden der det menneskelige subjekt ikke betraktes som sentrum av all aktivitet. En slik ontologisk vending bekrefter sakers og objekters kraft, lik planleggingsdagbokens innvirkning på meg, konseptualisering av profesjonalitet, og meg selv som forsker. Desentreringen av subjektet åpner opp for det uforutsette; når ikke lenger mennesket, jeg, er den eneste virksomme kraften i omløp kan jeg-et heller ikke forutse, vite eller kontrollere det som blir til (Johansson, 2015).

Til tross for at disse ontologiske perspektivene ofte knyttes til en nyere vending innen (kvalitativ) forskning, og gjerne omtales som ny-empirisme (Clough, 2009; St. Pierre, 2016a; St. Pierre m.fl., 2016), er tankene om en slik ontologi langt fra nye i historisk og kronologisk forstand. Kritikk av Descartes' cogito ble også gjort av hans samtidige filosofer, som Anne Conway, Baruch de Spinoza og Gottfried Wilhelm von Leibniz. I vår samtid, og gjennom de overnevnte ontologiske nyvendingene har utdannings- og barnehageforskere revitalisert disse perspektivene i relasjon til tenkning om barn, barnehage og tidlig barndom og pedagogikk. Gjennom å tenke med disse perspektivene har en stadig utvidende krets av forskere drevet fram utforskninger både i Norge (jeg vil utdype dette om litt), og internasjonalt (Bergstedt, 2017; Bloch, Swadener, & Cannella, 2014; Cannella, 2005, Cole & Rafe, 2017; Elkin Postila, 2021; Hohti, 2016; Holmes & Jones, 2016; Hickey-Moody, 2013a; Land, m.fl., 2022; Lenz Taguchi, 2009; 2016; 2017; Mozère, 2006; Murriss, 2016; Olsson, 2009; 2013; Palmer, 2016; Pacini-Ketchabow, Taylor & Blaise, 2016; Snaza, m.fl., 2016; Vintimilla & Pacini-Ketchabow, 2020; Yelland, 2005; Youngblood Jackson, 2016). Om spørsmålet om hva som er nytt skriver Clough (2009) at det nye er ikke annet enn den evige returneringen av det nye (s. 43). Slik jeg forstår hennes utsagn vil å arbeide og tenke med disse perspektiv alltid måtte forholde seg åpent til det uforutsette, og slik sett også det evig returnerende nye. Men det nye knytter seg også til det å tenke og gjøre forskning på andre måter. I forbindelse med denne vendingen åpner det seg et behov for å retenke sentrale begrep innen forskning, som metodologi, data, empiri og etikk (Clough, 2009; St. Pierre, 2016a; 2016b; St. Pierre m.fl., 2016). St. Pierre, Jackson og Mazzei (2016, s. 99) sier det slik: «The empirical and the material are so imbricated they must change together, and with those changes comes a rethinking of ontology, which considers the nature of being and the basic categories of existence [...] as well as the nature of human being». Tilsvarende rekonseptualiserende arbeider er derfor også gjort innen kvalitativ, eller det som ofte refereres til som post-kvalitativ, forskning (Andersen,

2017; 2019; Koro-Ljungberg, 2015; Koro-Ljungberg, Löytinen & Tezar, 2019; Lather, 2007; Lather & St. Pierre, 2013; MacLure, 2011; Otterstad, 2018; 2019; Otterstad & Reinertsen, 2015; Rhedding-Jones, 2003; Taylor & Hughes, 2016; Timm Knudsen & Stage, 2015; Ulmer, 2017).

Selv om spørsmålsstillingen knyttet til ontologi og subjektets posisjon er framtrædende i den nye ontologiske vendingen, understreker Braidotti (2013) imidlertid betydningen av subjektet i det posthumane (s. 51). Med dette sier hun at det ikke handler om å gå bort fra det menneskelige subjektet; det er ikke mennesket, men humanismen, som historisk idé, som er vendingens prosjekt, og det som en ønsker å bevege seg bort fra. Hun viser til hvordan det å fokusere på subjektet som både-og, materielt, språklig og relasjonelt, natur og kultur, tilbyr andre innganger til å utforske subjektivitet enn den lingvistiske, poststrukturelle vitensforståelser tidligere har bidratt med. Samtidig som hun argumenterer for et bevegelig, nomadisk subjekt, understreker Braidotti at det posthumane subjektet på ingen måte er anti-fundamentalt, men heller godt fundert i lokale steder, i virkelige og komplekse liv som konfronterer oss (s. 83). Tanken om det funderte subjektet, der subjektet er innvevd i livet, kan ses i sammenheng med Woolfs utsagn om at tenkning like gjerne foregår i tilknytning til og i relasjon med et her-og-nå i hverdagens lokasjoner, men også til Deleuzes transcendentale empirisme. Dette er for øvrig også et perspektiv som ofte er blitt koblet til feminisme og feministisk epistemologi (Anderson, 2005), der den situerte kunnskapen er blitt omtalt som en feministisk form for objektivitet (Haraway, 1988). Tidligere i avhandlingen har jeg åpnet opp for spørsmålet om profesjonstenkningens tidlige verdsetting av teoretisk kunnskap, forstått som akademisk, vitenskapelig, kunnskap (Abbott, 1988), har bidratt til en nedvurdering av en mer erfaringsbasert og hverdagsorientert kunnskap, ofte forbundet med kvinners arbeid og kvinnedominerte yrker (Dahle, 2008, Witz, 1992). Jeg vil ikke gå videre inn i en kjønnsdiskusjon her. Det jeg imidlertid vil forfølge videre, og anser som en del av denne studiens utforskning, er hvordan profesjonalitet blir til og kan tenkes og uttrykkes i og gjennom barnehagelæreres daglige arbeidet i barnehagen. I dette ligger det også å gå inn i det som er mer enn vitenskapelig-teoretisk kunnskap, og over mot en mer kroppslig og erfaringsbasert kunnskap i en tradisjon etter Deleuze (1994) og Deleuze og Guattari (2004; 1994), der immanens anses som arnestedet for profesjonalitetens tilblivelse.



## Et lite knippe perspektiver på tenkning om profesjonalitet i et bredere vitensfelt

I forrige delkapittel avrundet jeg med å vise til Fenwick og Nerland (2014) som påpeker et behov for å utvide perspektivene en til nå har anvendt i tenkning om profesjonelles læring og profesjonsutøvelse. De hevder blant annet at det er et behov for å se på hvordan økt globalisering også medbringer økt kompleksitet ved profesjonalitet. Dette er et spørsmål også Barnett (2011) har vært opptatt av i sin utforskning for en økologisk profesjonalitet. Ifølge Barnett (2011) befinner og beveger profesjoner og profesjonsutøvere seg i nettverk av sosiale relasjoner, der de både er en del av nettverket, men også samtidig utgjør og skaper det. Med henvisning til Guattaris *økofiti*<sup>56</sup> skriver Barnett fram et bilde av profesjonalitet som, gjennom nettverk/ingen, kobler seg til et ansvar der etikk og politikk henger sammen. Nettverkstenkningen åpner for å utvide perspektivet for hva som kan virke inn i profesjonsutøvelse, men retter samtidig oppmerksomhet mot at dette utvidede nettverket krever en forsterket tenkning om ansvarlighet.

Den utvidede nettverkstenkningen inkluderer også, som jeg har nevnt over, det som er mer og annet enn det menneskelige. Innen sosiomateriell tilnærming til forskning utforskes hvordan ulike materielle krefter virker sammen og inn i hverdagspraksiser. Denne tilnærmingen tar høyde og argumenterer for at materialitet virker inn i det sosiale feltet, og slik sett også inn i profesjonalitet (Andersen, 2015a; Fenwick & Nerland, 2014; Somerville, 2014). Fenwick (2014) undersøker nettopp hva en slik tilnærming kan gjøre med hvordan en kan tenke profesjonell ansvarlighet, en ansvarlighet som ofte relateres til et avgrenset profesjonssubjekt som skal ta avgjørelser og handle i ofte komplekse og sammensatte situasjoner. Fenwick tar til orde for at materialitet ofte framstår som et manglende eller ubemerket element når profesjonalitet undersøkes og uttrykkes. Å vektlegge en sosiomateriell tilnærming i relasjon til profesjonalitet legger til grunn en relasjonell, eller immanent ontologi, der menneskelige og ikke-menneskelige elementer støter sammen og emergerer gjennom sammenstillinger. En slik tilnærming, hevder Fenwick (2014, s. 159) krever en vending i hvordan en kan tenke om ansvarlighet. Dette perspektivet utvider både en ansvarlighet tenkt som regnskapsplikt, og ansvarlighet tenkt som den enkelte profesjonsutøvers ansvar, som jeg har berørt tidligere. Med

---

<sup>56</sup> Inspirert av det natur-fysiske miljøet, utvikler psykoanalytikeren Felix Guattari tre økologier: miljøet, sosiale relasjoner og det menneskelige subjektets psyke. Barnett formulerer dette slik: «The large issues of living together on this planet call for 'an ethico-political articulation' between these three ecologies registers, which Guattari calls ecosophy» (Barnett, 2011, s. 33).

henvisning til Barad<sup>57</sup> viser Fenwick til at profesjonell ansvarlighet her ikke handler om at den profesjonelle handler moralsk etter en allerede eksisterende virkelighet, eller et ideologisk og ervervsmessig verdisystem slik profesjonalitet har vært tolket som innen profesjonstenkningen, men at vedkommende «come into existence themselves within activity that materialises the moral.» (s. 167). Profesjonell ansvarlighet er noe som framforhandles gjennom den partikulære sammensettingen av situasjonen.

I et senere bidrag til hvordan en kan tenke om profesjonalitet elaborerer også Osgood (2019) over begrepet *emergens*. Her går hun, slik jeg leser det, fra å tenke profesjonalitet som performativt, altså som handlinger og gjøren utøvd av profesjonelle, til å tenke profesjonalitet som noe som blir til, eller emergerer, i møter mellom og gjennom sammenfiltringer og gjensidig virkninger mellom mennesker og materialitet. Hun beskriver behovet for en overgang slik: “Identifying discourses that position educators within regulatory regimes and subject them to the terrors of performativity (...) is important but having done this, what else?” (Osgood, 2019, s. 6). Med henvisning til Ball (2003) viser Osgood (2006; 2019) til problematiske sider ved profesjonsutøvelse, eller det performative aspektet, der profesjonsutøvelse, det performative, blir omgjort til et sett med teknikker styrt gjennom statlige og politiske ovenfra-og-ned-drevne krav til kompetanse og utøving. Hun viser til profesjonalitet som *emergerende* gjennom sammenviklede prosesser som en mulig produktiv inngang for å undersøke og utvide, som et tillegg til den eksisterende, tenkningen om profesjonalitet. Det jeg oppfatter at Osgood tar til orde for her er en bekreftelse av betydningen av å undersøke diskursers kraft, men at det muligens også finnes noe mer ved profesjonalitetens vesen som ikke uttrykkes gjennom diskursive analyser, og at en mulig «*hva mer?*» kan ligge i det å tenke om profesjonalitet som noe som blir til i, mellom og gjennom.

Parallelt med å søke en utvidelse av profesjonalitet i et videre nettverk av koblinger mellom det menneskelige og det som er mer og annet enn menneskelig, har også en interesse for å se dette i sammenheng med og utvide forståelser av kropp, trådt fram. Det ser imidlertid ut til å være økt interesse for spørsmål knyttet til hvilken betydning kropp kan ha, både i forbindelse med praksis, profesjonsutøvelse og kunnskapsproduksjon relatert til disse (Green & Hopwood, 2015; Kinsella, 2015). Green og Hopwood (2015) stiller spørsmål ved om det i det hele tatt er

---

<sup>57</sup> Fenwick (2014) legger fysiker Karen Barads teorier om agentisk realisme og intra-aksjoner til grunn for sin framskrivning. Ifølge Fenwick forstås dette slik: «Capacity for action is relational, and distributed among the elements of these entangled assemblages. All things are continually acting with one another, not as separate entities but as overlapping waves that are *intra*-active (rather than *inter*-acting, which implies separate things that come together).» (Fenwick, 2014, s. 162, kursiv i originalen).

mulig å snakke om praksis, uten å samtidig snakke om, og forholde seg til, den profesjonelles kropp. Et sentralt moment og spørsmål som reises ved denne interessen er en filosofisk problematisering av den kartesiske forståelsen av kroppen, der kropp og sinn anses adskilt, og der sinnet har hatt en privilegert posisjon over kroppen (Kinsella, 2015, s. 246). Ifølge Kinsella (2015) har spørsmålet om kropp i høy grad vært fraværende i forskning knyttet til profesjonell praksis, læring og utdanning. Spørsmålet for denne nye interessen driver fram er altså: Hva skjer dersom kroppen plasseres i midten av forskning? Og det som søkes er å utvikle et kroppsbegrep som kan være relevant for praksis (Kinsella, 2015, s. 246).

Å retenke kropp med et slikt utvidende perspektiv, kan kobles konseptet affekt og den affektive vendingen (Clough, 2007; 2008; Gregg & Seigworth, 2010; Stewart, 2007). Inspirert av Spinoza synliggjør denne vendingen hvordan det affektive skaper vilkår for subjektivitet og åpner for en ny form for epistemologi. Her forstås det affektive som en form for kraft til å la seg berøre, å bli berørt, men også å berøre, som noe som er både intimt, men samtidige også ikke-personlig. Gregg og Seigworth (2010, s. 2, kursiv i original) beskriver det slik: «Affect marks a body's *belonging* to a world of encounters or; a world's belonging to a body of encounters but also, in *non-belonging*». Dette at noe som berører og setter i sving noe i oss, men samtidig ikke ennå, og kanskje aldri, tilhører det menneskelige subjektet, er noe som også aktualiseres inn i Deleuzes barokke tenkning, og er derfor noe jeg vil videreutvikle i neste kapittel.

I dette avsnittet har jeg presentert et lite knippe forskningsarbeid og perspektiv som bidrar i en utviding av tenkning om profesjonalitet. Aktuelt for denne avhandlingen kunne også vært å inkludere forskningsarbeid som berører pedagogikk. Når jeg ikke direkte har gjort det her, er fordi det i hovedsak er konseptet og konseptualiseringer av profesjonalitet som er avhandlingens omdreiningspunkt. Felles for arbeidene jeg har presentert her, er at de ikke forsøker å tenke profesjonalitet eller konseptet profesjon som en teoretisk idé løsrevet fra verden og livet, men søker snarere å sette profesjonalitet i samvirke med det som er mer enn mellom-menneskelige relasjoner og mer enn refleksjon og bevist handling. I likhet med hendelsen i eksposisjonen leser jeg disse forskningsarbeidene som forsøk på å se profesjonens vesen som noe som, i møte med livet, overstrømmer sine egne modeller og rammer, noe jeg også har funnet det produktivt å tenke videre med for denne studien.

## Et bredere vitensfelt i norsk barnehageforskning

Jeg antydet over at det også innen det norske barnehagefeltet er forskere som den senere tiden har engasjert seg i dette bredere vitensfeltet. Forskningsbidragene traverserer flere tematiske felt, men det som ser ut til å være utslagsgivende og felles for bidragene, er et parallelt arbeid med både å utvikle bidragenes tematikk, men også deres metodologi. Det som blir tydelig, er at endringer i tenkning om ontologi og epistemologi får virkninger inn i spørsmål knyttet til hvordan gjøre forskning. Når det gjelder utvikling av metodologi har Otterstad (2018, s. 42), gjennom sin avhandling om forskningsmetodologi innen barnehagefeltet, pekt på at å bedrive forskning gjennom denne vitenskapsfilosofiske inngangen i stor grad handler om å søke mot å utforske kompleksitet gjennom å nærme seg forskning på en annen måte enn ved å avspeile virkeligheten. En slik tilnærming utforskes også av både Andersen (2015b; 2017), Johannesen, Larsen og Sandvik (2013), Rossholt (2013), Sandvik (2010), når de søker å nærme seg forskningens datagenerering og analyse med fokus på det affektive, det kroppslige, immanente og med den risikoen slike innganger kan medbringe. En slik tilnærming til forskning får følger at forskeren søker etter nye måter å tenke og gjøre på. Blant annet får det implikasjoner for hvordan en tenker om barn og om mellom-menneskelig og relasjonelt arbeid (Otterstad, 2013), men kanskje særlig har dette vitensfeltet bidratt med å utvide det relasjonelle til også å inkludere det som er mer og annet enn menneskelig, jamfør den utvidende ontologiske vendingen jeg viste til over. Tematisk sett er det noen av disse forskningsbidragene som er særskilt relevant for denne studien, og jeg åpner her for pedagogikk og ikke kun forholde meg til profesjonalitet, som i avsnittet over. Når jeg utvider er det fordi det er få forskningsbidrag i det norske barnehagefeltet knyttet til dette vitensfeltet som direkte beskjeftiger seg med dette konseptet. Jeg vil i det videre presentere et utvalg. Det betyr ikke at andre forskningsbidrag ikke er relevante, for i og med at dette er et felt i stadig bevegelse vil forskningen som gjøres med dette vitensfeltet som springbrett, være relevant. Men for å gi avhandlingen en mer konkret retning og innretting har jeg valgt å presentere noen bidrag som tangerer og overlapper med denne studien.<sup>58</sup>

Barnehagelæreres profesjonelle arbeid kretser i det daglige i hovedsak rundt barn og barnas liv og vøren i barnehagen. I forlengelse av den norske barnehagens pedagogiske innretting,

---

<sup>58</sup> For en utvidet «leseliste» kan jeg vise til disse arbeidene, blant flere: Aslanian og Moxnes (2020; 2021), Lafton (2015; 2019), Lorvik Waterhouse (2021), Moxnes og Osgood (2018), Odegard (2021), Osgood og Odegard (2022), Ottersland Myhre (2019), Ottersland Myhre, Myrvold, Joramo & Thoresen (2017), Sandvik, 2012), Otterstad og Lorvik Waterhouse (2016), Westgaard Bjelkerud m.fl. (2018), Ulla (2017).

som jeg har presentert tidligere i dette kapittelet, har en interesse for å videreutvikle allerede etablerte barnehagepedagogiske perspektiv kommet til. I en utforskning av hva som kan skje dersom en utvider og bytter ut prefikset *inter-* med *intra-* i interaksjon, som er et konsept med tilknytning til relasjonelt arbeid og brukes i omtale av samspill mellom barn og samspill barn-voksen, viser Otterstad (2013) at intra-aksjon endrer fokus fra samspill i mellom-menneskelige relasjoner, til også å «inkludere materialitet som et agentisk bidrag». (s. 123). Det vil si, Otterstad hevder at også det materielle, som performative agenter, virker inn i samproduksjoner i relasjoner. Gjennom å vise til Barads konsept *tenkeføle*, åpner Otterstad for at noe kan skje i møter mellom mennesker og materialiteter som skaper et skifte i hvordan vi, forskere og barnehagelærere, observerer og nedtegner observasjoner av og sammen med barn; et skifte i hva vi legger merke til og hva vi tenker om og i det vi legger merke til. Selv om Barads teorier ikke er dirkede mikset inn i denne studiens teoretiske grunn, er tankesettet, nemlig hva som kan skje dersom en ser det å sanse og tenke som forbundet, noe som er aktuelt også ved det barokke som filosofisk konsept.

Dette å se bortenfor et skille mellom sansning og tenkning, eller kanskje heller midt i, er også en inngang Reinertsen (2016a; 2017) søker når hun skriver om hvordan pedagogiske vurderingspraksiser og kvalitet i og ved slike praksiser virker som hendelser som oppstår i øyeblikk og det immanente. Slik jeg leser det er dette et uttrykk for at barnehageansatte, og for så vidt forskeren som skriver, ikke kan løsrives fra det å være nettopp midt i, og at dette kan ses i sammenheng med det jeg i denne avhandlingen foreslår å kalle onto-grafi, bliven-skriving, bliven-skaping. Å hekte seg inn i det immanente for å åpne forskningsprosesser og pedagogiske praksiser er også et moment for Sandvik (2013; 2014) når hun, gjennom ulike arbeider, for eksempel gjennom sin avhandling (2013) søker å utforske hvordan det er mulig å tenke om barns medvirkning, men også for å se nærmere på hvordan dagens utdanningspolitikk vikler seg inn i barnehagen i form av en lesepraksis med tilhørende avkrysnings skjema, og skaper komplikasjoner i og for etiske overveielser. I sin artikkel *Når gode intensjoner spenner bein på seg selv* viser hun (Sandvik, 2014), slik jeg leser det, hvordan profesjonalitet får ulike uttrykk når sett gjennom linsen av innføringen av protokollføring av lesestunder for barn, og sett gjennom den barnehageansattes opplevelse av innvirkningen av protokollføringen. Også Sandvik (2020) har, for øvrig, utforsket dette prosessuelle som virker i samspillet mellom å tenke og føle, eller sanse, når hun spekulerer med hva som kan bli til av tenkning om lek dersom lekens konsept løses fra dets vante strukturer. Tilsvarende konseptuell innovasjon, altså det å søke å løse i et konsepts strukturer, har Moxnes (2019) bidratt med i

sitt arbeid med å undersøke hvordan refleksjon som konsept både kan sanselig kjennes, tenkes og gjøres i barnehagelærerstudenters utdanning og undervisning ved barnehagelærerutdanningen. Felles for arbeidene jeg til nå har listet og deres relevans for denne avhandlingen er altså en inngang til forskning i barnehagefeltet som søker innovasjon gjennom å åpne for en kobling mellom sansning og tenkning, i immanens.

Av de få arbeidene som er gjort innen det norske barnehagefeltet i form av utforskning av hva profesjonalitet kan bli, har Andersens (2015a) vært et bidrag som har noen berøringsflater med denne avhandlingen. Gjennom det hun kaller «rase»-hendelser utforsker hun hvordan sosio-materielle krefter i sving setter i gang slike hendelser. Forskningsarbeidet sikter mot å utvikle et vokabular og en tenkning om slik hendelser og aktualisere disse i og for barnehagefeltet. Berøringsflatene jeg sikter til er både det å utforske hva profesjonalitet kan bli, når satt i arbeid med Deleuze og Guattari sin filosofi, men også det å søke å utvikle et vokabular for noe som oppfattes at i mindre grad er italesatt. Å ha hendelser som det som søkes å intensivere og hekte sin forskning til er også noe Lørvik Waterhouse (2021) søker når hun eksperimenterer med ulike materialer sammen med en gruppe av de yngste barna i barnehagen. Felles for disse to er, blant annet, at det å søke hendelser, i et posthumant og ny-materielt perspektiv, tilbyr en mer kroppslig orientert inngang til forskningens tematikk og data.

I dette siste avsnittet der jeg presenterer forskningsbidrag fra norsk barnehageforskning som engasjerer seg med dette brede og nyere vitensfeltet, som også denne avhandlingen kan ses i sammenheng med, vil jeg rette blikket mot forskningsbidrag som nærmer seg pedagogisk og profesjonell praksis gjennom tematiske innfallsvinkler som er relevante for avhandlingen. Først vil jeg vise til Rossholts arbeider knyttet til kropp. Som jeg har nevnt tidligere ser kropp ut til å være et underkommunisert tema i forskning knyttet til profesjonalitet. Å rette søkelys mot kropp og kroppslige uttrykk er også en innfallsvinkel Rossholt (2012; 2013; 2018) ved flere anledninger har utforsket. Gjennom sitt senere forskningsbidrag peker Rossholt, selv om forskningens tematikk er rettet inn mot barns kropper i barnehagen, at også hennes forskerkropp er, mer eller mindre aktivt, viklet inn i forskningsprosessen. Dette er en innfallsvinkel som også er relevant for denne avhandlingen da også jeg er opptatt av hvordan mine gjenlyttinger skaper affektive intensivering gjennom forskningsprosessen. Videre vil jeg vise til Aslanians (2020) bidrag der hun undersøker betydninger av at omsorg, som sentralt barnehagepedagogisk konsept, er tatt ut av det nasjonale rammeverket for barnehagelærerutdanning da den ble revidert i 2012. I tråd med denne avhandlingens dramatisering av profesjonalitet i det norske barnehagefeltet, viser Aslanian til at forholdet

mellom den norske barnehagens historie og utspring og tilknytning til en mer omsorgsorientert sfære og profesjonsteoriens fokus på abstrakt kunnskap og autonomi, kan ha hatt innvirkning for hvordan barnehagefeltet nå er i posisjon til å definere sitt eget arbeidsfelt. Til sist vil jeg vise til Ullas (2015) avhandling der kropp og profesjonalitet er satt sammen. Inspirert av Foucault undersøker Ulla hvordan profesjonalitet blir til gjennom et samvirke av krefter i spill, kropper og barnehagelæreres kunnskaper. Avslutningsvis i sin avhandling peker Ulla på mulige videre forskning der overskriding og sammenkoblinger mellom kropp og tanke, men også etikk og estetikk gjøres til forskningens objekt. Selv om studien i denne avhandlingen ikke er et direkte svar på en slik videreutvikling, kan den allikevel anses å stå som en mulig forlengelse av Ullas arbeid.

## Konseptet profesjonalitets irregularitet

Innledningsvis i kapitlet åpnet jeg for å tenke videre om hva slags betydning det å betegne barnehagelæreres arbeid gjennom et profesjonsvokabular, kan få. Når vi nå er i gang med å snakke om barnehagelæreres profesjonalitet og barnehagelæreres arbeid som profesjon, hva kan dette bidra med, hva får vi? I senere tid har Sachs (2016) stilt spørsmål ved hvorfor «vi» fortsatt bruker profesjonalitet i forbindelse med læreres arbeid. Selv konkluderer hun med at profesjonalitet er et plastisk konsept (og praksis) som er under konstant utfordring og endring som et resultat av internt og eksternt press, og at «vi» derfor må være påpasselig med å spørre hvilke forståelser og former for profesjonalitet det er som støtter innovasjon, som tilfredsstiller framtidens behov og som bidrar til produksjon av ny kunnskap (s. 423). Innledningsvis i dette kapitlet viste jeg til Moos og Krejsler (2006), og jeg har også underveis vist til andre forskere, som påpeker at diskurser om profesjonalitet skaper vilkår for hvordan konseptet tenkes og for praksiser i forlengelse av dette. Utfordringen, hevder Sachs, er altså ikke konseptet i seg selv, men hvordan skape diskursive rom for vekst og utvikling. Hva trengs av konsepter og problemstillinger for å åpne tanker for hvordan profesjonalitet i barnehagen kan tenkes, gjøres og kjennes? Og hvordan virker dette konseptet profesjonalitet, i vår tid? Hvordan er det mulig, etter Urbans (2012) oppfordring, å skape en demokratisk rekonseptualisering av forskning for utdannings- og barnehagefeltet, der *hvordan, for hvem og for hvilke formål* inngår i en nødvendig spørsmålsstilling (s. 500).

Gjennom kapitlet har jeg brettet ut den norske barnehagens utvikling og grunnlag og heftet dette sammen med tenkning om profesjon. Videre har jeg sett på forhold som kan ha implikasjoner for profesjonalitetens ontologi gjennom allerede konseptualiseringer av profesjonalitet i barnehagefeltet, og i relasjon til bredere felt og vitensåre. Gjennomgangen åpner for overordnet å si at profesjonalitet og profesjonelt arbeid springer ut fra sosiale prosesser og at det, grunnet prosessualitetens form, ikke er mulig å sette opp ett enestående bilde og ideal for profesjoner og profesjonalitet. En slik måte å forholde seg til både sosiale, samfunnsmessige prosesser og utvikling, men også konseptuell utvikling (som her viser en tett sammenbinding), er i tråd med en deleuzisk tilnærming til profesjoner som «a rigid segment, but also that which happens beneath it, the connections, the attractions and repulsions, which do not coincide with the segments, the forms of madness which are secret but which nevertheless relate to the public authorities» (Deleuze & Parnet, 1987, s. 125). I bestrebelsen med å utfolde dette allerede kjente kunnskapsgrunnlaget og å hekte studien til allerede virksomme debatter i feltet, mener jeg å kunne se at det som i mindre grad tematiseres i studier knyttet til profesjonalitet, er nettopp det som Deleuze og Guattari kaller *madness*, som jeg vil oversette med det som er rotete, uforutsigbart og som kompliserer, og å sette dette som kompliserer inn i en kanskje litt omvendt kunnskapsproduksjon der produksjonen har det kompliserte som sin nødvendige innfallsvinkel. Det er dette jeg mener at det brokke kan tilby bidrag til.

I forlengelse av det jeg oppfatter som underkommunisert mener jeg også å se at det er i ferd med å utvikle seg et spenningsfelt knyttet til forholdet mellom profesjonsteoretiske perspektiv og pedagogikkfaget som disiplinlag. Profesjonstenkningens driv mot kvalitet og kompetanse, samt oppmerksomhet mot praksis og praktisk kunnskap, eller profesjonsinnretting, som også er en formulering som benyttes i forbindelse med barnehagelærerutdanningens utforming (KD, 2012), kan se ut til å være mer orientert mot det performative, altså handlingen og det som skal gjøres. Det vi kan se ut til å stå i fare for å miste ved profesjonsvanen, er derfor dypere teoretisk-filosofiske drøftinger knyttet til syn på barn og menneske, eller spørsmål om subjektivitet, men også tenkning om hva kunnskap er, som har vært og stadig er, to av pedagogikkfagets kjernediskusjoner.<sup>59</sup> Et annet moment, som i og for seg kan overlappe med

---

<sup>59</sup> Denne diskusjonen ser vi allerede se noen konturer av i den norske barnehagedebatten som særlig knytter seg til innrettingen på barnehagelærerutdanningen. Følgforskningen ved implementeringen av ny barnehagelærerutdanning i 2017 peker på særlig to relevante forhold for denne avhandlingen 1) at profesjonsinnretting må være noe mer enn praksisnærhet og 2) at noe må gjøres med pedagogikkfaget i utdanningen (Bjerkestrand m.fl., 2017, s. 56-57). På etterjuls vinteren 2022 la et politisk oppnevnt utvalget



spenningsfeltet mellom profesjonsvanen og pedagogikkfaget, er spørsmålet om vitenskapelighet og hva slags vitenskap som vektlegges og som virker produktiv i den formen for kunnskapsproduksjon som jeg viser til over. Det er i denne forbindelse jeg mener at det bredere vitensfeltet, som jeg avslutningsvis her har hekket avhandlingen til, har betydelig bidrag, som jeg forsøker å utforske og videreutvikle gjennom avhandlingen.

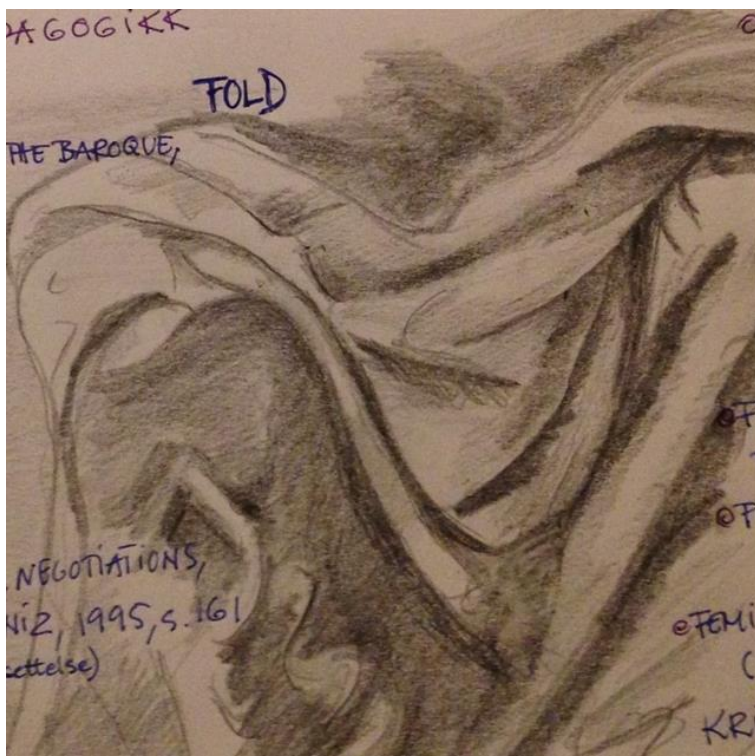
I dette kapitlet har jeg vist hvordan konseptet profesjonalitet har utviklet seg over tid, men også hvordan tenkning om profesjonalitet er blitt foldet ut gjennom teoretiske innganger og i relasjon til barnehagefeltet. Slik sett framstår konseptet profesjonalitet som en irregulær regularitet og som prosessuelt. Det synliggjør også at konsepter, fordi de oppstår, skapes og reskapes gjennom pågående prosesser, framstår som sammensettinger som både har en indre struktur gjennom komponentenes interne koblinger, men også en ytre tekstur eller kontur preget av muligheter for andre sammensettinger. Hvordan dette forholdet mellom et ytre og et indre mer konkret kan tenkes som sammenviklet, vil jeg utdype i neste kapittel der jeg utvikler en barokk tenkning.

---

som fram sin sluttrapport om mulige endringer i barnehagelærerutdanningens rammeplan (Ørbeck m.fl, 2021). Forslagene i rapporten kan leses som en styrking og tydeliggjøring av pedagogikkfaget.

Jeg prøver å tegne et drapert tøyestykke. Jeg er nysgjerrig på hva det å tegne folder kan åpne for. Jeg er ikke skolert tegner på noe vis, men jeg har i perioder likt å tegne. Jeg leter meg fram et bilde av en barokk statue der stoffer er drappert over fanget til en sittende person. Etter som jeg begynner å tegne blir jeg opptatt av hvordan jeg kan få foldene til å se ut til å bevege seg videre, jeg blir opptatt av hvordan lyset faller på noen deler, mens skyggen legger seg andre steder. Noen steder blir arket værende nesten urørt i et opplyst felt, mens andre dekker blyanten helt, og jeg må tegne over flere ganger for å få til ugjennomsiktigheten som skyggen og inn- og undersiden av folden, skaper. Jeg blir obs på formasjonene, på svinger og buer og buktninger. Og jeg får plutselig fornemmelser av hvordan et lite barn kan kjennes når det vikler seg ut av armene mine som holder rundt det der på fanget, der det har sittet og lyttet til en bok. Og hvordan det skli ned av fanget og ut på gulvet. Det er en sanselig fornemmelse. Ryggen til barnet som buer seg som en spent bue med armene strukket opp over hodet, samtidig som bevegelsen, skliingen ned fra fanget nesten er umerkelig. Jeg begynner å tenke på hvordan Deleuze (1993, s. 139) skriver om barokke drapperier og hvordan de autonomt flyter og bølger over og omgir kroppen på en måte som ikke avslører eller forråder kroppen under, og ikke kan forklare den. Det får meg til å tenke på foldens dunkle innside og på sinnets autonomi, på det at vi ikke med sikkerhet kan vite hvorfor barnet bukter seg ned fra fanget, det vi ser er det som uttrykkes i og av mellomrommet, utfoldingen mellom barnets sinn og dets kropp.

(Egne notater)



Figur 2: Utforskende tegning av folder



# Det barokke som teoretisk-filosofisk synsvinkel: en opptakt til det å tenke med det barokke

Avhandlingens hovedanliggende er en utforsking av profesjonalitetens tilblivelse, og en videre åpen utforsking av hvordan det er mulig å tenke om, eller konseptualisere, barnehagelæreres profesjonalitet i forlengelse av dette. Oppmerksomheten mot tilblivelser krever et nærmere blikk på noen metafysiske diskusjoner. Som antydnet i innledningen skriver Deleuze (1993) i *Le Pli* fram en meta/fysikk der subjekt og objekt, kropp og sjel, sansning og tenkning, ikke ses på som adskilte enheter med særskilte ontologiske posisjoner, men som nært sammenfiltret og foldet i hverandre gjennom en pågående og operativ prosess, der, slik det inkluderes i denne avhandlingen, -logi i ontologi byttes ut med -grafi, til ontografi. Ifølge Deleuze (1995) forsøker denne formen for meta/fysikk å ta vare på og samtidig rekonstruere noen deler av forestillingen om menneskelig tenkning.<sup>60</sup> Måten Deleuze framskriver denne rekonstruksjonen på er ved å mikse sammen et vell av det en kan kalle barokk-aktige elementer; barokke arkitektur- og kunststiler som kupler, krypter og vindler, manierisme og chiaroscuro, Leibniz' metafysikk og matematikk, og perspektiver fra tenkere som Alfred North Whitehead og Raymond Ruyer, Francis Bacons maleriske stil, Paul Klees tegnepedagogikk og oppbyggingen i Pierre Boulez' musikk, for å nevne noe.<sup>61</sup> Med denne nokså brokete samlingen skriver altså Deleuze fram en sammenfiltring av den fysisk-sanselig-materielle verden og menneskelig konseptualisering og begripelse av den, gjennom en kollektiv og kontinuerlig livs- eller tilblivelseskraft, en kraft Deleuze tillegger og kaller *folden*.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> «These days it's no longer theological reason but human reason, Enlightenment reason, that's entering a crisis and breaking down. So in our attempts to preserve some part of it or reconstruct it, we're seeing a neobaroque, which brings us closer, perhaps, to Leibniz than to Voltaire.» (Deleuze, 1995, s. 162).

<sup>61</sup> Lærke (2001) foreslår å lese *Le Pli* som bygget opp omkring to akser, en filosofisk og en estetikkteoretisk (s. 170). Oppmerksomheten Deleuze vier den barokke estetikken gjør at enkelte peker på at *Le Pli* like gjerne er en estetikkteoretisk utforskning, som en utforskning av Leibniz' filosofi (Lærke, 2001; 2015, Kaiser, 2010).

<sup>62</sup> I Deleuzisk sammenheng er det konseptet om folden som vipper det barokke ut av barokken og omskriver det til et transhistorisk, filosofisk konsept. *Fold* er imidlertid et konsept som flere innen nyere vestlig filosofi har engasjert seg med. Felles for disse er at folden inngår i tenkning om ontologi eller skaping av subjektivitet. I tillegg til Deleuze inkluderes folden i arbeider av blant andre Heidegger, Merleau-Ponty og Foucault. Jeg vil ikke gå videre inn i hvordan folden forstås hos disse, men kan kort si at ifølge Robinson (2010, s. 185) er konsepsjonen av folden hos Heidegger det som gjør det mulig å vende bort fra Husserl-fenomenologiens epistemologiske intensjonalitet og over mot ontologi, noe Deleuze (1993) også poengterer; i relasjon til Merleau-Pontys fold sier Deleuze (2006a, s. 91): «It was Merleau-Ponty who showed us how a radical, 'vertical' visibility was folded into a Self-seeing, and from that point on made

Folden innlemmes som ett, men allikevel det mest sentrale, av Deleuzes barokke drag og i dette kapitlet vil en presentasjon av det barokke i hovedsak innebærer å presentere Deleuzes barokke drag: *folden, innsiden og utsiden, det høye og det lave, utfoldinger, teksturer og paradigmet*. Som nevnt i innledningen, anses dragene som en antydning av det barokkes spesifisering. Men dragene har koblinger til andre konsepter innen Deleuzes filosofi, noe som utvider dem til også å innlemme flere overlappende deleuziske konsept. I dette kapitlet vil det derfor dukke opp nye konsepter. I tråd med mine utfordringer i møte med Deleuzes barokke konseptualisering, (for)søker jeg, som jeg nevnte i innledningen, å gjøre disse mindre abstrakte, gjennom å koble dem til mer konkrete og sansbare innslag og iterasjoner. Dragene blir imidlertid viktige for framskrivningen av en barokk profesjonalitet ved å tilby tenkebilder om relasjoner mellom subjekt og objekt, og å rette oppmerksomhet mot hvor komplekse og mangfoldige prosesser av profesjonalitet kan være og bli, og for å utforske det å gå fra identifikasjon av profesjonalitet der mening skapes gjennom på forhånd etablerte definisjoner og forståelser, til det å uttrykke, skape og re-skape profesjonalitet som et barokk konsept der det som blir viktig blir tillagt verdi.

## Det barokke: en endeløs produksjon av folder

Deleuze stadfester allerede i *Le Pli*s første setning at det barokke ikke er et konsept med en gitt betydning, men må heller betraktes som en operativ virksomhet: «The Baroque refers not to an essence but rather to an operative function, to a trait. It endlessly produces folds» (Deleuze, 1993, s. 3). Med denne setningen setter han raskt tonen for hvordan han tenker om det barokke. Her handler ikke konseptualiseringen av det barokke, og heller ikke bekräftelsen av konseptets

---

possible the horizontal relation between seeing and a seen»; ifølge Deleuze (2006a, s. 104-107) er folden det som gjør at Foucault møter, men også konfronterer, Heidegger, og dermed er det som gjør at Foucault beveger seg bort fra fenomenologien. Denne korte oppsummeringen viser folden som et konsept som beveger seg i et grenseland mellom fenomenologi og det Robinson (2010) kaller post-fenomenologisk forståelse av væren, en forståelse han kobler til Whitehead og Deleuze og som han hevder at vektlegger en ny måte «of living in the world, a becoming of the world that offers new possibilities of life» (s. 185). Ifølge Colebrook (2002) kan Deleuzes filosofiske arbeider ses som en radikaliserings av fenomenologi (s. 6). I en kritisk lesning av hvordan Deleuzes *Le Pli* (1988) har blitt brukt inn i utvikling av en arkitektonisk stil, kommenterer Lahiji (2016, s. 62) betydningen av ikke å simplifisere Deleuzes barokke fold-konsept og ta det ut av en sammenheng i fransk filosofi mot slutten av det 20. århundre der diskusjoner om subjektets status og forståelser av konseptet «hendelser» pågikk. For Lahiji (2016) står Deleuzes barokke filosofiske konsept midt i denne diskusjonen.

eksistens, om å forholde seg til empiriske gitte bevis<sup>63</sup> som understøtter det. Snarere sier han at å arbeide med slik bevisføring kan bidra til å begrense det barokke, og derigjennom stå i fare for å kunne konkludere med at den ikke har eksistert (Deleuze, 1993, s. 37). Med et raskt tilbakeblikk på tidligere kapittel om konsepter, presenterer Deleuze heller ikke det barokke som et konsept som kan avgrensnes gjennom en klar definisjon. Det barokkes konsept og eksistens virker ved hvor vidt skaperen og skapingen av konseptet gjøre det mulig for konseptet å eksistere. Følgelig er det lett å gjøre det barokke både ikke-eksisterende og irrelevant, «one only has to stop proposing its concept» (Deleuze, 1993, s. 37). Deleuze endrer barokken om til et filosofisk konsept der det barokke kun blir til ved å uttrykkes (Lambert, 2008). Gjennom en slik tilnærming berøres et av Deleuzes særskilte filosofiske prosjekt: å skape konsepter for å bevege oss videre og skape nye forståelser og produktive forbindelser (Stagoll, 2010a).

En inngang for utforskning av barnehagelæreres profesjonalitet har for denne studien vært å tenke profesjonalitet som noe som blir til *både* når barnehagelærere og det som måtte finnes i hennes omgivelser, menneskelig og det som kan sies å være annet og mer enn menneskelig, møtes og impliserer hverandre, *og* ved at den uttrykkes gjennom barnehagelæreren, væren, språk og praksis. Med et deleuzisk barokkvokabular er det mulig å formulere profesjonalitet som noe som blir til midt i (re)produserende og bevegelige prosesser av inn-, ut- og gjenfoldinger. Ifølge Deleuze er det i dette midte av foldinger en bør installere seg og begynne arbeidet: «Things and thoughts advance or grow out from the middle, and that's where you have to get to work, that's where everything unfolds» (Deleuze, 1995, s. 161). En påfølgende måte å tenke om barnehagelæreres profesjonalitet er at den ikke er et arbeid som avsluttes, men er en vedvarende prosess der ingen samvær og samspill mellom barnehagelæreren og omgivelsene er like, selv om livet (eksempelvis barnehagehverdagen, barns utvikling og forståelser av profesjonalitet) følger en viss kontinuasjon og regelmessighet. Kontinuasjonen og variasjonen kan ses i sammenheng med hvordan Deleuze snakker om prosessen foldinger: «there's no general rule saying the same thing will always fold the same way. Folds are in this sense everywhere, without the fold being a universal» (Deleuze, 1995, s. 156). Av dette sitatet kan folden leses som en konkret operasjon, operasjonen der noe blir til gjennom prosessen av folding.

Ved å introdusere folden, *le pli*, settes det barokke inn i et nettverk av termer der -pli- inngår i implikasjon, eksplikasjon, komplikasjon og multiplisitet. I Deleuzes (1993) framstilling av det

---

<sup>63</sup> Som jeg har vist i et tidligere kapittel, i Deleuzisk tankegang er ikke empiribegrepet tenkt som den klassiske empirisme i tradisjonell vitenskapsfilosofisk forstand der sansene gir tilgang til ren kunnskap.

barokke har folden en særskilt plass. Folden er det barokkes mest vesentlige drag, og er det som i det hele tatt gjør det interessant å snakke om det barokke, noe Deleuze uttrykker gjennom dette sitatet:

For our purposes the criterion or operative concept of the Baroque is the Fold, everything that it includes, and in all its extensiveness. Fold after fold: if the Baroque can be stretched beyond its precise historical limits, it appears to us that it is always by virtue of this criterion. (Deleuze, 1993, s. 38)

Gjennom folden utvikler Deleuze en tenkning for forholdet mellom det metafysiske og det fysiske (Young, 2013b, s. 128) midt i barokkens estetikk. Det barokke blir virksomt som en inngang til å utvikle en måte å tenke om hvordan noe blir til på, uten samtidig å essensialisere det. Som jeg nevnte tidligere er det å bevege seg bort fra en representasjonslogikk der representasjonen refererer til et førdefinert gitte, eller ideal, og over i en annen meta/fysikk sentralt for Deleuzes filosofiske prosjekt (Deleuze, 1993; 1994). I de videre avsnittene vil nettopp denne barokke tenkningen gjøres eksplisitt.

Premisset som altså ligger til grunn er at Deleuze, via folden, på konkret vis forstår og skriver fram verden som noe som blir til, lever og virker gjennom prosesser av folding, og ikke deling, gjennom inn-, ut- og gjenfolding. I et slikt perspektiv virker verden som en hel sammenhengende kropp som ikke er adskilt noe sted, men er foldet og foldes på mange forskjellige måter.<sup>64</sup> Det er Leibniz' tanke om at verdens linjer ikke er rette, men kurvede, som inspirerer Deleuze til en slik tenkningen.



Figur 3 a-c: Verdens kurvede linjer: Fjellformasjoner Madeira, april 2022, barken på en furu Munkedal juli 2018 og islag over skogunderlag Jeløy mars 2019.

---

<sup>64</sup> Denne tenkningen viser hvordan Leibniz og Deleuze ikke forfølger Descartes spor når det gjelder metafysiske spørsmål (Conley, 2005, Seppi, 2016).

På denne måten blir folden det som transverserer og gjennomløper, eller binder sammen, livet og virkeligheten, samtidig som livet og verden skapes og transformeres gjennom en kontinuasjon av folding. Deleuze tar slik sett i bruk folden som grunnfigur<sup>65</sup> for en tenkning om verden og livet, men også hvordan vi oppfatter disse. Som Deleuze selv sier i et tidligere sitat over, er ikke folden universell, men alltid noe singulært, noe som former seg og som bare kan bevege seg videre ved å ta nye formasjoner. Folder er derfor ikke gitte og førdefinerte former, de er operasjoner, prosessen av foldinger, en kontinuerlig aktivitet. Med dette blir det nødvendig å vektlegge prosessen av folding, men samtidig også forstå folden som «one briefly identified formal moment along a continuum of continuous variation of folding» (Frichot, 2013, s. 81). Produksjonen av folder virker, som allerede nevnt, som kraften som ligger i tilblivelser, men er også det Deleuze erstatter den hegelianske dialektikkens negasjon, med (McDonnell & van Tuinen, 2010, Seppi, 2016). Dette kommer, blant annet, til uttrykk når han viser til Leibniz' formulering om at verden må sammenlignes med en uendelig kurve som går og forlenges mot det uendelige, med det resultat at verdens kurver ikke kan deles inn i mindre deler «as flowing sand might dissolve into grains» (Deleuze, 1993, s. 6). Snarere viser Deleuze, med Leibniz, til hvordan stoff, en tunika, eller et papir brettes inn i stadig mindre folder uten at det oppløses i punkter, og dermed ikke kan være et enkelt endepunkt på en linje (Deleuze 1993, s. 6; 2004, s. 37). Å tenke om folden som prosesser av foldinger, gjør at Deleuze hverken forholder seg til folden som subjekt eller objekt, og samtidig heller ikke som en metafor. Snarere tenker han om foldingsprosessene som noe som «*udtrykkes* i verdens objekter og *udtrykkes af* verdens subjekter, samtidig med at disse to defineres i og igennem folden.» (Lærke, 2001, s. 172, kursiv i original).

Det jeg til nå har skrevet om berører og kobles til to av de seks barokke dragene Deleuze setter opp: *folden* og *det barokke paradigmet*. For å oppsummere: Selv om det finnes folder “alle steder” og det finnes mange former for folder<sup>66</sup>, er det de barokke foldene Deleuze finner mest virksomme. Grunnen til dette er at det er de barokke foldene som går mot det uendelige, «[It] twists and turns its folds, pushing them to infinity, fold over fold, one upon the other» (Deleuze, 1993, s. 3).

---

<sup>65</sup> Det blir ikke riktig å kalle folden en grunnfigur, til det er den for lite stabil, men jeg gjør det allikevel av all enkelhetsskyld.

<sup>66</sup> «One does indeed find folds everywhere: in rocks, rivers, and woods, in organisms, in the head or brain, in souls or thought, in what we call the plastic arts (...)» (Deleuze, 1995, s. 156); «[T]here are all kinds of folds coming from the East, Greek, Roman, Romanesque, Gothic, Classical folds (...)» (Deleuze, 1993, s. 3).



Foldene som går mot det uendelig anser Deleuze som det ene av barokkens to bidrag. Det andre bidraget er det barokke huset som kun har to etasjer. Foldene går mot det uendelige, men følger det barokke husets to etasjene. Dette er en underlig formulering. Formuleringen må imidlertid leses som et uttrykk for hvordan Deleuze benytter ulike barokk-aktige element for konseptualisering av en barokk tenkning.<sup>67</sup> Som jeg presenterte i innledningen (*Det barokke og dets potensial*), benyttes det barokke huset som en allegori. I tråd med barokk arkitektur, viser allegorien husets fasade som en åpenhet ut mot verden, der det strekker seg utover og mot en med vide ytre trapper og sine store, åpne inngangspartier. Samtidig er fasadene spekket med ornamenteringer som skaper bevegelse og fissurer i fasadens overflate. Det barokke husets innside er imidlertid dunklere og mer kryptisk enn utsidens åpenhet skulle tilsi. Med lave og snirklete trappeløp mellom øvre og nedre etasje. Husets innside er, på samme vis som fasaden, fylt av ornamenteringer, små huk, indre karnapp og hulrom, uavklarte ender og kanter. Formasjonene i buegangene er avrundede heller enn spisse, samtidig som materialene som er brukt og måtene de brukes på, gjør at de flyter utover og oppløser en klar avgrensning av formasjonen. Heller enn vinduer, er vegger og tak gjerne dekorert med malerier som skaper en illusjon av verden utenfor (såkalte *tromp de l'oeil*). Den barokke arkitektoniske stilen er preget av bevegelse.

Det er gjennom denne arkitektoniske stilen Deleuze begynner sin framskrivning av en tenkning der materie (første etasje) og sjel (andre etasje) henger sammen i ett og samme «hus», der det altså ikke er en kontradiksjon mellom materie og sjel. Igjen viser Deleuze hvordan kurvede linjer spiller inn i en konseptualisering av det barokke, i tillegg til at det barokke huset må ses i sammenheng med Leibniz' ideer om monaden.<sup>68</sup> Kort sagt betyr monade *det som er en* og er

---

<sup>67</sup> I *Le Pli* viser Deleuze til kunsthistorikeren Heinrich Wölfflin (1864-1945) sin beskrivelse av barokk arkitektur i forbindelse med skisseringen av det barokke huset.

<sup>68</sup> Siden dette ikke er en filosofisk avhandling, men en avhandling om barnehagelæreres profesjonalitet, inkluderer jeg ikke den Leibnizske monaden i denne avhandlingen, men det er allikevel et poeng å vise til at i *Le Pli* tenker Deleuze, blant annet, videre med den barokke tenkeren Leibniz' metafysiske, monistiske lære, *monadologi*. Denne metafysikken har fått benevnelsen *monadologi* etter tittelen på Leibniz' verk *Monadologi* (Leibniz, 1714, gjengitt i Hiorth, 1966; Strickland, 2014). I *Monadologi* begrunner Leibniz virkeligheten ut fra en grunnleggende åndelig natur, altså at alt levende og dødt er av spirituell karakter (Hiorth, 1966). Neste rekke i Leibniz' resonnement er at alt åndelig er udelelig. I sine arbeider om metafysikk brukte Leibniz begrepet *monade* som en betegnelse på substans, alt substansielt. Hills (2007) omtaler monaden som innsidens autonomi. Monader består av kvaliteter fordi ingenting kan eksistere uten kvaliteter og som følge av disse kvalitetene ligner ingen monade en annen. Monadene i Leibnizs lære har imidlertid to komponenter; *persepsjon* og *appetisjon* (Hiorth, 1966, s. 17). Her viser persepsjon til det vi gjerne kaller tanker, ideer og forestillinger, mens appetisjon viser til begjær, streben og tilbøyelighet. Persepsjonene er i stadig bevegelse og appetisjonen, eller begjæret, bidrar til denne bevegelsen (Hiorth, 1966, s. 21). Et av Leibniz' momenter i monadologien er at alt, verden, universet, har en tilstrekkelig grunn for sin eksistens; *the principle of sufficient reason* (Antognazza, 2016; Hiort, 1966; Moore, 2013; Strickland, 2014). I Leibniz' perspektiv er det Gud som har skapt den beste av alle mulige verdener gjennom en gjensidig tilrigging av de substanser som muliggjør den beste av alle mulige verdener (Strickland, 2014, s.

derfor udelelig. Leibniz foreslår også å kalle monaden for livsprinsipper eller sjeler (Hiorth, 1966), og i Deleuzes barokke allegori tilsvarer monader de indre, lukkede rom<sup>69</sup>. Folden og det barokke huset skrives fram som en inngang til en helhetlig tilnærming til en prosessuell verden og virkelighet. Selv om Deleuze skiller mellom foldinger i materie og foldinger i sjelen, anser han ikke disse som adskilte og separate enheter. Husets første etasje er materiens etasje, med sin tyngde i materiens masse. Her relateres materie til fasadens mottakelige, sansemessige kobling til en utside, et kollektivt og offentlig område. Ifølge Tissandier (2018, s. 124) bruker Deleuze bildet av det offentlige området for å hinte mot det kontinuerlige og åpne som ligger i materiens natur, i mulighetene for alltid å skape nye forbindelser, eller utvikles. Materie, det være seg en menneskelig kropp, et ark med papir, eller annet, kan aldri være lukket fra muligheten for endring, til å bli, virke og okkupere tid og rom på nye og andre måter. Andre etasje er sjelens<sup>70</sup> lukkede indre, private rom. Det indre sjelelige rommet presenteres på ingen måte som et tomt hulrom, eller *tabula rasa*<sup>71</sup>. Rommet er snarere alltid allerede innredet og informert, allerede spekket med folder av iboende kunnskap som begynner å handle når materien oppfordrer og ber om det (Deleuze, 1993, s. 4). Slik jeg forstår det er det dette iboende som er tilstede, men som ikke ennå har blitt aktualisert, som Deleuze kaller det virtuelle, og som jeg vil komme tilbake til under.

Det andre (*innsiden og utsiden*) og tredje (*det høye og det lave*) draget Deleuze foreslår som spesifiseringer av det barokke må ses i sammenheng med allegorien om det barokke huset, og

---

116). Slik jeg forstår det hevder Leibniz at en verden er et komplett sett av monader, men der det kun er ett slikt komplett sett som muliggjør den beste av alle verdener, som med-muliggjør det. Prinsippet om en tilstrekkelige grunn legges på bakgrunn av denne forståelsen av med-mulighet, forenelighet, eller *kompossibilitet* (Wallenstein, 2004, s. 25). Den gjensidige tilriggingen, eller arrangementen, av substanser som skaper den beste av mulige verdener utgjør det Leibniz kaller «universell harmoni» (eller også en pre-etablert harmoni), en harmoni der «every body is affected by everything that happens in the universe (...)» (Strickland, 2014, s. 26 og 114). Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig for Deleuze, som gjennom sin filosofi hverken er opptatt av det transcendentale som ligger i en slik pre-etablert harmoni, eller monisme og dualisme, men multiplisitet og mangfoldighet (Abdullah, 2016; Lærke, 2001). Jeg vil komme tilbake til dette under delkapittelet *Mangfoldiggjøring*.

<sup>69</sup> Dette er åpenbart mer komplisert enn det jeg framstiller det her, men slik jeg vurderer det, er det tilstrekkelig til å få fram avhandlingens poeng om sammenheng mellom det sanselige og tenkelige.

<sup>70</sup> Å snakke om materie og sjel kan virke fremmed i en avhandling om barnehagelæreres profesjonalitet. Det er kanskje i det hele tatt ikke dagligdags begreper i vokabularet i en sekulær (akademisk) verden. Dette vokabularet spinner ut fra Leibniz og hans deltakelse i den historiske barokkens naturfilosofiske diskusjoner om Gud, naturen og mennesket (Daston & Park, 1998). Samtidig, kan det å vikle *materie og sjel* inn i avhandlingens stoff også ses på som en måte å destabilisere språket rundt konseptet profesjonalitet, og derigjennom være en del av studiens formål?

<sup>71</sup> *Tabula rasa*, uskrevet tavle eller blad, er et konsept som knyttes til filosofen John Lockes forestilling om mennesket som at det nyfødte mennesket ikke har noen iboende, medfødte ideer, men altså er tomme tavler som må «innskriveres». Og at bevissthet kun er noe som utvikles og erverves etter at en er født, gjennom hukommelse (Fredens, 2012, s. 251). Denne tenkning har hatt innflytelse på pedagogiske spørsmål (Kvernbekk, 2016).

er nettopp forbindelsene mellom *innside* og *utside* og *det høye* og *det lave*. Selv om det barokke husets to etasjer er to distinkte nivå der foldinger skjer på begge nivå, er de likefult foldet sammen eller forbundet i ett og samme hus (i en og samme verden) (Deleuze, 1993, s. 39).<sup>72</sup> «The facade-matter goes below, while the soul-room goes up above» (Deleuze, 1993, s. 39). Eller som Seppi (2016, s. 64) ordsetter det: «the Baroque house of thought knows only one world with two floors». Fasadens mottakelige, sansemessige utside og innsidens lukkede rom anses som to separate, men det er ikke noe hierarkisk ved inndelingen av dem, hverken materie eller sjel er mer eller mindre ansett enn den andre. Derimot sammenligner Deleuze etasjene med labyrinter som er viklet på mangfoldige måter (Deleuze, 1993, s. 3). Spørsmålet er hva det er som gjør at utsiden og innsiden, det høye og det lave, kan kobles sammen? Hva er det som skaper forbindelser mellom dem? I *Le Pli* svarer Deleuze at det er folden som er denne forbindelsen, som er prosessens drivfjær. En fold mellom de to foldene (s. 5). Det er i relasjonen mellom et ytre og et indre barokkens arkitektoniske formasjoner gjør seg gjeldende. Ifølge Deleuze er det foldinger som skaper kommunikasjonen mellom et ytre og et indre der de løper mellom etasjene og skaper vibrasjoner og svingninger, eller korrespondanse mellom dem (1993, s 34). Slik virker materie og sjel i en samproduksjon, der foldinger fungerer som drivfjær eller -kraft. Det er foldinger som skaper kommunikasjonen, eller kontinuitet og korrespondanse mellom materien og sjelen, der den løper mellom etasjene og skaper resonans (1993, s 34). Det er et pågående maskineri. Oppsummert kan en si at det barokke huset brukes som en allegorisk framskrivning av en tenkning om sammenhenger mellom individuasjoner, jeg vil komme tilbake til dette, realiseringer i materien og aktualiseringer i sjelen.

Realiseringene virker, slik jeg forstår det gjennom det fjerde draget, *utfolding*. Her forlenges og utvikles foldene og gir gjenfoldinger i materien. Gjenfoldingene, eller utviklingene skaper overgang fra materie (matter) til måte (manner) der *teksturen*, det femte draget, konstitueres og manifesteres av måten materien utfoldes; «When the fold ceases being represented in order to become a ‘method,’ a process, an act, the unfold becomes the result of the act that is expressed exactly in this fashion» (Deleuze, 1993, s. 58). Det er som om fasadens ornamenteringer er kurvet og buktende ikke bare som en åpen mottakelighet overfor omgivelsene, men det er også som om de er forlengelser av innsidens, at de er innsidens foldinger som flyter over og utover og preger fasadens utside og gjør at de kun kan uttrykkes

---

<sup>72</sup> Altså ikke to verdener som i det platonske skillet mellom ideenes og sansenes verden, eller den kartesiske substansdualismen der sjel og kropp skilles. Slik jeg leser det skinner Deleuzes immanensfilosofi indirekte igjennom her, gjennom sammenkoblingene mellom det materielle og immaterielle.

på akkurat den måten. Ifølge Deleuze (1993, s. 39) er det altså ikke bare sånn at folden får betydning for uttrykket gjennom at den affiserer (eller affektuerer) materien eller stoffet, den er også det som bestemmer og synliggjør materiens form, som implikasjon og eksplikasjon. Bevegelsen, utviklingen og formen kan ikke skilles fra hverandre. Slik virker materie og sjel i en samproduksjon, der folden fungerer som drivfjær, eller en livskraft<sup>73</sup>, slik Yanagisawa (2017, s. 417) fremstiller det i dette sitatet: «The theory of the fold concerns power that is present in two dimensions: the power in the actual (that is, the visible reality) and the power in the virtual (that is, the invisible power of the attributes)».

Deleuze velger seg barokken som «paradigmet» for sin tenkning fordi det er barokken (Leibniz, estetikk- og kunstteknikkene og lignende) som forholder seg aktivt til foldinger og til variable kurver. Foldingen mot det uendelig er det som, enkelt sagt, kan skape kompleksitet gjennom å muliggjøre forstyrrelser i en ellers omforent og harmonisk forståelseshorisont. *Paradigmet*, det sjette og siste draget Deleuze setter opp, kobler den barokken folden, framfor andre typer folder<sup>74</sup>, til «... a status of a power of thinking and political force» (Deleuze, 1993, s. 43), nettopp fordi den bryter med sirkularitet, linearitet og kontradiksjon, altså tenkning der sirkelen, den rette linjen eller todeling og negasjon, virker som grunnfigur. Dette at grunnfiguren en anvender for framskriving av virkeligheter har betydning og får effekter for tenkningens formasjon, blir for meg tydeligere og mer konkret gjennom Seppis (2016, s. 54) overskrift: *Hva slags kjole for hvilken tenkning?*

Det Deleuze ser ut til å skrive fram gjennom en barokk virkelighetstenkning, er hvordan verden individueres og differensieres. Deleuze setter i virke folden som tverrgående drag for å skrive fram en måte å tenke om hvordan verden konkret skapes gjennom materielle skapelsesprosesser så vel som immaterielle livsopprinnelser og tilblivelser i sinnet (Conley, 2005, s. 170; Lærke, 2001, s. 172). Når han snakker om det barokke og folden er det både i relasjon til konkret materie som skapes og omskapes, men også til skapelsen av en individualitet. En betegnelse Deleuze bruker på denne prosessen av tilblivelse er individuasjon (Deleuze & Guattari, 2004; Sauvagnargues, 2016; Semetsky, 2004; St. Pierre, 2004). I deleuzisk tankegang er det altså prosessen av foldinger, som innebærer både inn-, ut- og gjenfoldinger, som skaper saker og tanker, objekter og subjekter, teorier og praksiser. Dette er en måte å tenke om objekter og subjekter der disse må forstås som en dynamisk, kompleks og vedvarende prosess av å bli til.

---

<sup>73</sup> Denne kraften kan, slik jeg ser det, ses i sammenheng med det Deleuze andre steder, sammen med Guattari, kaller begjær (desire).

<sup>74</sup> Det Deleuze viser til når han sier dette er andre former for tankesett (Deleuze, 1993, s. 42).

Selv om folden er et tverrgående drag som strekker seg på tvers gjennom historie og fagområder og disipliner, er den ikke universell. Den er regelmessig, men kan bare bevege seg videre ved å ta nye former. Derfor er den alltid singularer og noe som former seg spatialt og temporalt, i sin regelmessighet. Som jeg har forsøkt å skrive fram her, er folder derfor ikke gitte og førdefinerte formasjoner, de er operasjoner og en kontinuerlig aktivitet, en endeløs produksjon av folder der folden skaper en midlertidig identifisering eller individuasjon; en *onto-grafi* (Eliassen, 1994, s. 273). Eliassen sier det slik: «(Folden] er nettopp *onto-grafisk*, som en innskrift i det værende, eller mer presist: folden er den non-verbale synligheten som er nødvendig for det værendes stabilitet.» (s. 273, kursiv i originalen). Samtidig er foldinger også en prosess av mangfoldiggjøring. Det handler altså om å konseptualisere en vedvarende selvskapelsesprosess, som, ifølge Eliassen (1990/2018, s 69) «tematiserer individualitet og erfaring uten å ty til en essensialistisk forestilling om en indre natur». Eller sagt på en annen måte, både *manner* og *manierisme*, en utvikling som alltid har dobbeltheten som ligger i Deleuzes *differentiation/differenciation*,<sup>75</sup> i seg. Altså utviklingsprosesser som *både* viser der noe går fra det generelle til det spesielle<sup>76</sup>, fra *noe* til *dette*, og går fra dette til mange og forskjell.

Både Seppi (2016) og Kaiser (2010) peker på det barokke huset og dets to etasjer som en allegori for tenkning. Når jeg er opptatt av hvordan det er mulig å tenke om profesjonalitet og barnehagelæreres tenkning om denne, åpner det barokke huset seg som en inngang for en konseptualisering av profesjonalitet. Folden, eller foldingers prosesser, viser tre bevegelser; implikasjon, eksplikasjon og komplikasjon, foldens triade (Deleuze, 1993, s. 25). Implikasjon som i større grad enn applikasjon preger det stoffet implikasjonen settes i sving med; eksplikasjon som i denne sammenheng er nærere foldens utfoldingsbevegelse og uttrykk enn representasjonens forklaring, og komplisering som peker på de to foregående bevegelsenes prosesser og effekter. Disse tre bevegelsene kan betraktes som distinkte bevegelser, men kan ikke skilles fra hverandre. For å komme litt tettere innpå det barokke huset med dets tre bevegelser, vil jeg i de neste avsnittene gjøre en videre utvikling av disse tre.

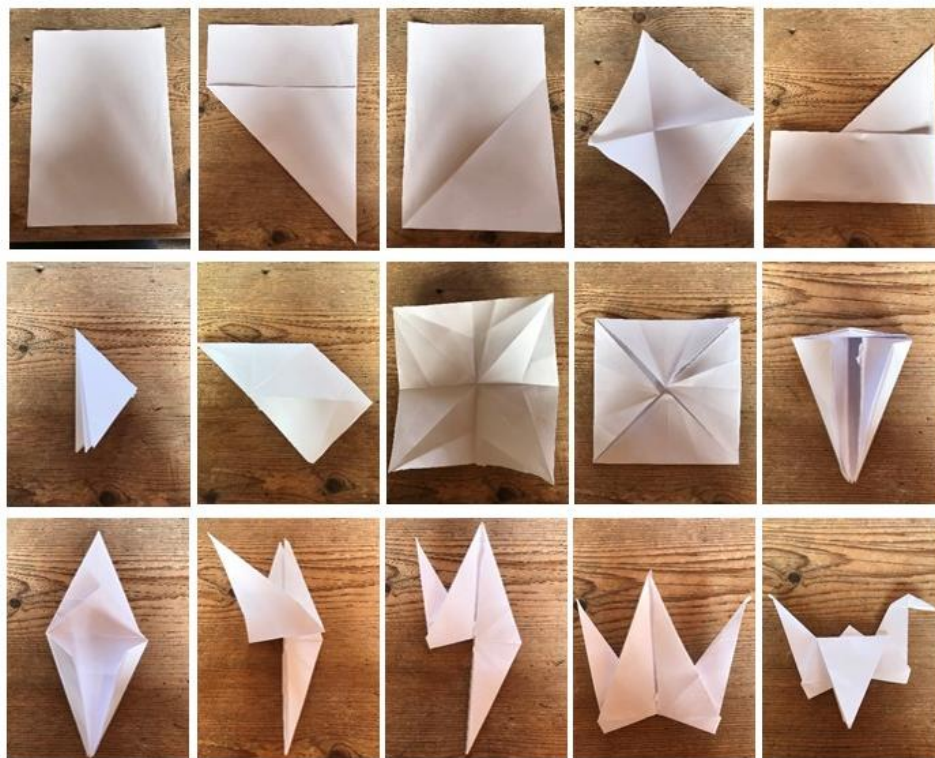
---

<sup>75</sup> Videre i teksten vil jeg bruke differen(t)siering når jeg viser til dette doble forholdet.

<sup>76</sup> Ordnett.no med engelsk dictionary innstilling viser til *differentiation* som prosessen i embryonal utvikling hvor uspesialiserte celler eller vev blir spesialiserte for spesielle funksjoner.

Jeg har satt meg ned med et papirark. Jeg vil å prøve ut foldingens operative funksjon, å produsere folder. Jeg legger et hvitt ark foran meg på bordet og søker «origami bird» på nettet. Det hadde ikke trengt å være en figur, jeg vet ikke hvorfor jeg søkte etter en figur. Det er mulig det er Deleuzes henvisning til Leibniz' utsagn som papiret som foldes i mindre folder som drar meg i den retningen, eller vanen av at brette av papir gjøres for å lage en figur. Jeg begynner bretteingen. Og jeg bestemmer meg for at for hver brett skal jeg ta et bilde. Kanskje er det dokumentasjonens trang som har kommet over meg. Men jeg er også nysgjerrig på å se, og kunne gjense, hva bretteingen gjør med papiret. For hver brett får papiret et nytt merke. En ny markering gjennom en ytre påvirkning. Noen ganger faller ikke bretteingen slik jeg ønsker det og jeg kjenner igjen hvor irriterende vanskelig det noen ganger kan være å brette papir sånn at endene på arket møtes og treffer hverandre helt. Det er akkurat som at papirets sammenfiltrete fibre gir meg motstand. Jeg har først funnet fram til et bilde med en oppskrift av hvordan brette en fugl, en todimensjonal beskrivelse. Men beskrivelsen ikke gir meg nok informasjon til å forstå hvordan jeg tredimensjonalt skal gjennomføre bretteingen som må til for å komme fram til fuglen. Jeg leter opp en video istedenfor. Etter hvert som prosessen av bretteing og fotografering løper blir det flere markeringer i arket og jeg merker at arket forandrer kvalitet, det blir mykere av at jeg holder på med det, samtidig som at alle bretteingene, også der jeg brettet feil eller skjevt første gang, setter spor i arket på en sånn måte at det preger bretteingen videre og kompliserer den. Jeg merker også at arket oppfører seg, eller snarere okkuperer rommet forskjellig, når jeg holder i det og bretter i det, og når det ligger for seg selv og jeg fotograferer det.

(Egne notater, mars, 2022)



Figur 4 a-o: Bilder fra papirbretteing

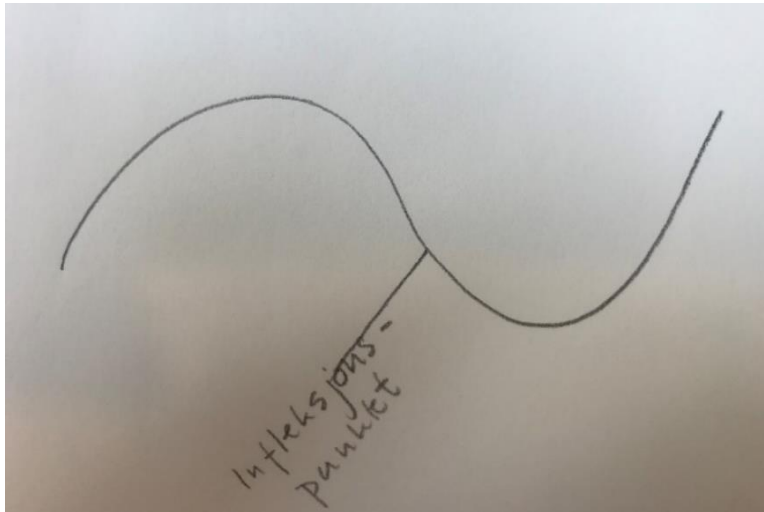
## Verden er en uendelig serie av hendelser: om infleksjoner og gjenfoldinger i materie

I avsnittet over viste jeg til foldens tre aspekter, dens triade. Slik jeg leser det hos Deleuze, er dette virkninger eller effekter av foldingenes operasjoner. Men, for å si noe om hvordan folden mer konkret virker, om hva som skjer i selve operasjonen av folding, viser Deleuze også til tre andre forhold. Disse tre kaller han *infleksjon*, *perspektivering/synspunkt* og *inkludering*. Deleuze tenker disse tre som en progresjon: «We are moving from inflection to inclusion in a subject, as if from the virtual to the real, inflection defining the fold, but inclusion defining the soul or the subject» (Deleuze, 1993, s. 24). Jeg vil først se på infleksjonen. For å gjøre det jeg har oppfattet som tidvis nokså abstrakte begrep i Deleuzes filosofi mer konkrete, har jeg forsøkt å nærme meg begrepene og meta/fysikken som følger med, gjennom en praktisk øvelse av papirbretting. Jeg vil ta med meg denne øvelsen videre inn i teksten under.

Som jeg begynte å si noe om i delkapittelet over, får folden en konkret virkning gjennom å tenke verden som foldet. Som foldet materie. Men, som jeg også viste til, er det ingenting, hverken origamifugler eller annen materie, som foldes på eksakt samme måte. Når folden og den buktende linjen virker som grunnfigur eller -formasjon for hvordan en forstår verden og hvordan den virker, og ikke den rette eller sirkulære linjen, impliserer dette en uendelig variasjon. Deleuze (1993, s. 21) framstiller folden og dens operative virkning gjennom å tegne et segment av en enkel buktet linje.<sup>77</sup> Lærke (2001; 2015) og Seppi (2016), har begge videreutviklet Deleuzes enkle lille tegning, for å mer eksplisitt vise hva som skjer i slike foldingsprosesser. For min del har det å gjøre bretteøvelsen som jeg viser til over vært fruktbar som en mer sansbar tilnærming til folden. Slik jeg ser det, er også den tredimensjonale tilnærmingen som ligger i papirbrettingen nærmere folden, enn den todimensjonale fremstillingen av en kurvet linje. Når jeg allikevel, inspirert av Lærke og Seppi, videre også presenterer folden gjennom kurvede linjer, er det fordi Deleuze bruker linjen som inngang til å si noe om foldens operative prosess.

---

<sup>77</sup> I sin utlegging om foldingene bruker Deleuze matematiske og geometriske termer. Han viser til ulike former for kurver og krumninger og hvordan disse skaper foldingen. Når det gjelder infleksjonspunktet viser han også til Klees tegnepedagogikk (Klee, 1968) og til Caches teorier om infleksjon (Cache, 1995), i tillegg til Leibniz. Infleksjonen er det ekstremet som skjer på en kurve og som gjør at den slår om. Ambivalensen i infleksjonspunktet ligger i at det er usikkert om kurven vil ta en konkav eller en konveks vending.



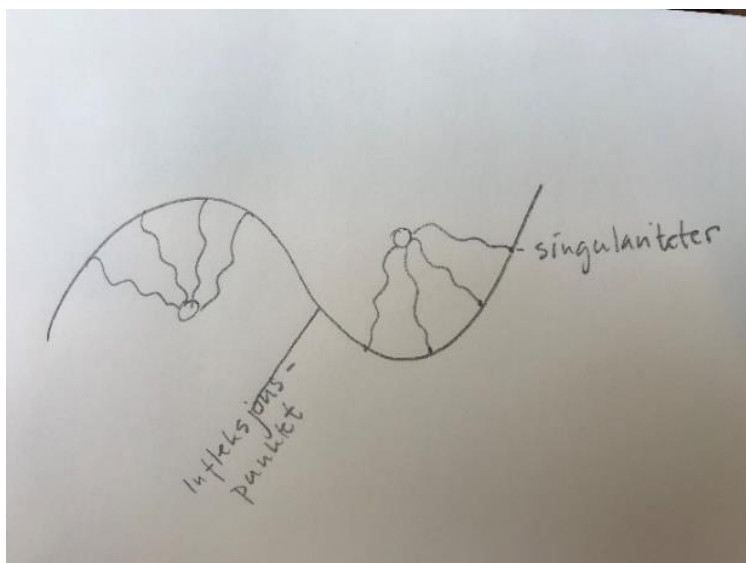
Figur 5: Egen tegning av et segment av en kurvet linje med markering av infleksjonspunktet

I første omgang er det tilstrekkelig å si at infleksjonen, eller foldingen, skjer der den buktede linjen bryter eller vender over og snur retningen, som vist på tegningen (figur 3). Som et fysisk punkt, der den buete linjen bryter over i en annen retning. Akkurat som at infleksjonen i papiret i papirbrettingen skjer idet hendene mine begynner å bøye papiret, og brettingen skaper en avmerking i det. Infleksjonen skaper en utfolding og gjenfolding i papirets fibre og struktur, som en inntreffelse, som skaper en ny tekstur og kvalitet. På denne måten er det mulig for Deleuze (1993, s. 15) å si at infleksjoner, det vil si prosessen av at noe foldes inn, uttrykkes, eller foldes ut, i materiens gjenfoldinger. Slik jeg ser det, er det denne endringen i materien som gjør at Deleuze (1993, s. 15) kaller infleksjoner for foldens ideelle genetiske element. Med dette understrekes folden som operativ.

Like før linjen bøyes over, eller idet jeg skal til å brette papiret over, er det uklart hvilken retning linjen tar, eller hvordan papiret vil brette seg. Dette kaller Deleuze (1993, s. 15) *stedet for ambivalente tegn*, der noe settes i spill, der nye eksistensmuligheter kan oppstå. Infleksjonspunktet er det punktet, eller snarere det stedet, det tegnet i materien, der noe settes i spill, der det er usikkert hvilke utfall det som står på spill får. Den er en indre singularitet som er i bevegelse, og blir vektløs, sier Deleuze (1993, s. 15). Utfallet av infleksjonen vil ha betydning for hvordan fordelingen og differensieringen mellom de objekter og subjekter som verden består av blir (Lærke, 2001, s. 172), eller for hvordan verden «møbleres» (Cache, 1995). Eller sagt på en annen måte: det er *singulariteter*, som går forut for subjektet, som til sammen utgjør subjektet, og som skaper relasjonen mellom objekt og subjekt. Dersom jeg



tenker videre om dette sammen med papirbrettingen, forstår jeg det slik at vi nå befinner oss i det mikroøyeblikket og i de mikropersepsjonene, eller det Deleuze og Guattari kaller persepter, der kroppen min er i ferd med å registrere papirets begynnende innbøying uten at det ennå er klart hvordan papiret vil brette seg; en gryende sanseoppfattelse der utfallet av registreringen ikke er klar; der papiret, materie, er satt i spill og er løsrevet fra en opprinnelig identifikasjon, men allikevel ladet med både historie og det som kommer. Noe er i ferd med å skje.



Figur 6: Fortsettelse på tegning av et segment av en kurvet linje der singulariteter er markert på linjen.

I *Le Pli* bruker Deleuze begrepene fold/infleksjon og hendelse om hverandre. Hendelser er det som utgjør infleksjonspunktet, men Deleuze (1990; 1993) knytter også hendelser i relasjon til det han kaller *singulariteter*. Singulariteter er avgjørende punkter eller steder der persepsjoner kjennes som en form for bevegelse (Conley, 2010). Det er singularitetene som til sammen skaper den buktede, kurvede linjen, som jeg viser i figur 6. Hendelser oppstår gjennom et forlengende kollektiv av det allerede tilstedeværende i verden. Det er altså oppfattelsen av dette kollektive, men samtidig det enestående og private i enkeltindividets oppfattelse, Deleuze omtaler som singulariteter (Conley, 2010, Deleuze, 1990; 1993). Slik jeg forstår det, er det dette forholdet mellom hendelser og singulariteter Deleuze viser til når han sier at det finnes folder (singulariteter) inni folder (hendelser, som også er singulariteter i og for andre hendelser) (Deleuze, 1993, s. 104). I Deleuzes barokke tenkning framskrives verden som uendelige serier av infleksjoner, av hendelser (Deleuze, 1993, s. 26). Når jeg tenker videre med papirbrettingen, består denne av en mengde mindre og større hendelser (singulariteter)

som til sammen utgjør og muliggjør papirbrettingen. Det er mulig å liste opp en rekke saker og forhold som er implisitt involvert for at en slik papirbretttingshendelse skal kunne finne sted: å finne et papir, å lage papiret, men også de mer lokale og mindre hendelsene som oppstår i samvirket mellom mine hender, papiret, underlaget, og så videre. Singulariteter kan dermed kobles til det en form for bliven-sansbarhet, slik Colebrook (2002, s. 127) beskriver det: «A singularity is just this becoming of the sensible, the virtual power of the sensible, its untimely possibility». Slik jeg forstår det, er singulariteter det som oppstår av sansbare hendelser, som vi oppfatter.

På bakgrunn av dette forstår jeg det slik at Deleuze bruker hendelser<sup>78</sup> som konsept for et før-individuelt *noe*. Hendelser må derfor ikke forveksles med en «tingenes tilstand» eller «det som skjer» (Deleuze, 1993, s. 86). Hendelser er ikke en konkret nyhet og kan heller ikke kobles til et konkret klokkeslett eller tidspunkt: «an event does not just mean that ‘a man has been run over.’» (Deleuze, 1993, s. 86). Med dette påpeker han at hendelser ikke skal betraktes som noe som mer og mindre tilfeldig har skjedd. Hendelser har ingen konkret begynnelse eller slutt, men befinner seg alltid i en midte, i en sammenstilling gjennom andre hendelser og singulariteter.

Ifølge Deleuze, denne gangen med henvisning til Whitehead, har hendelsenes forlengede serier iboende sansbare egenskaper. Som papirets tørrhet, dets gjenstridighet. Hendelser

---

<sup>78</sup> *Hendelser* er et konsept som følger Deleuze fra hans tidlige arbeider der hendelser inkorporeres i en mer strukturell utforskning av hvordan mening skapes (Deleuze, 1990), gjennom hans samskrivninger med Felix Guattari (2004), til hans senere arbeid med en utforskning av det barokke (Deleuze, 1993). Hendelser, i deleuzisk perspektiv, lar seg ikke nødvendigvis enkelt beskrive eller fange inn gjennom en klar definisjon. Ifølge Spindler (2013, s. 197) ligger denne besværligheten så å si i hendelsers natur. Hos Deleuze er hendelseskonseptet fylt av paradokser og ambivalenser, og i og med den gjentakende tilbakevendelsen til konseptet, tilføres og gis det ulike nyanser og konturer. Innlemmet i Deleuzes hendelseskonsept finnes tankegods fra stoikerne, Leibniz og Whitehead (Grosz, 2017; Shaviro, 2009). I *Le Pli* vender Deleuze seg i hovedsak til Whiteheads hendelseskonsept. Ifølge Robinson (2010) er denne henvendelsen og anvendelsen nødvendig for å forskyve fra representasjon til forskjell og multiplisitet: «for Deleuze the relation between the components in Whiteheads fourfold surpasses intentionality opening the event to a purely differential and creative determination.» (s. 192). I *Le Pli* fremstilles infleksjon og hendelse som det samme. Inflexjon er det konseptet Deleuze mest benytter når han begynner framskrivningen av folden som konsept og inngår i den mer matematiske, men også visuelle konseptualiseringen av folden. Dette er også et konsept jeg tar med meg videre inn i avhandlingens metodologi i relasjon til dramatiseringens metode.

<sup>78</sup> I denne hendelsessammenheng henvender Deleuze seg til stoikernes *lekta* som, ifølge Grosz (2017, s. 38), «address not only what is part of language, meaning, or sense but also parts of the world, whose sense they render articulable in language. (...) Moreover, lekta adhere to events, independent of language: they are the ongoing possibility of sense whether such a sense is thought or said or not. Lekta, sayables, enable humans to articulate and understand predicates, what can be said of things, changes in state of affairs, and especially effects». Grosz (2017, s. 139) viser også til sammenheng mellom lekta og *immanensplanet*, som jeg har gjort rede for tidligere i avhandlingen.

inkluderer kvaliteter og kvantiteter som spesifiserer dem og gir dem karakter. «It is something rather than nothing, but also this rather than that: no longer the indefinite article, but the demonstrative pronoun» (Deleuze, 1993, s. 88). Dette noe som jeg skjelner er ikke lenger et hva som helst, men noe mer kjent, noe jeg kan dra kjensel på, på en slik måte at jeg kan koble det til andre hendelser og derigjennom sette denne hendelsen inn i en struktur av flere. De iboende eiendommene ved noe, kaller Deleuze *intensiteter*. Intensiteter virker som de sansemessigheter som setter i gang tenkning, som en kroppens første sansemessige tenkning, som affekt, eller en «sense-awareness» (Stengers, 2011, s. 45). Intensiteter er det som skaper de kvaliteter som blir sansbare for oss, det som skaper papirets tørrhet, dets gjenstridighet (Colebrook, 2002). På denne måten blir intensiteter noe som har innvirkning på min konseptualisering av papiret og papirbrettingen. Slik jeg forstår det er det mulig her å trekke koblinger mellom hendelsers intensiteter og synspunktet i folden, som jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel.

Fordi intensiteter og singulariteter er koblet til de første sansefølelser, er de også før-språklige. De er ikke representative, men intensive og er koblet til de tidligere overnevnte ambivalente tegn i form av uklare sansefølelser, og derfor også før-språklig. Noe Colebrook (2002, s. 108) beskriver slik: «Before there is a system of language that allows us to refer to a world stretched out before us, there are investments in intensities». Jeg vil komme tilbake til dette med investeringer i intensiteter etter hvert som jeg går over til å si noe om hvordan jeg har arbeidet med avhandlingens empiri og barnehagelærernes uttrykk, men vil kort legge til her at jeg forstår det dithen at det nettopp er dette Stengers (2018) uttrykker når hun sier at det finnes saker, noe, som kan kjennes betydningsfullt, som angår, før de okkuperer våre valg og vår bevissthet (Stengers, 2018, s. 3)<sup>79</sup>. Et viktig oppsummerende poeng er at det er gjennom hendelser at tenkningens problem, hva som blir viktig og ikke, konstitueres Deleuze (1994, s. 189). En kan si at det er gjennom hendelser at «matters of concern» (Latour, 2004; Stengers 2018) aktualiseres i individets sjel og realiseres, eller innses, i dets kropp. Hendelser er dermed ikke noe som tilhører individet, det tilhører ingensteder, men samtidig nå-her. Slik sett virker de som potensialet, men som, i likhet med infleksjonspunktet i folden, ennå ikke har en retning, men allikevel er immanent, iboende, i *den* særskilte sammenstillingen av krefter. Sammenstillingen som muliggjør at noe kan komme til: «An event that would await an event?» (Deleuze, 1993, s. 16).

---

<sup>79</sup> Jf. avhandlingens vitenskapeteoretiske innretning, se kapittelet *Metodologiske implikasjoner og eksplikasjoner*.

Å tenke at hendelser ikke er noe nytt som har skjedd, men allikevel er noe som oppstår i et her-og-nå, setter hendelser i relasjon til et annet tidsbegrep enn det kronologiske. I kapittelet der jeg skrev om profesjoner og den norske barnehagen introduserte jeg tidsbegrepet Aion i forbindelse med en iterasjon fra en av barnehagelærerne. Ifølge Deleuze og Guattari (2004, s. 289) er Aion hendelsenes ubestemte tid:

The floating line that knows only speeds and continuity divides that which transpires into an already-here that is at the same time not-yet-here, a simultaneous too-late and too-early, a something that is both going to happen and has just happened.

Sitatet sier noe om at hendelser står i relasjoner til både fortid, nåtid og framtid; det er kun i etterpåkløkskapsens lys, eller som en forutsigelse, at hendelser virkelig kan begripes, sier Young (2013a, 116), samtidig som vi kjenner fornemmelser av hendelsene utfolde seg i øyeblikket. Å koble hendelser *fra* en lineær og kronologisk tidsforståelse er, ifølge Williams (2008, s. 3), særlig viktig for å ikke forstå hendelsers forlengelser og serier i et tidsperspektiv og som tidssekvenser eller kausalitet, men heller kobles til geofilosofiens topologi av intensiteter.

Å tenke om hendelser ut fra disse tre betingelsene, *før-individuelt*, *før-språklig*, *aion*, tydeliggjør ambivalensen som jeg har skrevet at knyttes til infleksjonens bevegelse. Gjennom de tre betingelsene kan papirbrettingen tenkes som en hendelse som ikke kun er en privat øvelse utført av et jeg, men som noe som angår og involverer noe mer, og allikevel noe som kommer til uttrykk som et *dette*. Slik virker hendelser som en utfordrer av en ontologi som forsøker å gi noe en essens, en gitt væren, og kan sies å gå over mot å forstås som *onto-grafi*, som en gjensidig innskriving i både papiret og i meg som bretter. En ontologi der essens-væren erstattes med hendelses-bliven (Deleuze, 1990). I det neste avsnittet vil jeg si noe mer om hva en slik onto-grafisk prosessen kan gjøre for og med tenkning om subjektet.



Figur 7: Gren med papirfugler fra en av barnehagene jeg besøkte

I taket i en av barnehagene jeg fikk besøke hang en gren, og i grenen hang det fugler med vinger som var brettet av papir. Det hele gjorde at jeg umiddelbart kjente meg hjemme, jeg gjenkjente barnehagen som barnehage. Grenen med de brettede papirfuglene aktualiserte minner fra min egen praksis, fra den gangen jeg arbeidet i barnehage. Bretting av fugler og andre dyr, av stjerner, spåer og vindmøller var noe vi gjorde sammen med barna.

Ettersom jeg har forfulgt *folden* har jeg oppdaget at å brette papir inngikk som en av Frøbels beskjeftigelser for barn i hans tanker om *kindergarten* (Friedman, 2018; Friedman & Schäffner, 2016; Hatori, 2011).

Som del av sitt pedagogiske prosjekt rettet for barn utviklet Fröbel et sett med objekter og aktiviteter (*gifts* og *occupations*) som han mente skulle behjelpe barnet, i dets selv(ut)danning, å oppdage grunnleggende former og mønstre i og fra naturen.

Papirbretting var altså blant aktivitetene Fröbel mente barna burde okkupere seg med. Jeg en forståelse av at Fröbel var interessert i hvordan haptisk informasjon, altså en form for taktil og sanselig oppfattelse, hadde betydning for barns konseptualisering.

Å fysisk brette papiret skulle bidra til å gi barn en innsikt i og forståelse av geometri og rom.

Operasjoner av folding kan, ses på som både materialiserte og spatiale operasjoner. Frøbels pedagogiske innretning har ikke direkte en kobling til denne avhandlingens utforskning av profesjonalitet, men har den ikke allikevel en indirekte, gjennom den frøbelske tradisjonen den norske barnehagen er tuftet på? Men det er også noe med forholdet mellom det sansebare og tenkbare, som skaper en kobling til Deleuzes fold...?

(Egne notater, februar 2021)

## Subjektivering og individuasjon: om synspunkt og inklusjoner

I forrige delkapittel la jeg fram hvordan foldens «første» bevegelse, infleksjon, virker i materien som en hendelse, at en hendelse involverer singulariteter og intensiteter, men også at hendelsene virker i en før-individuell, før-språklig og aionisk modus. Dette gjør at infleksjoner er en del av det offentliges element, altså noe som skjer i det ytre (det barokke husets første etasje) og ikke skjer i det private indre, sjelelige rom (det barokkes husets andre etasje). I dette avsnittet vil jeg bevege meg over til å si noe om hvordan infleksjoner i objektet<sup>80</sup> henger sammen med det vi vanligvis snakker om som subjektivering, men som Deleuze, i det barokke vokabular, knyttet til foldingers prosessuelle produksjon av synspunkt og inklusjon, en prosess han også kaller individuasjon<sup>81</sup>.

Som vist i forrige delkapittel, med prosesser av infleksjoner langs en kurvet linje endres materien, objektet, tingen, saken. Variasjonene tillater ikke et eksakt punkt. Variasjon i seg selv gir objektet en radikalt annen egenskap der objektet antas en plass i et kontinuum og ikke som et sluttunkt. Det vil si, å tenke om objektet ikke som lineært og endelig, men som kurvet, gjør at verden hele tiden er i bevegelse av folder. Sett i sammenheng med avhandlingens tematikk og konseptualisering av profesjonalitet kan dette, for eksempel, kobles til hvordan forståelser av konseptet profesjon og profesjonalitet i seg selv utvikles og uttrykkes på ulike måter, slik jeg viste i kapittelet *Hva er profesjonalitet?* Dermed forstyrres objektet, konseptet profesjonalitet, papirbrettingen, kroppen som bretter, sin vante meningsstruktur og gir objektet en ny status. Den blir mykere, porøs og manieristisk. Deleuze (1993, s. 20) beskriver denne prosessen slik:

The new status of the object no longer refers its condition to a spatial mold – in other words to, to a relation of form-matter – but to a temporal modulation that implies as much the beginning of a continuous variation of matter as a continuous development of form.

---

<sup>80</sup> Jeg vil i det videre gå over til tidvis å bruke objekt der jeg tidligere har brukt materie. Kropp, materie, objekt, stoff, – det er det samme. Jeg vil minne om at jeg i innledningen antydte en måte å forholde seg til tenkning på som materielt og performativt. Det er derfor ikke slik at konseptualisering er abstrakt. Konseptualisering, tenkning er empirisk. Dette er, slik jeg ser det, Deleuzes barokke tenkning, i et nøtteskall.

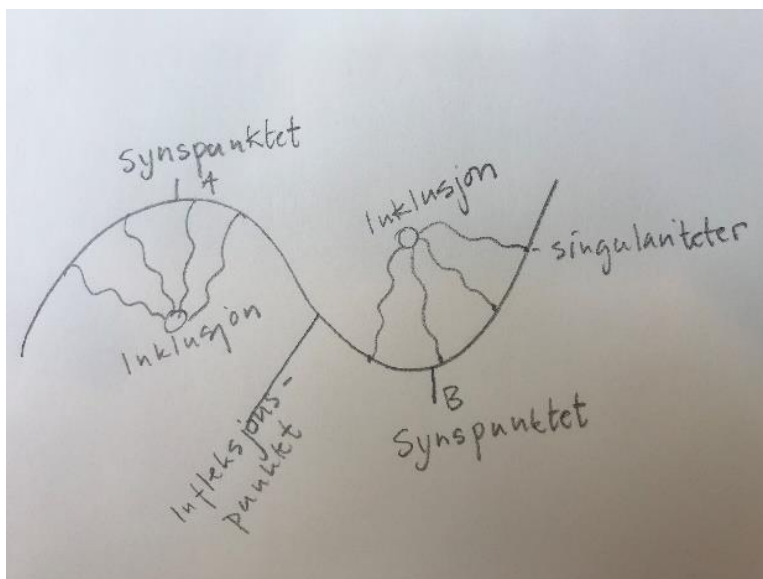
<sup>81</sup> Her er det verdt å nevne at Deleuze låner enkelte begrep også fra filosofen Gilbert Simondon (1924-1989), blant annet dette individuasjon, men også andre som transduksjon og modulasjon (Sauvagnargues, 2016), som jeg vil komme tilbake til. Se Kvaals (2018) avhandling for en norsk inngang til Simondons filosofi.

Objektet defineres ikke lenger gjennom en form, en essens, den er en midlertidig modulasjon der både materien settes i kontinuerlig variasjon, så vel som formen.<sup>82</sup> Objektet blir et *objektil*, noe som, ifølge Deleuze, gjør at objektet ikke bare viser seg i rom og tid, men også med modulerbare kvaliteter, som jeg viste til i forbindelse med hendelser og intensiteter tidligere. Kvaliteter kan framstå ulikt, eller skape ulike perspektiv. På denne måten blir objektene manieristiske heller enn essensielle.<sup>83</sup> Med denne endringen i objektets status følger også endringer for subjektet (Deleuze, 1993, s. 21). Eller sagt med Lærke (2001, s. 176), «Hvis infleksjonen i første omgang angår materien og således distributionen af verdens ‘objektive’ felter, angår inklusionen en korresponderende distribution af verdens ‘subjektive’ felter». Overskriften for forrige avsnitt der verden fremstilles som en uendelig serie av hendelser, er derfor ikke helt dekkende for hvordan virkeligheter eller individuasjoner skapes. Synspunktet og inklusjonen gjøres ikke eksplisitt her. Verden er en uendelig serie av infleksjoner, men Deleuze legger til at verden inkluderes i sjelen, fra et synspunkt: «But if the world is an infinite series, it then constitutes the logical comprehension of a notion or of a concept that can now only be individual» (Deleuze, 1993, s. 26). Jeg må derfor vende tilbake til spillet mellom innside og utside, oppe og nede en gang til, men denne gangen med oppmerksomheten rettet mot hvordan foldingens prosess inngår i en prosess av subjektivering, av individuasjon.

---

<sup>82</sup> Deleuze (1993, s. 20) relaterer dette til vår samtid der normenes flyktighet har erstattet lovenes varighet, der tall styrer produksjon mer enn manuell stansing eller stemping: «[W]here industrial automation or serial machineries replace stamped forms».

<sup>83</sup> Slik jeg forstår det er det her mulig å gjøre koblinger til det bredere vitensfeltet omtalt som ny-materialisme. Jeg har allerede vist til dette vitensfeltet i relasjon til sosio-materielle og økologiske profesjonsteoretiske perspektiv, men vil her vise til Bennetts (2010) arbeid som en sentral aktør i det å formulere hvordan materiens kraft kan settes inn i politisk sammenheng gjennom et skifte fra *environmentalism* til *vital materialism* og en utforsking av sammenheng mellom det materielle og immaterielle.



Figur 8: Videre utvikling av tegning av et segment av en kurvet linje der også synspunktet og inklusjonen er tatt med.

For videre i prosessen endres noe. Ifølge Deleuze (1993, s. 20 og 88) endres noe der singulariteter blir til: «We move from the inflection or from variable curvature to vectors of curvature that go in the direction of concavity». Det «noe som skjer» er, i en litt teknisk beskrivelse, at infleksjonspunktet, hendelsen, utpeker en formativ kraft som er persepsjonens singulariteter. Det er singularitetene som danner synspunktet<sup>84</sup>, som utpeker vektorene (de vinkelrette linjene som går fra singulariteter til inklusjon på tegningen i figur 6), som igjen indikerer linjens konkave innside og skaper et sted, inklusjonen. Vi går fra infleksjon, til synspunkt, eller perspektivering, til inklusjon. Variasjonen og endringen i objektets status skaper en nødvendig *perspektivering* for subjektet. I denne prosessen framstår objekter med det Deleuze, med henvisning til Whitehead, kaller prehensjoner. *Prehensions* kan oversettes til oppfatninger. Ifølge Robinson (2010) underordner Deleuze fenomenologiens intensjonalitet til fordel for Whiteheads konsept *prehension* fordi dette siste «reaches further back into the genetic order of experience, antecedent to any intentional relation.» (s. 126-7), eller sagt på en annen måte, for å vende tilbake til livet og inn i tings frie og ville tilstand (s. 120). Enkelt sagt, det er noen kvaliteter ved objektet som oppfattes av subjektet. I deleuzisk tankegang går prehensjonens, eller oppfatningenes, vektor fra verden til subjektet. Det er altså ikke subjektets betraktning av verden som skaper et synspunkt. Synspunktet skapes av de singulariteter med

<sup>84</sup> «Le point de vue» er et konsept Deleuze stjeler fra Leibniz' monadologi. van Tuinen (2010, s. 172) diskuterer hvordan det barokke synspunktet skiller seg fra en fenomenologisk, som van Tuinen hevder at ikke gir rom for det mangfoldige og usammulige.



tilhørende prehensjoner som aktualiseres i subjektet. Men, fortsatt med henvisning til Whitehead, hevder Deleuze at heller enn å ha med et sub-jekt å gjøre, har vi en superjekt: «Just as the object becomes objectile, the subject becomes a superject» (Deleuze, 1993, s. 21). Den som prehenderer eller oppfatter, kaller de et super-jekt. Her må jeg legge inn et innsnitt om super-jekt.

Inspirert av Whitehead, viser Debaise (2017, s. 53ff) til to filosofihistoriske tradisjoner innen forståelser av subjektet der en kan skille mellom *subjectum* (subjekt) og *superjacio* (superjekt). Subjectum, sier han, vektlegger ideen om en underkastet værenstilstand der subjectum er den tilbaketrukne virkeligheten som former en konstant og stabil grunn og som derigjennom er opphavet til følelser og erfaringer; det som «underneath all appearance, all varying attributes, changing impressions or superficial qualities, withholds itself and forms the support or basis from which these emanate» (s. 54). I en slik forståelse har subjektet eierskap over seg selv, sine følelser og tanker. Subjektet forstås her som det som danner basisen for hvordan det framstår, som en samlet kjerne som den ytre fremtreden, dets egenskaper og så videre, stråler ut fra. Subjectum er, ifølge Debaise, fremholdt og avholdt gjennom den moderne filosofihistorien fordi den gir grunnlag for å forstå subjektet som kapabelt til gjennom sine følelser, i retrospekt, å bruke de følelsesmessige kildene, krystallisere og analysere dem, og skape enkeltstående erfaringer fra dem. Subjectum virker som en prosess der noe konsolideres, der subjektet skritt for skritt beveger seg mot et mål, et Selv. Slik jeg forstår det viser Debaise til denne forståelsen av subjektet som betydningsfull fordi den muliggjør å oppleve og erfare seg selv som et selv.

Men, denne tenkningen om subjektet er ikke alene tilstrekkelig. Enkelt sagt stiller Debaise (2017, s. 56) spørsmål om hvordan denne forståelsen forklarer hvordan subjektets følelser og erfaringer blir til. Hvordan fungerer det? Det er her han viser til Whitehead og *superjacio* som en annen forståelse. Ifølge Debaise (2017, s. 57) kan *superjacio* oversettes med å *kaste over eller mot*, noe han forstår som en tendens ved subjektet heller enn en fullbyrdet realisering. Her er ikke subjektet samlet, underlagt eller endelig, «[i]t is in the interior of feeling itself, in its forms, that this latent subjectivity is situated. (...) Each feeling is characterized by its *own manner*, a tonality that distinguishes it from all other feelings» (Debaise, 2017, s. 57, kursiv i original). Denne gangen er det subjektet som framstår manieristisk fordi det er måten noe føles eller ses som vektlegges, måten er målet og det som orienterer bevegelsen. Debaise (2017, s. 53) påpeker imidlertid at disse to forståelsene av subjektet ikke bør settes opp som motsetninger da hver av de demonstrerer forskjellige sider ved subjektivitet og må heller ses

som komplementære. Forslaget om å se disse to aspektene som så og si to sider av samme fold støttes også av Stengers (2011, s. 299) når hun med henvisning til Whitehead, foreslår en sammenslåing: subjekt-superjekt. Synspunktet på en variasjon erstatter senteret av en figur, sier Deleuze (1993, s. 22). Sett i sammenheng med super-jekt-forståelsen er ikke subjektivitet situert som en enhetlig og sentrert figur. Synspunktet skapes ikke av subjektet og er slik sett ikke relativt etter subjektet, men omvendt: sammensettingen av singularitetene gir vilkår for hvordan en variert verden, blir synlig for subjektet.

Ifølge Stengers<sup>85</sup> (2011b, s. 146) er oppfattede hendelser knyttet til dette med synspunkt, og det å kjenne på et «her». I taket i en av barnehagene hang det en gren med papirfugler med brettede papirvinger. Da jeg oppdaget disse i barnehagen, skaptet samtidig en oppfattelse. Noe Stengers (2011b, s. 147) beskriver slik: «Prehension [...] should make the operation and the production of reality conicide. What prehends realizes itself in the process of prehensive unification, my hesitation «here», my coat «there», the threatening sky above, and so on». Ut fra det jeg har presentert over er det mulig å si at grenen og papirfuglene prehenderer noe som går forut for min oppfattelse. På samme måte som hendelser, er prehensjoner offentlige elementer som ikke nødvendigvis tilhører et subjekt (Deleuze, 1993, s. 88). Grenens og papirfuglenes prehensjoner, sammen med mine tidligere innskrivninger av det å være i barnehage, skapte noen umiddelbare oppfattelser hos meg, et «her».

Av alt det som potensielt sett kunne skjedd, er det er noe som siles og skilles ut. Enhver aktuell hendelse muliggjøres gjennom det virtuelle potensiale. I deleuzisk tankegang er vår forståelse av verden og virkeligheten en virtualitet som for øyeblikket eksisterer, aktualiseres, i sjelens folder slik sjelen frembringer den. Det virtuelle skal imidlertid ikke forstås som virkelighetens motstykke, «[t]he virtual is fully real in so far as it is virtual» (Deleuze, 1994, s. 208, kursiv i original). Det virtuelle skal heller ikke forveksles med det mulige<sup>86</sup> (1994, s. 211). Å tenke muligheter innebærer, ifølge Deleuze (1994, s. 211), en på forhånd gitt form forut for mulighetens realisering. «Virtual is, rather, an open “charge” of potentiality, which resides in the relationality of every actual thing and imbues it with potential to individuate further, whether due to inner dynamism or by influence of exterior forces.» (Vanhanen, 2010, s. 15).

---

<sup>85</sup> Som her viser til Alfred North Whitehead.

<sup>86</sup> Jeg er klar over at jeg flere ganger i avhandlingen har snakket om mulige måter å tenke på. Dette er en formulering som også inngår i studiens overordnede problemstilling. Dette skyldes utfordringer i oversettelser. Når Deleuze (1994), i den engelske oversettelsen av *Différence et répétition*, skriver om det mulige som en på forhånd gitt form, brukes det engelsk ordet *possible*, som vanskelig lar seg oversette med annet enn mulig. Når jeg bruker formuleringen *Hvordan er det mulig å tenke om profesjonalitet?*, er dette en formulering som er inspirert av Deleuze spørsmål *How might one live?* (May, 2005).

I kapittelet om foldens implikasjoner ble det klart at verden og virkeligheter konstitueres gjennom uendelige serier av hendelser, og at disse inkluderes gjennom prosesser av individuasjon. Folden er det som løper mellom, men også differen(t)sierer, materie og sjelen, utsiden og innsiden, men i folden ligger også det virtuelle. Deleuze sier: “Because it is a virtuality that never stops dividing itself, the line of inflection is actualized in the soul but realized in matter (...).” (1993, s. 39). Her viser Deleuze hvordan folden trekkes i to retninger og bærer med både det virtuelle i seg selv, men også en aktualisering av utfoldinger i det han kaller sjelen, på innsiden, og en realisering på utsiden.

På denne måten vil det alltid være noe som bæres med videre i foldingene. Fortiden eksisterer alltid latent sammen med nåtid og det er det virtuelle som gjør det mulig at noe kan være annerledes. Enhver aktuell hendelse muliggjøres gjennom det virtuelle potensiale. Slik er det også mulig å snakke om foldinger som bærere av minner (O’Sullivan, 2010), som noe som gjør seg gjeldende, som kan komme til overflaten og utfoldes ut og inn i en annen sammenheng. Utfordringen, sier Deleuze, er ikke å finne ut av hvordan en skal avslutte en fold, hvordan bli i refleksjonen og en tilstand av auto-referensialitet (Semetsky, 2003), men hvordan en kan videreføre den og gjøre den uendelig (s. 39). Derfor blir også *utfoldingen* et viktig drag ved det barokke. Gjennom dette draget forlenges og utvides foldene og skaper overgang fra materie til måte (manner) der *teksturen* konstitueres av måten materien utfoldes. I følge Semetsky (2004, s. 331) avhenger prosessen av subjektivering, subjektformasjonen, eller individuasjonen, av utfoldingens dynamikk:

The production of subjectivity, for Deleuze, is effected by unfolding: Being as fold is more than a simple projection of the interior. Its meaning cannot be reduced to terms of local, albeit nuanced, representation, but is instead a spiraling distributive process, that is, “an internalization of the outside. It is not a reproduction of the Same, but a repetition of the Different. It is not the emanation of an ‘I’ but something that places in immanence the always other.”

Sitatet viser hvordan subjektivering skjer gjennom en internalisering av en utside. Går jeg mer konkret til verks kan dette forstås som en beskrivelse av hvordan det som skjer utenfor meg henger sammen med det som skjer på innsiden. Aktualiseringene på innsiden og realiseringene på utsiden handler, slik jeg forstår det, hvordan omgivelser og individet samvirker gjennom gjensidige prosesser og produksjon av individuasjon; hvordan jeg blir til i og gjennom mine omgivelser, men også omvendt. Det virtuelle tilsvarer det som eksisterer, men som ennå ikke er blitt aktualisert, og potensialene tilsvarer det som eksisterer i det ytre, men som ennå ikke er realisert. Det er et synspunkt uten et sentrum.

Samtidig er det i synspunktet kraften ligger til å bestemme, organisere og avgjøre, «*a power of arranging cases, a condition for the manifestation of reality*» (Deleuze, 1993, s. 23, kursiv i original): Å finne det beste synspunkt for å skape orden mot kaos og uorden, men alltid med utgangspunkt i synspunktet skapt gjennom singularitetenes variasjon. Dette utvider foldingsprosesser til ikke bare å virke som et bindeledd, det er også et sted der avgjørelser tas: «In all these areas Leibniz constructs the ‘table’ of cases that refers to point of view as jurisprudence or the art of judgement» (Deleuze, 1993, s. 23). Synspunktet er både en krypt, det dunkle, og kryptografen, den som avklarer det uklare, ubestemte og tvetydige (Deleuze, 1993, s. 23). Synspunktet er det stedet, den tiden, der jeg begynner å få en forståelse av eller kanskje like gjerne en oversikt over, en gryende konseptualisering av betydningene av papirfuglen, og hva den har satt i gang hos meg. Synspunktet blir, slik jeg forstår det, en betingelse.

Jeg er nå i ferd med å bevege meg over til det siste aspektet ved foldingene, inklusjonspunktet, som ifølge Deleuze (1993, s. 25) er et metafysisk punkt. Dette punktet viser hverken til koherens eller adherens, men til inherens, til innhylling og lukking. «Why should something be folded, if it were not to be enveloped, wrapped, or put into something else?» (Deleuze, 1993, s. 23). Dette er foldens formålsårsak, sier Deleuze (s. 24), noe som gir meg grunn til å foreslå over at Deleuze gjennom folden, på samme måte som Whitehead, foreslår en subjekt-superjekt. «Inflection is an ideal condition or a virtuality that currently exists only in the soul that envelope it» (Deleuze, 1993, s. 24). Det vil altså alltid være en sjel, et subjekt, som inkluderer det det begriper gjennom synspunktet. I følge Lærke (2010) er perspektivisme hos Leibniz-Deleuze en lære om uttrykk (expression). Alle individ eller subjekter (som ikke nødvendigvis er menneskelige subjekter), uttrykker den samme uendelige verden, men de gjør det på forskjellig vis. «Monaden bærer verden i seg, den er et synspunkt, ikke *på* verden, men verden *er* synspunktet.» (Berge, 2009, s. 90, kursiv i originalen). Forskjellene i uttrykkene skyldes subjektens individuelle synspunkt. Synspunktet til den individuelle monaden, eller den verden den individuelle monaden uttrykker, «expresses a world according to the relations of the other bodies with its own» (Deleuze, 1990, s. 110).

Det er gjennom et nettverk av koblinger til verden det individuelle uttrykket, eller utfoldingen, skjer. Men det skjer også gjennom koblinger internt, der det ytre kobles sammen med og inkluderes inn i det indre. Ohldieck (2018, s. 97) forklarer det slik: «Denne doble foldingsprosessen finner sted uopphørlig, og i en detaljrikdom som gjør at to sjeler aldri kan være like, og dermed kan heller aldri to perspektiver være identiske». En kan tenke seg at

folden som det som frakter informasjon utenfra og inn, informasjon som igjen skaper synspunkter i og for vårt indre. Folden er i denne sammenheng en kraft for en subjektiveringsprosess (Conley, 2005, Deleuze 2006), men kan også, slik jeg forstår det, knyttes an til hvordan tenkning skjer og hvordan vi skaper en konseptualisering av den verden vi beveger og orienterer oss i. I deleuzisk tankegang er å tenke det samme som å folde utsiden, verden, inn: «To think is to fold, to double the outside with a coextensive inside. The general topology of thought, which had already begun 'in the neighbourhood' of the particular features, now ends up in the folding of the outside into the inside» (2006, s. 97). Slik kan innsiden aldri være mer enn utsiden.

Disse fortløpende og utvidende koblingene mellom utside og innside motsier seg et skille mellom subjekt og objekt, mellom det materielle og immaterielle. De to etasjene er ikke delt med skarpe skiller. I følge Leibniz er det ikke godt å vite hvor den ene etasjen ender og den andre begynner (Wallenstein, 2004, s. 20). Eller sagt på en annen måte: det er vanskelig å vite hvor overgangen mellom sansning og forestilling eller konseptualisering, begynner og slutter. Det er en gjensidig avhengighet i dette, ifølge Deleuze (1993, s. 27): På den ene siden eksisterer verden, og slik sett den verden barnehagelæreren skal utøve sin profesjonalitet, kun i subjektet, eller i barnehagelæreren, på den andre side skapes verden utenfor subjektet, barnehagelæreren, noe som gjør at Deleuze konkluderer med at «if the world is in the subject, the subject is no less *for the world*» (1993, s. 27, kursiv i original). I deleuzisk barokk tankegang er subjektet alltid forbundet med en ytterside, der subjektet konstitueres gjennom en bevegelse fra verden og yttersiden til subjektet. Subjektet forstås derigjennom som en frambringelse eller et resultat, en individuasjon. Denne operasjonen krever imidlertid en vridning, en fold, skriver Deleuze (1993, s. 28), der verden skaper en midlertidig tilblivelse, eller en aktuell eksistens i subjektene, men som også gjør at subjektene relateres til den verden, eller den virtualiteten, subjektene aktualiserer.

Jeg opplever at vi er uenige med de to andre pedagogiske lederne her. Når det omhandler godt faglig skjønn, er vi rett og slett uenig i det faglige og hva er riktig. Så er det en medarbeider som tuller litt med gebrokkent språk og fleiper mye og bruker mye humor i sin hverdag når han kommuniserer med barna og han har tatt på seg hijaben til en av jentene og viser at det går helt greit å bruke hijab; den er dødskul.

Fra mitt ståsted så synes jeg det er kjempebra, men nå ble jeg litt sånn – hva sier egentlig rammeplanen om dette? For det [å ikle seg hijaben] viser humor og glede og det viser toleranse for å være annerledes, synes jeg. Ufarliggjør det på en måte sånn at du ser at den ungen som hadde hijaben har nå en helt annen holdning til den og når den blir kommentert, enn hun hadde i begynnelsen når det også var helt nytt og hun kanskje ikke visste helt hvordan hun selv skulle forholde seg til det. Nå vet hun at jeg trenger ikke å ta meg selv så høytidelig.

Hvor er det faglige skjønnnet når en er uenig? Hva skjer når det er flere gode faglige skjønn? Når vi er flere med oppfatninger om hva som er riktig og galt?

Selvfølgelig er det lov å være uenig, men det kanskje bedre å bli enig sånn at en ikke skaper konflikter i en personalgruppe? Men samtidig, jeg har mine grenser for hva jeg synes er greit og takler min kaosangst. Kan alle barna klatre på bordet samtidig? Ja eller nei? Og har du den samme kaosangsten som meg? Og jeg tenker også at barn må se at det er forskjellige regler med forskjellige mennesker. Å se at et barn liker å ligge på gulvet og rulle, men et annet barn liker ikke det og det er jo en inngang til å se at alle er forskjellig. Men så kan en kanskje falle tilbake på det at det skal være like regler for alle, men det er jo aldri like regler for alle.

Jeg blir liksom aldri enig med meg selv om en skal ha en praksis som skal være lik, som en går ut med til alle eller om en skal akseptere at en er forskjellig og at vi bidrar med forskjellige ting, og derfor blir det et større mangfold og et bedre tilbud til barna. Så kanskje en bare må bli enig om at en er uenig og at en selv må lukke øynene litt når en ser ting en er uenig i – så lenge det som skjer går overens med forskjellig faglige skjønn.

Det er så mange faktorer.

(Fra samtale med barnehagelærerne, 18.12.2017)

## Mangfoldiggjøring

Gjennom de foregående delkapitlene der jeg begynte å brette ut foldens operative funksjon, viste jeg til at Deleuze hevder at det barokke husets to etasjer (monaden), er ett av det barokkes to vesentlige bidrag. I sin utvikling av et barokk konsept, viser det seg allikevel at denne monistiske tankegangen ikke er helt tilstrekkelig, slik Deleuze ser det (Lærke, 2001). Det som foldes inn i folden skaper ikke bare et synspunkt og et uttrykk. I prosessen av innfolding og utfolding, gjennom prosesser av infleksjon-synspunkt-inkludasjon, mellom objektil og superjekt, åpnes en prosess av tilblivelse (Deleuze og Guattari, 2004). Denne tilblivelsesprosessen involverer komplisering, en ny organisering slik Semetsky (2004, s. 444) sier det: «a new level of organization in a complex system». I hendelsene uttrykk gjennom iterasjonen i tekstboksen over (Hijabobjektilet) oppstår det noe som får personalgruppa i en barnehage til å spres i oppfatning. Det kunne vært hva som helst annet, men i denne hendelsen er det en hijab som blir et objektil og som skaper mange ulike synspunkt for de i personalgruppa, men også internt hos barnehagelæreren. Som jeg har vist til i avsnittet over der de barokke dragene ble introdusert, viser Deleuze til mangfoldiggjøring som et drag ved barokken (Deleuze, 1993, s. 50). Dette er en tenkning der prinsipper mangfoldiggjøres slik at ideen om et høyere prinsipp erstattes med relasjoner og multiplisitet.<sup>87</sup> Det er dette jeg oppfatter at skjer i hendelsen med hijab-objektilet.

Mangfoldiggjøringen viser slik til «(...) krisen henvisningen til Det ene prinsippet befinner seg i» (Berge, 2009, s. 77). Ved å nærme seg saker gjennom uendelig representasjon (Deleuze, 1994; McDonnell & van Tuinen, 2010, s. 99), kan en rette oppmerksomhet mot å holde noe åpent for bevegelse. Hos Deleuze er å tenke med representasjoner bevegelsens og forskjellens fiende og står i den dogmatiske tenkningens tjeneste (Deleuze, 1994); dette er, som jeg har presenterte i tidligere kapittel, den tenkningen som gjennom gjenkjennelse befester og administrerer sunn fornuft og allmennoppfatninger gjennom kategorisering (MacLure, 2013b, s. 659). Mangfoldiggjøringens prinsipp, eller funksjon, blir her å legge til, å akkumulere, slik at tenkning og konsepter utvides, som mange samtidige stedfortredende diksjoner<sup>88</sup> heller enn kontradiksjon. Med Leibniz kaller Deleuze dette *vice-diction* (en stedfortredende diksjon)

---

<sup>87</sup> Det prinsippet som det vises til i *Le Pli* er, som jeg har nevnt tidligere, Leibniz' prinsipp om en tilstrekkelig grunn. Samtidig viser Deleuze til at aktiviteten med stadig å finne opp nye prinsipper er typiske både for det barokke, men også for Leibniz: «There we have a unique trait that is found only in Leibniz's philosophy: the extreme taste for principles»

<sup>88</sup> Å finne en god oversettelse for dette *vice-diction*, har vært utfordrende, men jeg prøver meg her på å oversette det som samtidige stedfortredende diksjoner.

(Deleuze, 2004b, s. 96), et poeng Rhedding-Jones (2007b) viser til, slik jeg ser det, når hun skriver at gjennom dragningen og vridningen, gjennom foldinger, kan det som en gang var synlig bli borte og nye singulariteter bli til og bli synlige. På denne måten bryter mangfoldiggjøringen opp det Ene og åpner for det omskiftelige, spenningsfylte og for kompleksitet.

Ifølge Deleuze (2004b, s. 102) virker en slik samtidig stedfortredende diksjon som form for metode for å konstituere multiplisitet. Sitatet fra Deleuze under oppsummerer, slik jeg ser det, hvordan singulariteter, prosesser av individuasjon og uttrykk henger sammen med samtidige stedfortredende diksjoner og multiplisitet. Han sier:

The singularities of the world serve as principles for the constitution of individualities: each individual envelops a certain number of singularities and clearly expresses their relations with respect to his own body. Consequently, the expressed world virtually pre-exists the expressive individualities, but does not exist actually outside the individualities which express it little by little. The process of individuation determines the relations and singularities of the ideal world to be incarnated in the qualities and extensions filling up the intervals between individuals. This approach toward a "depth" populated by relations and singularities, the resulting formation of individual essences, and the consequent determination of qualities and extensions, are the elements that constitute a method of vice-diction, which itself constitutes a theory of multiplicities, always subsuming each thing under its "case."  
(Deleuze, 2004b, s. 102)

Mangfoldiggjørings tenkebilde handler altså ikke om å bytte ut en med mange ulike, som i mange kontradiktoriske. Mangfoldiggjøring og forskjell handler ikke, for Deleuze, om opposisjonelle relasjoner som *det ene* og *det andre*. På samme måte som at det handler om å utvide representasjon med uendelig representasjon, og med opposisjon til dyaden en/mange, foreslår Deleuze å utvide det Ene med *multiplisitet*. Altså forskjell og multiplisitet i en og samme. Dette er ett av Deleuzes hovedpoeng, både i det å uttrykke et barokk konsept, men også ellers i hans filosofiske arbeid. Det er snakk om en organisering som tilhører de mange, en multiplisitet i seg selv (Deleuze, 1994, s. 182). «The multiple is not only what has many parts but also what is folded in many ways» (Deleuze, 1993, s. 3). Alt er multiplisiteter, siden foldinger går mot det uendelig. Ideer og konsepter er multiplisiteter. Enhver situasjon danner en form for lappeteppe satt sammen av forskjellige multiplisiteter, men uten å bli en lukket enhet eller et hele (Roffe, 2010). Slik også barnehagelærerens uttrykk i hendelsen over blir et lappeteppe av mange samtidige uttrykk.

Ifølge Deleuze og Guattari (2004) fyller, eller okkuperer, multiplisiteter alle sine dimensjoner. Multiplisiteter har derfor, i likhet med konsepter, ikke hierarkiske strukturer. Denne



konseptualiseringen av multiplisitet og mangfoldiggjøring kan, slik jeg leser det, kobles til konseptets dramaturgi og dramatiseringens metode. Sett i relasjon til avhandlingens tematikk bretter mangfoldiggjøring og multiplisitet, forskjell i seg selv, ut en vifte av potensielle tenkebilder om profesjonalitet; en multiplisering av synspunkter og en mulig kunnskapsbevegelse (Law, 2016, s. 36), der ulike synspunkt får lov til å sameksistere, resonnere og kommunisere i en felles verden (Tissandier, 2018, s. 173). Mangfoldiggjøringen viser altså til kraft og bevegelsesproduksjon. Det er imidlertid nødvendig å bemerke at for Deleuze står ikke bevegelse i motsetning til ro. Dette synet poengterer han ved å si at nomaden beveger seg bare imens sittende på hesteryggen; “Of course, the nomad moves, but only while seated, and he is only seated while moving (the Bedouin galloping, knees on the saddle, sitting on the soles of his upturned feet, “a feat of balance”).” (Deleuze & Guattari, 1987, s. 420). Ifølge Berge (2009, s. 77) uttrykker bevegelse hos Deleuze snarer «mangfoldets konstituerende funksjon».

Som nevnt innledningsvis i denne delen av avhandlingen er det den barokke folden Deleuze holder fast ved. Grunnen til at han holder på denne, framfor andre typer folder, er at den gir «... a status of a power of thinking and political force.» (Deleuze, 1993, s. 43). De barokke formasjonene, som foldene, har ikke som mål å forenes, forsones eller samles inn i nye enhetlige synteser, men snarer å utvide og prolifere nye former og formasjoner. Han påpeker at det som gjør Leibniz’ perspektiver interessante er nettopp en bekreftelse av det uendelige, en uendelighet mot det lille (innover i foldene, fold inni fold); en uendelig strøm av perspektiver, av iterasjoner av mening som uttrykker seg, eller manifesterer seg. Det er kanskje enkelt å tenke seg at det går en bevegelse fra det virtuelle til det aktuelle, men bevegelsen går begge veier, og det er i dette midte det hele gjensidig kompliseres (McDonnell og van Tuinen, 2010, s. 10). I *Le Pli* kobler Deleuze dette med mangfoldiggjøring til det han kaller en ny harmoni, en harmoni der det usammulige, blir sammulig, i sin brokete samstemthet.

## Det barokke oppsummert: Fra saker til hendelser, substantiv til verb og substans til prosesser

I Deleuzes fotspor, som også bærer avtrykk fra både Leibniz og Whitehead, viser, slik jeg forstår det, det barokke seg som en overgangsfase (Deleuze, 1993, s. 92). Overgangsfasen kan kobles til forhold skissert over: til foldingsprosesser og hendelser der det offentlige empiriske

transformeres til det personlige, de prosesser der noe blir viktig, der noe går fra *noe* til *dette*, fra *noen* til *meg* og *du*. Et synspunkt. På spørsmålet hva er det tenkningen med folden impliserer, svarer Seppi (2016, s. 73) at tenkning med folden impliserer en hendelsens filosofi, men som samtidig har en korresponderende teori om differensiering og individuasjon. Differensieringen viser, ifølge Deleuze, til hvordan det han kaller den klassiske fornuften velter under trykket av divergenser, uoverensstemmelser og dissonanser, og hvordan det barokke fungerer som et «attempt to reconstitute a classical reason by dividing divergences into as many worlds as possible, and by making for impossibilities as many possible borders between worlds.» (Deleuze, 1993, s. 92). Denne rekonstrueringen av en tenkning som tar høyde for mange mulige verdener, mange mulige synspunkter, hekter Deleuze til barokkens harmonier. I musiske ordelag viser han hvordan harmoniene i barokken, i fugens viderespining<sup>89</sup>, tross dissonanser underveis oppløses i samklang og tonalitet. Men, rekonstrueringen er kun midlertidig, hevder han (Deleuze, 1993, s. 93).

Overgangen Deleuze refererer til viser også til et av hans hovedprosjekt: overgangen mellom det å tenke mange, som mange enkelte perspektiv, til det å tenke et Mange som på samme tid innlemmer forskjell. Et Mange der «discord belong to the same motley world *that can no longer be included in expressive units*» (Deleuze, 1993, s. 92, kursiv i originalen). Denne overgangen kaller Deleuze også en harmoniens krise. En overgang som leder mot en utvidet kromatisk skala<sup>90</sup>, en frigjøring av dissonanser og ikke-oppløste akkorder som ikke forholder seg til tonalitet: fra den harmoniske stengningen til åpningen mot polytonalitet (Deleuze, 1993, s. 93). Deleuzes *det barokke* skaper et uttrykk: «Under its rubric are placed the proliferation of mystical experience, the birth of the novel, intense taste for life that grows and pullulates, and a fragility of the infinitely varied patterns of movement» (Conley, 1993, s. xi).

Det hele kan kobles til, og oppsummeres gjennom tre endringer: fra saker til hendelser, fra substantiv til verb og fra substans til prosess. I første omgang viser den til en overgang i det å tenke om saker/ting/det som skjer, som hendelser. I andre omgang, får denne overgangen to virkninger: det en vanligvis tenker om som substansielt, blir, gjennom hendelsesperspektivet

---

<sup>89</sup> Viderespining (*Fortspinnung*) er, som eksposisjon, et trekk ved den barokke musikalske fugen. Jeg vil komme tilbake til dette helt avslutningsvis i avhandlingen.

<sup>90</sup> En kromatisk skala kan forklares ved å bruke pianoets svarte og hvite tangenter som eksempel. En oktav viser til et intervall av toner som består av 8 toner, regnet fra grunntonetrinnet. Eksempelvis fra tonen C til C, oktaven over. Et piano består av både svarte og hvite tangenter. Innen en oktav på pianoet, fra C til C, er det 7 hvite og 5 svarte tangenter, det vil si 12 forskjellige toner. Følger en tangentene på et piano fra C til C via både hvite og svarte tangenter, utgjør dette en kromatisk skala. Lydmessig har ikke en kromatisk skala et endepunkt, noe som kan ses i sammenheng med de barokke foldene som går mot det uendelig.

og foldinger, prosessuelt<sup>91</sup>, og den får en språklig endring der *det* det rettes oppmerksomhet mot, enkelt sagt, er verbets aktivitet. Som jeg viste til over, en brokete verden kan ikke lenger inkluderes i et enhetlig uttrykk. Dette er knyttet til representasjonsproblematikken. I relasjon til det å utforske mening og meningsskapingens logikk, legger Deleuze (1990, s. 27ff) dette, hendelsens språk, til som en fjerde dimensjon ved uttrykk eller utsagn, der denotasjon (som viser til en direkte beskrivelse av hva noe er, til en indikasjon), manifestasjon (viser til ytringers form, eller hvordan noe gir seg tilkjenne, og kobles til talens domene) og signifikasjon (som virker som en betegnelse), er de tre andre. Denne fjerde dimensjonen både in-sisterer og sub-sisterer snarere enn eks-isterer (fordi eksistens er knyttet til hvordan noe *er*). Denne insiteringen og subsisteringen kobler hendelser til infinitivsformen av verbet og til prosessen av å bli til, til individuasjon (Deleuze, 1990; Grosz, 2017; Stagoll, 2010b). Prosessen der noe blir til eksemplifiserer Deleuze med trærnes prosess av å bli grønt som *å grønnnes* (Deleuze, 1990, s. 21), og at dette å grønnnes er et uttrykk for og av prosessen.

En deleuzisk tilnærming til uttrykk er, slik sett, tett vevet sammen med det jeg vil kalle en immanent onto-grafisk tilkobling til verden. Deleuzes immanente ontologiske tilnærming kompliserer ideen om at uttrykk og uttrykkelser er indre drevet. Young (2013c) viser til hvordan det å uttrykke en idé eller tanke i deleuzisk sammenheng ikke nødvendigvis impliserer at ideen eller tanken forårsakes av våre følelser og slik sett har referanse til en indre verden (s. 118-119). Heller virker språk, slik Grosz (2017, s. 39). med henvisning til Deleuze fremhever, som en tilstand av endring:

What language expresses (rather than refers to, denotes, or designates, which is itself material) is incorporeal, a process, an event, a change of state, a modification, something that adheres to or floats on the surface without penetrating the identity and continuity of the body, a “thin film at the limit of things and worlds”.

---

<sup>91</sup> Deleuzes filosofiske arbeid er blitt gitt ulike betegnelser, alt ettersom hvilken del av arbeidet og hvilke konsepter som tillegges mest vekt. Underveis i avhandlingen har jeg blant annet omtalt den som en barokk filosofi med den hensikt å vektlegge både overskuddet og mangfoldiggjøringens effekter (Jf. manierismens brudd med essens), men også foldingens betydning for hvordan noe i all sin ubegrensethet midlertidig kommer til gjennom prosesser av inn- og utfolding. Ett nøkkelord i denne barokke virkelighetsforståelsen er derfor prosess. Og når akademikere kobler Deleuze med prosessfilosofi er det nettopp hans skjelling til og bruk av Whiteheads tenkning som vektlegges. Prosessfilosofi, eller mer bestemt prosess-relasjonell ontologi er, ifølge Petrov (2015), av økende interesse innen forskning om ontologi. Generelt kan en si at denne filosofiske åren tenker væren som en dynamisk prosess der nødvendige spørsmål å stille blant annet er: *dersom vi forstår væren som dynamisk hvordan kan vi i så fall tolke og forstå den metafysiske?* og *hvordan kan vi forsvare de nye emergerende tilstandene?* (Seibt, 2018). Selv om akademikere engasjert i prosessontologiske spørsmål har *dynamikk* som et slags felles utgangspunkt finnes det likevel ulike forgreninger og oppfatninger om hvordan spørsmålsstillingene en slik ontologisk inngang kan behandles og tenkes videre. Slik jeg forstår det kan en grovt sett stake ut to retninger, en analytisk retning og en spekulativ, der Whiteheads filosofi kan kobles til den spekulative (Debaise, 2017; Stengers, 2011).

Når vi nå snakker om en profesjon som gjennom og i ulike sammenhenger<sup>92</sup> uttrykker noe om sitt arbeid, er det som oftest ut fra en idé om at slike uttrykk kommer fra et indre, enten det er fra profesjonsutøveren selv eller det er fra en intern, felles forståelse av profesjonen og utøvelsen av denne. Vi betrakter uttrykkelsene som representasjoner av noe, av pedagogisk teori, av erfaringer med pedagogisk arbeid og så videre. I stedet for å tenke om uttrykkelser som representasjoner, foreslår altså Deleuze (1990) heller å tenke om dem som hendelser, der språk for eksempel ses på som en kreativ prosess heller enn et sett med konstante relasjoner. Som en hendelse som i seg selv er mening (Deleuze, 1990). Dette «noe» som oppstår i en midte, i og gjennom foldinger, kan relateres til det de ambivalente tegnene jeg har skrevet om tidligere og til det Deleuze og Guattari (2004, s. 225) kaller en perseptuell semiotikk<sup>93</sup>, en form for semiotikk som tillater å se og oppfatte ting som paradokser og prosesser av transformasjoner.

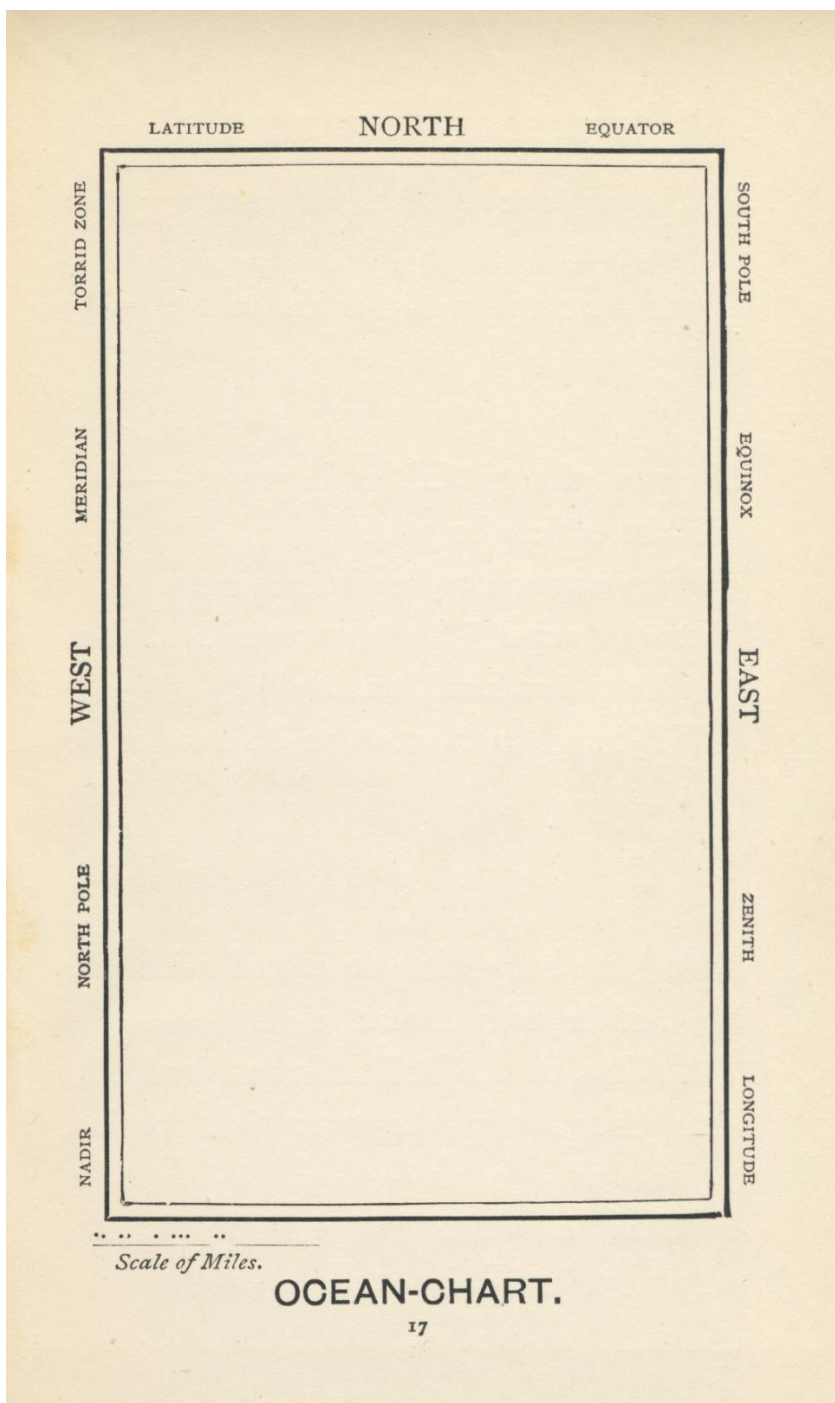
Gjennom dette avsnittet har jeg forsøkt å oppsummere, i en kanskje litt utvidende form, hvilke implikasjoner som kan ligge i en barokk tenkning, og hvilke eksplikasjoner en slik tenkning kan få. I avhandlingen gis det barokke en operativ funksjon. Det barokke fungerer ikke som en representasjon, snarere gis det funksjon som et konsept å tenke med, et konsept for å reorientere tanken (Colebrook, 2017; Lenz Taguchi & St. Pierre, 2017). Å inkludere det barokke får ikke bare implikasjoner for hvordan det blir mulig å tenke om profesjonalitet. Dets effekter vikler seg også inn i studiens metodologi. I det neste kapittelet er det disse metodologiske implikasjonene og eksplikasjonene jeg gjør rede for.

Slik jeg ser det kan Deleuzes barokke drag virke som produktive innganger til å møte og tenke om barnehagelivet på en måte som går inn i og inkluderer de sansemessige berøringspunktene barnehagelæreren har, med hvordan hun tenker og utøver profesjonalitet. I tillegg kan den virke som en inngang med blick for det kompliserte og mangfoldige som ligger i det å utøve profesjonalitet.

---

<sup>92</sup> For eksempel gjennom deltakelse i skriving av årsplaner eller måneds- og informasjonsbrev, gjennom avisinnlegg eller artikler til fagtidsskrift.

<sup>93</sup> Slik jeg oppfatter det, kan perseptuell semiotikk ses i sammenheng med det Deleuze *haecicety* (Deleuze & Guattari, 2004; Deleuze & Parnet, 1987).



Figur 9: Henry Holidays illustrasjon av Lewis Carrolls *The Hunting of the Snark: An Agony in Eight Fits*. Lastet ned fra Wikimedia Commons, 14.11.2017

# Metodologiske implikasjoner og eksplikasjoner

Tidligere i avhandlingen har jeg presenterte en annen måte å nærme seg konsepter på enn gjennom definisjoner og gjenkjennelse: å tenke om konsepter som performative. Performativitet gir assosiasjoner til det å framstille noe, å skape en forestilling, en dramatisering. I Deleuze-og-Guattarisk tankegang er det, slik jeg forstår det, dette som skjer gjennom skapinger av konsepter: å iscenesette og uttrykke konsepter på immanensplanets scene. I det å uttrykke et konsept ligger det å tenke noe nytt. Det ligger innovasjon og å la noe bli til (Berge, 2009, s. 125). Som en del av det å sette i arbeid avhandlingens utforskende spørsmål, det vil si fortsette utforskningen med hvilke (nye) måter å tenke om profesjonalitet som kan bli til dersom det barokke gjøres til profesjonalitetens synsvinkel, vil jeg i denne delen av avhandlingen presentere studiens metodologi.

*Dramatiseringens metode, det barokke og kosmopolitikk*, virker som avhandlingens metodologiske innganger og spiller også over mot en forskningsetisk tankegang. Det kan kanskje virke overflødig å ta med alle tre. Tidvis har jeg tenkt at de hver for seg danner et tilstrekkelig grunnlag for utviklingen av en forskningsmetodologi. Når jeg allikevel velger å ta med alle tre, er det både fordi jeg oppfatter at det er forhold ved konseptene som sammenfaller; de har det til felles at de retter søkelys mot det vitale, og mot det som kanskje er litt på siden av vante måter å tenke om forskning på. Samtidig har de noe forskjellige (inn)virkninger i studien. *Dramatiseringens metode* tilbyr en måte å nærme meg arbeidet med konseptuell innovasjon, *det barokke* tilbyr en måte å tenke om tenkning på som strekker seg utover kognisjon og refleksjon, og en teoretisk-filosofisk inngang til spørsmål knyttet til ontologi og epistemologi. Som en vitenskapsteoretisk inngang for hvordan jeg kan nærme meg det å skape en forskningsetisk tilnærming som inkluderer barnehagelærerne i et «vi», har jeg vendt meg mot Stengers' (2005a; 2010; 2011a; 2018) konsept *kosmopolitikk*. Som jeg nevnte i innledningen meldte et behov seg for å se nærmere på hvordan jeg kunne skape en metodologi relevant for problemstillingen som hadde meldt seg. Nemlig spørsmålet om *hvordan skape en måte å utforske på som ivaretar både barnehagelærernes uttrykkelse av profesjonalitet, samtidig som det bedrives konseptuell innovasjon?*

Med dette sagt, vil jeg i denne delen av avhandlingen presentere studiens *hvordan*, hvordan jeg har arbeidet med konseptuell innovasjon og utforsking sammen med et datamateriale skapte gjennom medskapende samtaler med tre barnehagelærere og gjennom gjenlyttinger av opptakene av samtalene. Dette kapittelet er todelt, der jeg i den første delen videreutvikler

studiens problem, for så å gå over til å presentere de to resterende metodologiske inngangene jeg har nevnt over (dramatiseringens metode har jeg allerede gjort rede for tidligere), mens jeg i del to, *Datakomplikasjoner*, presenterer studiens mer konkrete framgangsmåte i møte med barnehagelærerne.

I arbeidet med det empiriske materialet lar jeg det barokke, den barokke folden, og derigjennom hendelser og å ville dem, virke for å destabilisere og skape nye forbindelser og synspunkter. Eller sagt på en annen måte: Det handler om å bestrebe å gå lenger og å gå utover det som allerede er gitt, eller søke, som en kryptograf, søken etter eksistensmuligheter. Å omtale studien som konseptuell innovasjon medbringer en viss form for risiko. Hvordan kan jeg være sikker på at det som blir til gjennom denne studien ikke bare er mer av det samme? En befestning av allerede kjente bilder av profesjonalitet? En slik sikkerhet kan selvfølgelig ikke garanteres. Det er alltid en mulighet for at noe kan leses nært inntil det som allerede er kjent og å lede tankene inn i familiære spor. Men, gjennom å forsøke å eksperimentere med ulike sammenføyninger og å ha tillit til hendelsene som måtte komme til, gir en retning i forskningsarbeidet som kan åpne for noe en ikke kunne forespeilet gjennom forberedelser og klare målsetninger. Innovasjon har slik en elastisk og plastisk form. Jeg har valgt å kalle denne delen av avhandlingen for datakomplikasjoner som en indikasjon på nettopp en slik risiko, men også for å understreke alvoret som ligger i det å forholde seg til en komplisert virkelighet og som ligger i det å forvalte og ivareta andres ytringer, tanker og følelser om den; å aksepteres som talsperson.

## ***Think we must!* En utvidning av avhandlingens problemstilling**

A thought's logic isn't a stable rational system. [...]  
A thought's logic is like a wind blowing us on, a series of gusts and jolts.  
You think you've got to port,  
but then find yourself thrown back out onto the open sea, as Leibniz put it.  
(Deleuze, 1995, s. 94)

Ut fra tidligere kapitlens utlegging om profesjon og profesjonalitet i relasjon til barnehagefeltet, ser det ut til at disse to konseptene har foldet seg inn i det barnehagefaglige vokabularet som en vane. Sett i sammenheng med dette og med hva en slik vane i så fall kan bidra med, viser

tidligere studier knyttet til profesjon og profesjonalitet i barnehagen, både nasjonalt og internasjonalt, til noen spenningsfelt det er og har vært nødvendig å være oppmerksomme på, for eksempel i forhold knyttet til barnehagelæreres profesjonsutøvelse, profesjonens status, posisjon og grad av autonomi, profesjonskvalifisering og ulike instansers forventninger til profesjonsutøvelsen, og hva slags kunnskap som ettertraktes. Den gjentakende oppmerksomheten mot profesjon og profesjonalitet kan slik virke som drivfjær for noe som kollektivt har angått og pågående angår et felt. Med henvisning til Deleuze og Guattari viser Andersen (2015a, s. 111) til hvordan vaner<sup>94</sup> virker som et tofold. Vanen kan virke organiserende og inngå i nødvendige, skjønt midlertidige, stratifiseringer<sup>95</sup> av pågående strømninger, og at disse midlertidige stratifiseringene skaper en oppfattelse av en stabil virkelighet, men at vaner også samtidig virker som en kreativ bevegelse nødvendig for å skape noe nytt. Dersom jeg i denne avhandlingen legger det til grunn at det i det norske barnehagefeltet er blitt vanlig å omtale barnehagelæreryrket som en profesjon, finner jeg det produktive for avhandlingens prosjekt å sette dette *venne seg til* i samsving med det latinske ordet *habere*. Som konseptene *habitus* og *habit* har sitt etymologiske opphav i (de Caprona, 2015, s. 508; 1357; 1426).

I et foredrag utforsker den franske filosofen Catherine Malabou (2018) forholdet mellom konseptene fold og vane (*habit*). På lik linje med Andersens henvisning til Deleuze og Guattari der vane både skaper organiseringer og er kreativ samtidig, er også Malabou (2018) interessert i hvordan vanedanning og folding er tosidig. På den ene siden, sier hun, handler folding om å brette over (*pli*) og derigjennom lage et nytt merke, og på den andre siden handler det om å bøye under eller gi etter for noe (*plier*), slik jeg viste til i forbindelse med utleggingen av det barokke i forrige kapittel. Denne tofoldigheten skaper, ifølge Malabou, en ambivalens som rommer både håpet som ligger i den nye markeringen, en ny vane, og samtidig faren for automatiseringen og underkastelsen som ligger i en rutine. Hun elaborerer hvordan den franske formuleringen *prendre un pli*, som til norsk oversettes med *å få en vane*, viser nettopp hvordan vanen både er virksom i det å skape noe nytt, og i det å stabilisere noe og mulig utenksomt automatisere noe. Denne måten å tenke om vane på resonnerer med ambivalensen jeg kjente på i forbindelse med hendelsen i det første møtet med barnehagelærerne, som jeg skrev om i

---

<sup>94</sup> Studier av vaner er ellers også et eget forskningsfelt (Sparrow & Hutchinson, 2013).

<sup>95</sup> Som vist til tidligere låner Deleuze og Guattari (2004) konsepter fra geologien i det å skrive fram hvordan verden og virkeligheten skapes og konstitueres. Stratifiseringer inngår i dette geologiske vokabularet og viser til hvordan virkelighet produseres gjennom mer eller mindre stabile lagdannelser (eller platå, eller plan). For nærmere lesning om stratifiseringer i relasjon til barnehagelæreres profesjonsutøvelse, se Andersen (2015a, s. 110ff.).



eksposisjonen. På en side har oppmerksomheten mot å tenke om barnehagelærers arbeid som profesjon åpnet opp for å markere noe viktig. En slik kollektiv oppmerksomhet har gitt driv til for eksempel å forsøke å vise fram hva utdanning kan gjøre for pedagogisk praksis; det har åpnet for en prosess der barnehagelærere inhabiterer, skaper og uttrykker sitt territorium.<sup>96</sup>

I foredraget viser Malabou (2018) til at *habere* betyr å *ha*. I kombinasjonen mellom det engelske *habit* (vane) og franske *habiter* (å bo, eller bebo), åpner *habere*, slik jeg ser det, for å tenke om profesjon både som et habitat, et hjem eller et kjent felt for barnehagelærere, men også som noe barnehagelærere har og skaper, som profesjonalitet. Sett i sammenheng med Deleuzes konseptualisering av folden, blir profesjon og profesjonalitet en prosess av både å implisere og eksplisere, inkludere og uttrykke. Slik kan vaner virke som en alliert (Berge, 2009, s. 57), som skaper av orden mot kaos, som skaper av et territorium, eller habitat. Samtidig som det implisitt kan ligge en rekke vaner i språket og konseptene. Vaner som igjen kan bidra til en mer utenksom automatisering, og falle «inn i folden» der et nettverk av gjensidig inkluderte begreper og språk muliggjør det å inkludere og ekskludere noe som profesjonelt. Vaner som, slik sett, både legitimeres og utfordres av spørsmålet om hvorfor vi forsetter å bruke konseptet profesjonalitet (Jf. utleggingen i kapittelet *Hva er profesjonalitet?*).

Ifølge Berge (2009, s. 146) er imidlertid ikke vanen i stand til å skape et konsept, selv om konseptet forholder seg til vaner som en forutsetning for å kunne gjentas. Å blir vant til å omtale barnehagelæreres arbeide som profesjon bidrar ikke nødvendigvis til å skape en tenkning om hva det vil si å være profesjonell. Det er i møtet mellom hendelser og vaner at problemer<sup>97</sup> skapes og påkaller et krav om å tenke. Slik planleggingsboken i eksposisjonen og profesjonsvanene påkalte et problem som skapte bevegelse og satte fart for denne studien.

---

<sup>96</sup> Kanskje kan dette ses i sammenheng med de senere årenes økte uttalelser fra barnehagelærere gjennom den politiske aksjonen *Barnehageopprøret?* Dette er en aksjonsgruppe som ble etablert i 2016 i forbindelse med et lovendringsforslag fremstilt fra *Solberg I*-regjeringen. Aksjonen har ledet til at barnehagelærere i større grad har uttrykt seg om sin faglighet og om ulike forhold knyttet til det å arbeide i den norske barnehagen i dag (Barnehageopprøret, 2021). Det er mulig dette også kan ses i sammenheng med en økt akademisk vektlegging i barnehagesektoren. Noe som, ifølge Børhaug m.fl. (2018), har bidratt til flere avlagte mastergrader og doktorgrader, i tillegg til økt fokus på og bevilgning til forskning, innen feltet. Børhaug m.fl. poengterer at «[n]år flere også går videre fra master og tar doktorgrad, får vi en gruppe barnehagelærere med forskerkompetanse. Det kan da forventes mer og bedre forskning knyttet til, og med basis i, erfaring som barnehagelærer. Det kan bidra til sterk utvikling av kunnskapsgrunnlaget for yrkespraksisen, men også kritiske analyser.» (s. 92) og at denne utviklingen «[...] har bidratt til å styrke forskningen i sektoren og det vitenskapelige grunnlaget for praksisen, som også er premiss å betegne et yrke som 'profesjon'.» (s. 200).

<sup>97</sup> Deleuzes filosofiske tilnærming blir i noen sammenhenger behandlet som en problemets filosofi (Berge, 2009; Harstad, 2018; Pettersen, 2018, s. 8).

I forbindelse med dette har jeg latt meg inspirere av vitenskapsfilosofen Isabelle Stengers når hun sier at poenget ikke er å løse et problem, men, gjennom å utvide problemets vante formulering å gjøre det mer interessant – produsere en ny appetitt for det som er mulig (Savransky & Stengers, 2018, s. 134<sup>98</sup>). Slik jeg leser det, virker appetitten for det som er mulig også som en drivkraft som inngår i en form for motstandsbevegelse. En motstand der «vi» (filosofen/forskeren/barnehagelæreren etc.) oppfordres til ikke å akseptere konsepter som en gave og renske og polere dem, men heller yte en skepsis mot dem, og da særlig til de konseptene som vi (og her inkluderer jeg meg selv inn i kollektivt barnehage vi) ikke har skapt selv (Deleuze og Guattari, 1994, s. 5), og til å tenke med konseptene ved å sette dem i sving med livet og derigjennom løsne dem fra sin vante meningsstruktur.<sup>99</sup>

Selv om jeg allerede var klar over utfordringer med profesjonsmarkører og en identifisering av disse, og jeg hadde tanker om meg selv som en forsker som søkte utenfor disse markørene, ble jeg viklet inn i en vurderingstanke i det første møtet med barnehagelærerne. Hendelsen jeg viser til i avhandlingens eksposisjon skapte et problem; dens meningsproduksjon gjennom meningsløsheten som oppstod, det vil si *paradokset* ved hensiktene med å yte barnehagelærerne rettferdighet, men allikevel vikles inn i vurderinger. En vakling mellom begrepspersonene *profesjonalitetens/profesjonens venn* og *fordringshaver*, mellom å søke å tenke annerledes om profesjonalitet på barnehagelærernes premisser og samtidig bli slukt opp av (teoretiske) forventninger på grunnlag av et tankesett om profesjonalitet og om profesjonsutøveres autonomi. I en deleuzisk tankegang muliggjorde hendelsen at et problem kunne stilles. Deleuze (1990) sier det slik: «A problem is determined only by the singular points which express its conditions. We do not say that the problem is thereby resolved; on the contrary, it is determined as a problem» (s. 54). Meningsløsheten ble og blir «ett eller annet» som gjør seg gjeldende i en sammenheng (Berge, 2009, s. 75).<sup>100</sup> Det ble mulig for meg å kjenne og se at vokabularet jeg hadde for å tenke og snakke om profesjonalitet var implisert av det som allerede var tilgjengelig av perspektiver, i gjensidig inkluderende

---

<sup>98</sup> Her viser referansen til et intervju med Isabelle Stengers, gjort av Martin Savransky.

<sup>99</sup> Dette kan også ses i sammenheng med Karen Barads kritiske spørsmål til hvordan det gikk til at språk ble mer troverdig eller pålitelig enn materie (Barad, 2008, s. 120).

<sup>100</sup> Jeg har valgt å oversette Deleuzes begrep *non-sens* (ofte oversatt til engelsk som *nonsense*) med *meningsløs* eller *meningsløshet*. Det er særlig i boken *Logique de sens* (*Logic of sense*, engelsk oversettelse, eller *Menings logik*, dansk oversettelse) at Deleuze (2017) diskuterer hvilken betydning ikke-mening har for en blivelse av mening. I den danske oversettelsen av boken har Rud Skovgaard valgt begrepet *vrøvl* for non-sens. Jeg har ikke valgt å videreføre Rud Skovgaards oversettelse. I denne sammenheng vil det ikke, slik jeg ser, være fruktbart å flette begrepet vrøvl inn i ordkretsen rundt og om barnehagelæreres profesjonalitet og forskning. Da velger jeg heller å støtte meg til Berge (2009) som på finurlig vis kobler sammen paradokser i hendelser og språk til meningsfylt meningsløshet.

begreper og teorier. Det meningsløse begynte å skape en form for mening, og gjøre seg produktivt gjeldende. Eller som Colebrook (2002, s. 21) sier det: «A problem is life's way of responding to or questioning what is not itself».

Spørsmålet *Hva er barnehagelæreres profesjonalitet?* har jeg, gjennom dramatiseringens metode, omgjort fra et spørsmål som søker gjenkjennelse og identifikasjon, der et forskningsprosjekt vil gå i retning av å forsterke det allerede eksisterende, til et spørsmål som stilles i et midtes kaos av kjente og ukjent, av repetisjon og forskjell. Med det følger også å slippe gjenkjennelsen fri og la seg forundres, eller å ville hendelser. Gjennom avhandlingen skapes en slik tilnærming ved å slippe fri strukturene som binder sammen konseptet (profesjon, barnehagelærer etc.) og språket, det som binder «objektets tilhørighet i språket» (Berge, 2009, s. 67). Å binde konseptet og dets språklige tilhørighet for tett sammen uten å til tider løse opp i disse strukturene hevder Deleuze er skjebnesvangert fordi det kan lede mot at vi etter hvert ikke vil kunne skjelne (objekt) og hvordan vi oppfatter det (Deleuze, 1990 i Berge, 2009, s. 67).<sup>101</sup>

I så måte er tenkning en situert virksomhet, og slik jeg ser det, lignende den Virginia Woolf appellerer til gjennom oppfordringen om å måtte tenke, og fortsette å tenke i og i møte med livet, der en er og beveger seg. Men, som Puig de la Bellacasa (2014, s. 3) inspirert av Woolf uttrykker, er det ikke nødvendigvis i optimismens fortegn tenkningen skjer. Det kan like gjerne være med uro og bekymring, noe jeg til en viss grad har kjent på underveis med studien og dvelt noe ved i kapittelet *Hva er profesjonalitet?*. Jeg vil allikevel bemerke at det ikke er med tanke på, blick eller uro for krise jeg inkluderer tenkningens nødvendighet. Å stille opp et problem handler, ifølge Stengers (2011, s. 40), heller om å akseptere risiko og prøve ut nye vågestykker. Å tenke handler mer om å frembringe nye former for utsatthet og «om å frembringe et resultat som på forhånd ikke hadde noe nødvendig ved seg, noe man tidligere betraktet som «uten mysterium, som fullstendig forståelig», og som likevel viste seg mulig å tolke annerledes» (Berge, 2009, s. 185).

---

<sup>101</sup> Her er det nærliggende å vise til de koblinger som ofte gjøres mellom Deleuzes filosofi og poststrukturalismens språklige vending (eks. Baugh, 1993).

## Hvordan kan en barokk modus virke som inngang for metodologi?

Avhandlingens innretning mot det barokke er først og fremst en innretning mot Deleuze filosofi som en inngang til å tenke om det som skjer når profesjonalitet gjøres og blir til. Samtidig har det de senere årene blitt rettet en oppmerksomhet mot hvordan det barokke også kan ha en betydning for vitenskapelig arbeid og forskning. Noen av arbeidene som er blitt gjort i forbindelse med denne økte oppmerksomheten, er arbeider jeg har blitt inspirert av. I dette delkapittelet vil jeg vise til noen av de forholdene som er blitt diskutert i en slik sammenheng. Jeg har valgt å legge dette til som en del av studiens metodologi, fordi det åpner for å nærme seg forskning på en måte som inkluderer forundring, uorden, og det som er utforutsigbart og «messy» (Andersen, 2015a; Lorvik Waterhouse, 2021; MacLure, 2006; 2013a; 2013b; 2019; Pearce & MacLure, 2009). På den måten virker det barokke som en innfallsvinkel også for først å imøtekomme det forundringen som slo meg i mitt første møte med barnehagelærerne (Jf. Eksposisjon), og videre for å utvikle en metodologisk inngang som er åpen for at også jeg som forsker affekteres underveis i forskningsarbeidet.

I et tidligere kapittel har jeg gått inn i og brettet ut noen spenningsfelt knyttet til profesjon og profesjonalitet. blant annet gikk jeg inn i det å utforske forskjellige syn på kunnskap, og kunnskapsmodi. *Hvordan kan vi kjenne verden og vite noe om den?* er spørsmål Law (2016, s. 18) stiller som en inngang til å utforske hvordan ressurser fra det barokke kan vikles inn i epistemologiske problemstillinger, eller som kunnskapsmodus<sup>102</sup>. Utgangspunktet hans er at det finnes mange måter å kjenne verden på og at det barokke, som filosofisk konsept, kan ha noen potensialer som kan revitalisere, i dette tilfellet, akademiske måter å kjenne verden på gjennom å utvide og se forbi deres grenser. Nå går ikke Law inn i det å direkte beskrive hva en akademisk måte å vite på er, men vektlegger heller å si noe om forhold han mener tematisk berøres og undersøkes vitenskapelig, uten å inkludere og anerkjenne disse i selve forskningsprosessen. For selv om akademiske måter å kjenne verden på har sine styrker, er det også mye de glemmer og skjuler, sier han (2016, s. 19). Blant annet viser han til at lidenskap, forundring og følelser, eller en pasjon for tematikken og feltet en undersøker, ikke nødvendigvis inkluderes.

---

<sup>102</sup> Det latinske begrepet modus kan oversettes med *måte*. Dermed kan en tenke seg at modus kan ses i sammenheng med manierisme, og derigjennom tenkes som noe bevegelig og mangfoldig framfor noe essensielt.

Inspirert av Deleuze foreslår Law (2016) å utforske blant annet det sensoriske i relasjon til kunnskapsproduksjon. Han viser til hvordan vitenskapelig arbeid ofte overser det rotete og lidenskapelige. Law, eller en barokke metodologiske tilnærming, er for så vidt ikke alene om denne tanken. Innen feministisk forskning har dette vært et felt for diskusjon gjennom konseptet *feministisk empirisme* der, blant annet politiske interesser, er inkludert i forskningen. Harding (1987, s. 183) sier det slik: «it is thought that social values and political agendas can raise new issues that enlarge the scope of inquiry and reveal cause for greater care in the conduct of inquiry» Og, som jeg har vist til tidligere, innen det som den senere tiden er blitt kalt *den affektive vendingen* (Clough, 2007) innen samfunnsvitenskapelige forskning, er en opptatt av hvordan vi både affekteres av og affektere verden. Videre har feministisk materialisme (Alaimo & Hekman, 2008; Hekman, 2010) en tilsvarende agenda. Slik jeg ser det, er det mulig å se forbindelser mellom det det barokke intensiverer i en forskningsmetodologisk sammenheng, med feministisk materialisme og posthumanistiske perspektiv.

Law (2016) påpeker også at heterogent og uoversiktlig materiale, kan være områder den akademiske kunnskapsmodusen går forbi (Law, 2016). Ifølge Law (2016, s. 23, kusiv i originalen) møtte barokken disse «vanskelighetene» og skapte rom for og fostret forskjell:

It knew extravagantly and excessively, it knew in materially heterogeneous ways, and it apprehended that which is other and could not be caught in a cognitive or symbolic net...the baroque is therefore a possible *resource* for creating ways of knowing differently.

Gjennom sitatet åpner Law, slik jeg leser det, for en tilnærming til vitenskapelig arbeid gjennom flere innganger til kunnskapsproduksjon. Disse perspektivene overensstemmer med MacLures (2006; 2013a; 2013b; Pearce & MacLure, 2009) forslag for en barokk metode. Gjennom å sette det barokke i arbeid som metodologisk innfallsvinkel viser hun hvordan det barokke kan åpne for å nærme seg forskningsmessige prosesser som «innsamling» og «analyse» av data, som en mer rotete, heterogen og uoversiktlig prosess, der forundring nettopp inkluderes i forskningens metode (MacLure, 2006; 2013a; 2013b). Særlig vektlegger hun hvordan det å forholde seg til data gjennom forundring kan gjøre at en kan komme i kontakt med flere, og kanskje de mer obskure sidene, ved et datamateriale. Også Staunæs & Kofoed (2015a; 2015b) peker på forundringens muligheter når de foreslår å skifte ut forsknings-design med wunderkammer-design, der mer enn tekst inkluderes for å utvide utover det språklig, og for sansninger.

Også denne avhandlingen kan betraktes, eller virke, som et barokk forundringskammer, der en brokete samling av bilder og tekststykker fra barnehagelæreres uttrykk og egne notater, blitt til underveis i arbeidet, mikses inn som innsnitt og iterasjoner gjennom avhandlingen. MacLure (2006) viser hvordan det barokke wunderkammer, eller forundringskammer, i sin historiske samtid, ble fylt med objekter fra nær og fjern, og var på ingen måte en systematisert samling slik dagens museer er organisert i definerte taksonomier. Samlingene i forundringskammeret blir vevet inn i doble bindinger. De er koplet til verden utenfor, til der de ble «funnet», hentet og laget, men i forundringskammeret mister allikevel gjenstandene noe av sin «opprinnelighet» og de reskapes til noe annet i møte med hverandre. Videre foreslår hun (MacLure 2013b) å tenke om forundringskammeret som en alternativ logikk til en mer stringent analyse modell. Hun viser til at forundringskammeret tillater både å skjelne orden, koblinger og mønstre, og er samtidig tonet inn mot et livlig overskudd som «always exceeds capture by structure and representation, leaving openings where something new, or something else, might issue. In other words, wonder» (MacLure, 2013b, s. 229). I forundringskammeret er det ikke nødvendigvis en entydig eller åpenbar logikk for samlingens *hvordan*. Dette er Verran & Ross Winthereik (2016) inne på når de foreslår juxstaposition, altså en form for sidestilling, når de skal presentere sine data. De viser til at de i en slik sidestilling ikke nødvendigvis søker etter å presentere sine data gjennom en forklaring (s. 198). Dette å ikke søke en forklaring med det som inkluderes som iterasjoner i denne avhandlingen, er også noe jeg er drevet av, selv om tanken om sidestilling kanskje er litt for «mager» for det risikofylte og kompliserte Deleuzes barokke drag legger opp til. Som jeg nevnte i innledningen søker heller iterasjonene å virke som mulig foldinger, som repetisjon og forskjell og en del av dramatiseringen metode, og stilles derfor også åpne for en leser å engasjere seg med disse på ulikt vis. Gjennom utleggingen av det barokke i tidligere kapittel har jeg vist til hvordan foldens triade skaper utsatte, porøse og sårbare subjekt og objekt. Her kan det barokkes drag, gjennom sine utfordringer av hegemoni og harmoni, forvridninger, sin overflyting og overskriding og sine forflyttinger av tid og sted, og utfordrer forskeren i sin praksis og metoder (MacLure, 2006; 2013a). En treffende sammensetning når det kommer til forskning med det barokke og i en barokk kunnskapsmodus, sier Mol (2016, s. 253), gir bare en midlertidig koherens. Hun utdyper med å si at verdener som på velvalgt vis kommer sammen for en stund, kan også ende denne sammenkomsten.

## Å bli noes talsperson: noen vitenskapfilosofiske og forskningsetiske betrakninger

How can I present a proposal intended not to say what is, or what ought to be,  
but to provoke thought;  
one that requires no other verification than the way in which it is able to “slow down” reasoning and  
create an opportunity to arouse a slightly different awareness  
of the problems and situations mobilizing us?

(Stengers, 2005a, s. 994)

Å komme sammen for en stund, for å også ende sammenkomsten, er vel noe jeg opplever at jeg kjenner meg i igjen i når det kommer til det å gjennomføre et «empirisk arbeid» i dette forskningsprosjekt. Nå er nok Mols (2016) utsagn av en dypere ontologisk og epistemologisk art enn det å bare møtes, men kanskje har også møtene med barnehagelærerne i studien også vært det. I studien har tre barnehagelærere vært involvert, og for en avgrenset periode hadde vi sammenkomster der vi møttes om noe som var viktig for oss, barnehagelærere og profesjonalitet. Som forsker er spørsmålet: hvordan ta vare på, både underveis og i etterkant, det som blir og er blitt til gjennom sammenkomstene våre? Gjennom de foregående avsnittene i dette kapittelet, men på sett og vis også gjennom hele avhandlingen, utforskes spørsmål knyttet til forhold mellom ontologi og epistemologi; dersom jeg skal tenke videre med den barokke foldens meta/fysikk i møte med barnehagelæreres uttrykk av profesjonalitet, hvordan forholder jeg meg så til det som uttrykkes? Dette ble spørsmål som jeg underveis har måttet undersøke, og underveis støtte jeg også på Stengers' vitenskapsfilosofiske innstilling. Jeg vil i dette avsnittet legge fram noen av Stengers' poeng som har blitt viktig for min måte å tenke om forskning og min «forskerposisjon». Med det forlater jeg ikke barnehagelærerne her oppe ved avsnittets begynnelse, men tar de med videre, om enn kanskje litt mindre synlig for å gi Stengers litt mer plass, for en stund.

At forskningens fremgangsmåter skal drives av og mot faktualitet, fremstilles ofte som et ankepunkt innen vitenskaper og da særlig som et argument i møte med allmennhetens ikke-vitenskapelige, og kanskje også verdiladede, overbevisning. Dette er et spørsmål som jeg også begynte å berøre i forrige delkapittel om det barokke som kunnskapsmodus, bare fra en litt annen vinkel. Et av Stengers' (1999) tidlige poeng er at vitenskapelige kriterier, for eksempel for hvordan en skal gå fram eller hva forskning er, har lite for seg fordi de enten favner for smalt eller for bredt (s. 11), og at særskilt kravet om nøytralitet ikke har noe for seg fordi «hva

det betyr [...] «å være objektiv», det vil si hvilke argumenter som er akseptable, hva som tjener som «bevis», hva som teller som «kjensgjerning» (s. 18), må avklares av den enkelte vitenskapelige praksis; siden nøytraliteten i seg selv ikke forklarer eller beviser noe. Når enkelte resultater innen vitenskap får gjennomslagskraft, hevder Stengers (1999) derfor, er det ikke nødvendigvis fordi forskeren legger fram beviser som understøtter forskningens faktualitet, men at forskeren har klart å stille sammen sin forskning til spørsmål som interesserer aktører som står i relasjon til den gjeldende forskningen (Stengers, 1999, s. 33; 2018). Dette kritiske poenget holder hun fast ved også senere i sitt forfatterskap, der hun går ut fra en tankegang om at svaret på spørsmålet «Er det et faktum?», tilhører de for hvem forskningen er en sak eller et spørsmål av betydning (Stengers, 2018, s. 83).

I stedet for å slutte seg til en tilnærming til forskning og vitenskapelig arbeid der distinksjonen mellom fakta og verdi opprettholdes, kobler Stengers (2018) sin videre vitenskapsteoretiske utforskning til Latours (2004) formulering «matters of concern». Forskningens faktualitet må etableres og forankres i de sammenhenger som konfronterer oss, i relasjon til saker som angår oss. Stengers (2018) tar her til orde for en holdning til vitenskapelig arbeid som på mange måter kan kobles sammen med utdanningsforskningens politiske intensjoner i det å skape kunnskap sammen med de forskningen angår for (KD, 2020; NFR, 2018). En slik holdning, påpeker hun, innebærer et skifte i forholdet mellom såkalte eksperter, eller like gjerne forskere, og de forskningen angår, men også et skifte i hva vi som fellesskap tenker at forskning kan bidra til. Et skifte som også innebærer en vending fra forskning som løsningen på samfunnsmessige utfordringer, mot forskning som stiller spørsmål og som problematiserer enkle løsninger. Dette fordrer, i Stengers' perspektiv, å rette oppmerksomhet mot det som angår oss, som «matters of concern».

*Saker av betydning*, kunne en kanskje oversatt frasen «matters of concern», med. Men i forsøk på å oversette den til norsk, framstår den mer komplisert. Både *matter* og *concern* er begrep som ved oversettelse hver for seg splittes opp i mange begrep. På engelsk brukes ordet *matter* både som substantiv og verb, der substantivformen både kan oversettes som materie og stoff, men også som en sak, og verbet *to matter* kan oversettes med å være av betydning, eller å være viktig. I ett og samme ord ligger både materie, sak og viktighet. «How matter comes to matter» er et ordspill som eksemplifiserer dette, og som Barad (2003) brukte i tittelen på en artikkel der hun tar til orde for materies betydning og performativitet utenfor menneskelig aktivitet, som jeg har vært inne på tidligere i relasjon til studien påkobling til et bredere vitensfelt. På samme vis har ordet *concern* mange splittede betydninger ved at det både brukes om en form for virksomhet, men også et anliggende, en sak eller interesse, i tillegg til verbene å angå,



vedrøre, berøre og bekymre. Disse splittede oversettelsene kompliserer det å oversette frasen «matters of concern» til noe like slående på norsk. Og kanskje er det begrepenes ubestemmelighet som gjør de interessante. Ubestemmelighetene bretter ut begrepene og viser hvordan de rommer både det materielle og immaterielle, og på denne måten åpner for en ontologisk tilstand der et (av)klart skille mellom forskningens subjekt og objekt forstyrres.

Slik jeg leser både Latours (2004) essay og Stengers (2018) videreføring, er nettopp en problematisering av forholdet mellom forskningens objekt og subjekt, eller forskningsobjektet og forskersubjektet, noe av hensikten. Som jeg har forsøkt å vise over, er kanskje ikke *saker* en tilstrekkelig eller god oversettelse av *matter*, men for all enkelhetsskyld fortsetter jeg å bruke dette ordet allikevel, med forbeholdet om dets utilstrekkelighet og med blick for det multiple ved det. Ifølge Latour framstår ikke sakene, eller forskningsobjektet, som en avgrenset ting, men som en samling av saker, slik også foldens singulariteter er en samling av et synspunkt og sakene i forundringskammeret også blir flertydig i møte med hverandre. At forskningsobjektet åpnet seg og etter hvert framstod som en samling av saker, var noe jeg også ble klar over i forbindelse med studiens empiriske side og dataarbeid. *Concern*, skriver Stengers (2018), som vanskelig lar seg oversette til norsk i ett ord, men som åpner for både bekymring, å gjøre noe gjeldende, de det gjelder, de det angår, innlemmer det å bli opptatt av noe og til å ta valg, men også at det finnes forhold som angår også *før* de blir objekter av engasjement og valg.

Spørsmålet Stengers stiller i sitatet jeg har latt åpne dette delkapittelet fungerer som åpningsspørsmål i en tekst der hun foreslår det hun kaller en *kosmopolitisk* tilnærming til forskning, en tilnærming hun også knytter til det å gjøre langsommere forskning (Stengers, 2018, s. 133). I retrospekt viser Stengers til at kosmopolitikk er et begrep som kom til henne i en tid der hun, grunnet en metodisk uro, trengte å roe ned. Hun beskriver grunnen til uroen og til behovet for å roe ned, som at hun stod overfor å, i god tro, reprodusere det hun hadde lært var en svakhet for hennes fagfelt, nemlig det å transformere en anerkjent praksis om til en «... universal neutral key, valid for all» (Stengers, 2005a, s. 995); med å gjøre en metode valid og gyldig, uavhengig av sammenhengen. For meg resonnerer spørsmålet i sitatet med det som trøblet mine tanker om at jeg, tross god tro, hadde havnet i en skjematisk vurdering, og hvordan jeg videre metodologisk kunne nærme meg forskningsprosjektet om barnehagelæreres profesjonalitet på en måte som både tok vare på barnehagelærernes utsagn om profesjonalitet. *Kosmopolitikk* er et konsept Stengers ved flere anledninger har arbeidet med, og fungerer blant annet som tittel på et syvbinds verk publisert på fransk på 1990-tallet og først oversatt til engelsk tiårstid senere (Stengers, 2010; 2011a). Kosmopolitisme er fra tidligere et begrep med

forbindelser til antikk gresk filosofi, men kanskje enda sterkere til filosofen Immanuel Kant og opplysningstidens politiske filosofi, der begrepet, svært kort oppsummert, knyttes til en felles tilslutning til og forening i felles lover og rettigheter for verdens (kosmo) borgere (politês) (Lettevall, 2004; 2015; Strand, 2015). Stengers (2005a; 2010) understreker imidlertid at hennes konseptualisering av kosmopolitikk har lite å gjøre med denne varianten av konseptet. Snarere vektlegger hun at det ikke er snakk om en form for politikk, eller medborgerskap, som tillater en god felles verden å eksistere (2005a, s. 995; 2011a, s. 355). Det er ikke snakk om en omforent verden der alle skal enes, men om *noe ukjent* (Stengers, 2010, s. 79) og om noe som forstyrrer og trenger seg på (2018); som en ukjent verden konstituert av multiple og divergerende verdener, og de artikulasjonene disse muliggjør. Kosmopolitikk er navnet Stengers gir dette forstyrrende noe, og dens effekt, sier hun, vil først og fremst få innvirkning på måten vi forstår oss selv og forstår andre i relasjon og kontrast til oss selv (Stengers, 2011a, s. 356). Det er som om dette forstyrrende skaper en overgang til et nytt landskap som påkaller forskerens oppmerksomhet.

Slik jeg leser det, er Stengers' kosmopolitikk nært forbundet med en etikk som står i relasjon mellom det enkelte individet og miljøet det er en del av. I forbindelse med bruk av ordet miljø viser Stengers (2005b, s. 187) til den doble betydningen av ordet i det franske språket. Her betyr miljø både en midte og omgivelser eller et habitat. Miljø kan tenkes som både indre og ytre, midte og omgivelser, samtidig, som folden. Stengers legger flere begrep i potten når hun skriver ut dette, men for denne studien og framskrivning av dens metodologi, er hovedpoenget at forskning er et kollektivt anliggende der det som utspiller seg skaper vilkår for det og de forskningen angår. Slik jeg forstår det handler dette om å arbeide med å komplisere det som står på spill i samlingspunktet, miljøet, sammenkomsten, der forskning, forskere og de forskningen inngår og angår; å akseptere og bekrefte at vi er en del av det Stengers omtaler som *praksisens økologi* (2005b; 2010), med det dette måtte medføre av implikasjoner og komplikasjoner. Men, også at det å nøle eller stoppe opp, roe ned, introduseres som en del av forskningsprosessen nettopp for å forsøke å ivareta det som kommer i spill. En slik tilnærming understrekes gjennom spørsmålene Stengers stiller: «Hva gjør du med det du vet? Hvordan endrer det dine saker av betydning?» (Stengers, 2018, s. 140, min oversettelse).

Gjennom hendelsen fra i eksposisjonen, oppfattet jeg, med Stengers (2018), at noe ble aktualisert, ble gjort gjeldende og ble av betydning, som en nødvendighet, som en «matter of concern». Som jeg har skrevet om tidligere, og som Stengers (2011b, s. 44), også bemerker med inspirasjon fra Whitehead, knyttes hendelser til det vi blir oppmerksomme på i persepsjonen. Hendelser er slik sett det som setter noe i gang. Men i hendelsen ligger også

overgangen mellom oppmerksomhet og tenkning, eller prosessen av å skjelne og bli klar over noe. Det jeg ble opptatt av under og i forlengelse av hendelsen med barnehagelærerne var hvordan jeg kunne forholde meg til dette som jeg oppfattet som viktig, og som okkuperte meg og trøblet meg. I tråd med uroen Stengers uttrykker, oppdaget jeg selv en rastløshet i møte med profesjonstenkning og profesjonsforståelse i barnehagefeltet. Paradokset i å oppdage en fornemmelse av «fremmedhet i eget land», for så å akseptere og tenke videre med konsekvensene av den, resonnerer, slik jeg leser det, med det Stengers kaller *kunsten å legge merke til*<sup>103</sup> (Savransky & Stengers, 2018, s. 136). I dette *å legge merke til* oppfordres det til å akseptere at små inntrengende sprekker åpner seg midt i øyeblikkelige og kritiske situasjoner, «slik livet selv ligger på lur i sprekker i våre begrunnelser», som Stengers påpeker det (s. 136, min oversettelse). Videre sier hun at å gi ly til det som lur i sprekken ikke er det samme som å hevde at begrunnelsene for noe er dårlig, men heller å undre seg over om noe er blitt forstummet og at denne undringen er å betenke seg og å skape en anledning for å tenke videre, eller som hun sier det: «å kaste terningen en gang til» (s. 136). Å lytte oppmerksomt til det som står på spill kan ses i sammenheng med det Deleuze (2004b; 2006b) kaller dramatiseringens metode og tanken om å gjøre seg hendelsene verdig.

I sitatet «The answer to the question, ‘Is it a fact?’, belongs to those for whom this question is a matter of concern» peker Stengers (2018, s. 83) på en inngang til å snakke om betydningen av å skape forbindelser, relasjoner mellom de som arbeider med forskning og de forskningen har betydning for. Sammenhengen hun fremmer dette litt vridde utsagnet innenfor er et manifest for en langsommere forskning. En forskning som ikke handler om at ting skal gå tregere, men en oppfordring til en forskning som handler om å bygge tillit mellom forskere og de forskningen angår. I forlengelse av dette ber Stengers (2018) forskere om å installere seg slik at en kan skape engasjement, men like viktig tenke over hva som angår oss, samt å avslå oppfordringer til en faktaorientering som har til hensikt å skape konsensus. Et sentralt aspekt ved saker som angår og bekymrer oss er, ifølge Stengers (2018), å kvitte seg med ideen om at det finnes ett riktig svar og heller sette fram det som ofte er vanskelige valg i lyset, gjøre nøling, konsentrasjon og oppmerksom undersøkelse til en nødvendighet. I dette ligger det, for å samle trådene via Bells (2017, s. 191) formulering, å avsette skillet mellom fakta og verdi innen forskning, der det har blitt antatt at forskningens prosedyrer og metoder må presentere sakens faktualitet før verdiladede oppfatninger kan inviteres.

---

<sup>103</sup> Stengers bruker den engelske formulering «the art of paying attention» (Savransky & Stengers, 2018, s. 136).

Oppmerksomheten mot praksisnær og profesjonsrettet forskning (KD, 2020; NFR, 2018) kan utfordre og forstyrre allerede kjente og etablerte forventinger i så vel en forskningsprosess som forskningens anvendelse og posisjon i relasjonen mellom profesjonsutøvelse og vitenskap. For min del, som forskende sammen med barnehagelærere, ble Stengers oppfordring til å følge nøye med og lære fra og med det å følge nøye med, men også om å ta vare på de trådene du vever med i forskningsveven (Savransky & Stengers, 2018, s. 133), en innfallsvinkel for å komme disse utfordringene i møte. Som en forskningsetikk, begynte dette å handle om å gi ly til spørsmålet om hva som ble barnehagelærernes, våre, mine «matters of concern»? Og for min del har det handlet om å bestrebe å aksepteres som troverdige talsperson for barnehagelæreres profesjonalitet og for de og det forskningen angår.

## Datakomplikasjoner

Finally, one opens the circle a crack, opens all the way, lets someone in, calls someone, or else goes out oneself, launches forth. (...) One launches forth, hazards an improvisation. But to improvise is to join with the World, or meld with it. One ventures from home on the thread of a tune. Along sonorous, gestural, motor lines that mark the customary path of a child and graft themselves onto or begin to bud “lines of drift” with different loop, knots, speeds, movements, gestures, and sonorities.

(Deleuze & Guattari, 2004, s. 344)

Jeg lar dette litt lengre sitatet fra Deleuze og Guattari innlede denne delen av avhandlingen der jeg presenterer hvordan jeg har gått fram med utforskningene. Sitatet oppsummerer en tilnærming som jeg har forsøkt å etterstrebe gjennom forskningsprosessen; å åpne sirkelen, å slippe noe til, lansere noe gjennom å våge meg utpå med en sammenføyning og folder, inn- og ut-viklinger, med livet i barnehagen, men også utenfor; våge meg ut fra det barnehagefaglige og profesjonsteoretiske hjemlige og gode tenkningen om profesjonalitet inn i "driftlinjer" med forskjellige sløyfer, knuter, hastigheter, bevegelser og sonoriteter, for å parafrasere sitatet ovenfra Deleuze og Guattari. Slik jeg ser det er dette en del av dramatiseringens mål om å gi hendelser den betydningen de påkaller, i møte med det dramatiseringen aktualiserer (Abdullah, 2016; Debaise, 2016; Sholtz, 2016). Til tross for, eller kanskje nettopp fordi, hendelsen med planleggingsboken og mitt første møte med barnehagelærerne kastet meg tilbake ut på åpent hav, ønsket jeg å møte barnehagelærerne med åpenhet, mot det usikre i hva som kunne komme. Derfor la jeg til side ideen om en planlagt, i

ordets vante betydning, forskningsrute tegnet opp av meg på forhånd, og våget meg heller, som Deleuze og Guattari formulerer det, ut hjemmefra på en skjør tråd til en melodi, gjennom å engasjere meg og hekte meg inn på det som skjedde.

Måten jeg har arbeidet med denne delen av dramatiseringen av profesjonalitet er gjennom møter med tre barnehagelærere, både i deres barnehager og utenom. I det å forsøke å intensivere og aktualisere hendelser, gjøres dette gjennom en prosess som består av tre elementer, og som kanskje kan ses i sammenheng med foldens triade, implikasjon, eksplikasjon og komplikasjon. Prosessen består åpenbart av flere mindre singulariteter. En forskningsprosess er sjelden en prosess som beveger seg langs en rett linje fra a-å, men vikles inn og ut gjennom mange forskjellige sløyfer, knuter, hastigheter, bevegelser og sonoriteter, gjennom skriving, tenkning, samtale, papirbretting og så videre. Men i en mer ordnet og konkret form kan jeg si at utforskningen og utviklingen av noen profesjonalitetsdrag har kommet til gjennom 1) møter med barnehagelærere og besøk i deres barnehager, 2) mine gjenlyttinger og egne notater fra møtene og lydopptakene og 3) utviklingen, eller utskrivningen, av noen mulig profesjonalitetsdrag. En kunne også sagt om disse tre at de korresponderer med hvert sitt element i triaden, eksempelvis møtene med barnehagelærerne anses som implikasjoner, mine gjenlyttinger som eksplikasjoner og utviklingen av dragene som komplikasjoner. Men det er også sånn at implisitt i hvert av elementene finnes foldens triade. Løpende gjennom disse prosessene har intensitet og intensiveringer vært noe jeg har jaktet på, gjennom å stille meg spørsmålene; hvor er det noe blir, kjennes og gir et uttrykk for å være viktig?

I de neste delkapitlene vil jeg si noe om hvordan studiens utforskninger er blitt til.

På vei inn...

Jeg står på dørterskelen mellom garderoben og avdelingen.

Jeg har tørket av skoene på matta ved døra,  
knytt opp knutene på lissene og kippet dem av meg.

Jeg har gått inn gjennom ytterdøra med glass,  
lagt hånden på håndtaket og kjent

at også ytterdøra i denne barnehagen er litt tung å åpne,  
akkurat som om den er laget for at den skal hefte barna litt  
i farten med å komme seg ut.

Jeg har beveget meg over lekeplassen og kjent  
på sand under skoene,

luktet det våte treverket som rammer inn sandkassene,  
hørt kjeledressene sykle avgårde.

Jeg har sklidd, sidelengs gjennom en port med karabinlåsen hengende i  
lenke fra porten og over til nettinggjerdet,

jeg har kjent

på kraften som må til for å løfte håndtaket  
med sort plastkule på toppen

av porten,

jeg har heist den opp med kraft

sånn at den ble løftet

ut av hakket sitt og åpnet porten.

(Egne notater)



Figur 10: Porten til en gammel barnepark i mitt nærmiljø

## Å intensivere hendelser gjennom besøk i barnehager og medskapende samtaler med barnehagelærerne

Ved inngangen av studien var jeg opptatt av å lytte til hva barnehagelærere hadde å fortelle om deres syn på og tanker om eget arbeid. Jeg ønsket å komme i kontakt med barnehagelærere som hadde arbeidet en stund i barnehagen, og forsøkte først å rekruttere deltakere gjennom utdanningsinstitusjonen som jeg jobber ved sitt nettverk av partnerbarnehager<sup>104</sup>. Dette gav ingen resultater. Jeg valgte derfor å benytte eget nettverk som en innfallsvinkel for rekruttering, og etter en stund hadde tre barnehagelærere takket ja til videre deltakelse. I tillegg ga barnehagelærerne fra det første møtet som er gjengitt i eksposisjonen, tillatelse til å bruke denne hendelsen. De tre deltakerne som etter hvert ble faste deltakere i studien, er alle kvinner, to av dem har en mastergrad innen pedagogikkfag knyttet til barnehage, og alle tre har de flere års erfaringer fra arbeid fra ulike typer barnehager, både privat og kommunale, som barnehagelærere og pedagogiske ledere.<sup>105</sup>

Som en måte å komme i gang med utforskningen begynte jeg å treffe de tre barnehagelærerne en og en. I den første samtalen snakket vi litt løst om prosjektet, og begynte å bli litt kjent. I disse første møtene avklarte vi ikke noe videre om prosessen annet enn at vi avtalte at jeg skulle komme på besøk, og at vi ut fra disse besøkene kunne se om det var noe vi ble opptatte av. Gjennom etterjulsvinteren og våren 2017 utviklet vi etter hvert en slags rytme for møtene våre, der vi møttes i barnehagen og til samtale annen hver gang. Videre utover høsten 2017 fortsatte vi med samtaler det vi møttes alle fire, men denne gangen uten at jeg var i barnehagen mellom samtale, det vil to, to av møtene var vi alle fire og to av de var vi tre.

---

<sup>104</sup> Dette er barnehager som utdanningsinstitusjonen har inngått avtaler med, med tanke på praksisplasser for barnehagelærerstudenter, men også med tanke på å inngå i forskningsarbeider sammen.

<sup>105</sup> Prosjektet ble søkt og godkjent hos NSD - Norsk senter for forskningsdata i 2016, se vedlegg 1.



Figur II a-b: Et sted for medskapende samtale.



Samtalene våren 2017 fant sted der det passet best for barnehagelærerne å møtes. I en hektisk hverdag var det viktig for meg å legge til rette for at samtalene ikke skulle skape heft for barnehagelærerne. Disse ustrukturerte samtalene foregikk derfor på flere ulike steder. Ute på kafé, hjemme hos deltakerne, i barnehagen. De ulike stedene bidro ulikt i samproduksjonen av samtalene, noe jeg vil komme tilbake til om litt i forbindelse med mine gjenlyttinger av samtalene. Inspirert av forskere som utforsker mulig måter å gjøre empirisk forskning på innen en ny-empirisk, post-kvalitativ innfallsvinkel, begynte jeg etter hvert å tenke om møtene i barnehagene og samtalene som en strategi som ble utviklet i henhold til oppgaven som stod foran oss (Youngblood Jackson, 2017). De metodologiske implikasjonene jeg presenterte både i forbindelse med dramatiseringens metode, men også i delkapitlene over, gjorde at jeg ved studiens første runde med møter, i liten grad planla i forkant. Jeg ønsket å møte barnehagelærerne og barnehagen åpent, og jeg ønsket å lære fra dem og fra det som skjer i det daglige livet i barnehagen. Med dette mener jeg at jeg hadde få, om ingen, konkrete ting jeg på forhånd hadde bestemt at vi skulle snakke om eller som jeg skulle se etter når jeg var til stede i barnehagen. En slik tilnærming mener jeg er i tråd med Deleuzes immanensfilosofi og -etikk (Deleuze, 2001; Smith, 2011). Jeg ønsket å unngå å nærme meg tematikken på en måte som kunne bidra til å posisjonere barnehagelærere som mangelfulle i sin profesjonalitet. Min metodiske løsning på dette som jeg anså som et problem<sup>106</sup> var altså å legge opp til denne veksling mellom å være til stede i barnehagen og å møte barnehagelærerne til samtaler der vi grep fatt i noe som hadde skjedd i løpet av dagen jeg hadde vært der, eller i noe barnehagelæreren var blitt opptatt av siden sist vi møttes<sup>107</sup>. Det vi grep fatt i var et *noe*, en fornemmelse, en nysgjerrighet, et øyeblikk, en hendelse. Samtalene beveget seg som oftest inn og ut av det å arbeide som barnehagelærer og pedagogisk leder, men møtene framstod både som øyeblikkelige og emergerende, som noe som trådte fram og kunne virke som en igangsetter for videre tenkning.

Høsten 2017 møttes vi under litt andre omstendigheter. Da møttes vi alle fire i en av barnehagene, og her hadde samtalene en litt mer definert form i den forstand at jeg hadde forberedt noe samtalene kunne utvikles fra. Allikevel oppfordret jeg fortsatt og ønsket

---

<sup>106</sup> ...og som jeg har vist i avhandlingens eksposisjon at også oppstod som et problem i min egen tilnærming, til tross for at dette var en problemstilling jeg søkte å unngå.

<sup>107</sup> "Datamaterialet" er blitt til gjennom at jeg var til stede i de respektive barnehagene tre dager (til sammen ni dager), og gjennomførte tre samtaler med hver av barnehagelærerne (til sammen ni samtaler på ca. to timer hver, til sammen omtrentlig atten timer med opptak), i tillegg til fire samtaler med alle barnehagelærerne (det vil si ved to samtaler var vi alle fire og ved to var vi tre, disse samtalene utgjør til sammen omtrentlig åtte timer med opptak, se vedlegg 4 for oversikt over innhold for disse samtalene).

velkommen det barnehagelærerne måtte komme med av hendelser som hadde dukket opp mellom møtene. Jamfør dramatiseringens innretning mot det å intensivere hendelser, lot jeg meg inspirere av det Manning og Massumi (2014, s. 141) kaller *gifting the event*, eller også det Olsson (2012) kaller *eventizing*, eller som Dahlberg og Moss (2005, s. 115) kaller å eventualisere: «To ‘eventualise’ existence implies a new interest – in encounters, possibilities, obstacles, the play of forces, and breaking with that which one takes to be natural and necessary».

Til disse møtene brakte jeg med meg forskjellige saker, et bilde laget av Håvard Homstvedt (se s. 157) som ble projisert på veggen, et utdrag av fortellingen *Jakten på Snarken* (Carroll, 2008; 2010) med tilhørende illustrasjon av letemannskapets kart for ekspedisjonen, sitat fra Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD, 2017a), sitat fra Deleuze, en illustrasjon av profesjonstenkning (se vedlegg 4). *Gifting* lar seg vanskelig oversette til norsk på en god måte, men slik jeg forstår det, handler det om å gi en gave, altså å gi noe som ikke forplikter den som får på noen måte. En gave er noe en får uten å fortjene det, og uten at det krever noe i retur. Det ligger en etisk gest i det. Slik Manning og Massumi (2014), skriver om det handler om å gi noe som kan redusere maktstrukturer og finne måter å være sammen på som ikke er sementert i forventninger, for eksempel til hva en skal gjøre som både leder av og deltaker i et forskningsprosjekt. Men, er det mulig å komme forbi slike forventninger? Det er vel alltid, og fortsatt, en sjanse for at fordringshaveren ligger på lur. Å bringe med seg noe til samtalene, det jeg brakte med, ble gjort i et forsøk på å introdusere noe som ikke bandt tankene våre, i for stor grad, til det vi i allerede hadde tilgjengelig av forståelser av og om profesjonalitet. Samtidig ligger det en risiko i det å gjøre noe uventet. Det kan skape situasjoner av usikkerhet. Det var derfor viktig for meg, fra de første samtalene der vi møttes en til en, og videre utover å skape et miljø der utforskning, løse tanker og spontanitet var velkomment. *Giftingens* uforpliktelse henger, slik jeg ser det, sammen med dramatiseringens Ja! og Velkommen! til det som skjer, og med å ville hendelser. Det handler, slik jeg ser det om åpenhet mot å la nye tanker blir til, om konseptuell innovasjon. Ut fra en slik tankegang blir *møter* og *samtaler* ikke bare at barnehagelærerne og jeg møttes og satte oss ned ved et bord, møter handler om å la seg berøre, å bli med.

Å bevege meg utenfor tradisjonelle kvalitative forskningsstrategier gjorde at jeg underveis ble usikker på hva jeg kunne kalle det jeg gjorde. Hos Johansson (2014; 2016) fant jeg igjen noen av de samme spørsmålene som jeg hadde stilt meg i oppløpet fram mot å møte barnehagelærerne; en søken etter hva en kan kalle det en har gjort. Om det å samtale skriver

Deleuze og Parnet (1987) at ikke handler om å identifisere eller distansere seg eller om å tale på vegne av, men at det handler om å *tale med*, som konspirasjon og ikke konversasjon. Å tenke om samtale både som å skape et ritual for å følge forsiktig med (Jf. Stengers) og konspirere sammen med barnehagelærerne ga en kraft i tenkningen om samtale og hvordan de kunne ta virke. Det er ikke gitt at vi vet hva det vil si å samtale. Ifølge Stengers (Savransky & Stengers, 2018, s. 137) kan vi ikke tenke at det å *snakke* er noe som kan ses på som «normalt». Snarere mener hun at det er noe som må oppnås – det er noe vi må enes om å ville. Etter noe betenkning, og på bakgrunn av det jeg har brettet ut over, har jeg valgt å kalle det barnehagelærerne og jeg sammen har gjort for *medskapende samtaler*. Samtaler der forståelser av profesjonalitet ble til og ble diskutert underveis, som både var invitasjoner med gaver til videre utforsking, men også der det som på uforutsigbart vis dukket opp, ble ønsket velkommen. Som hendelsen som oppstod da jeg ved starten av en samtale med alle tre barnehagelærerne til stede, delte ut nye blyanter og en av barnehagelærerne plutselig sier: «Jeg er veldig glad i sånne nyspissa blyanter!». Utdelingen av blyanter og barnehagelærers utsagn satte fart hos en av de andre barnehagelærerne: «Vi var på foredrag en gang med en foredragsholder som sa at du kan se på blyantspissene om det er en bra barnehage.» (Samtale med alle, 15.11.17), der blyantens nyspissethet utløste en kollektiv utforsking og konseptualisering av profesjonalitet.

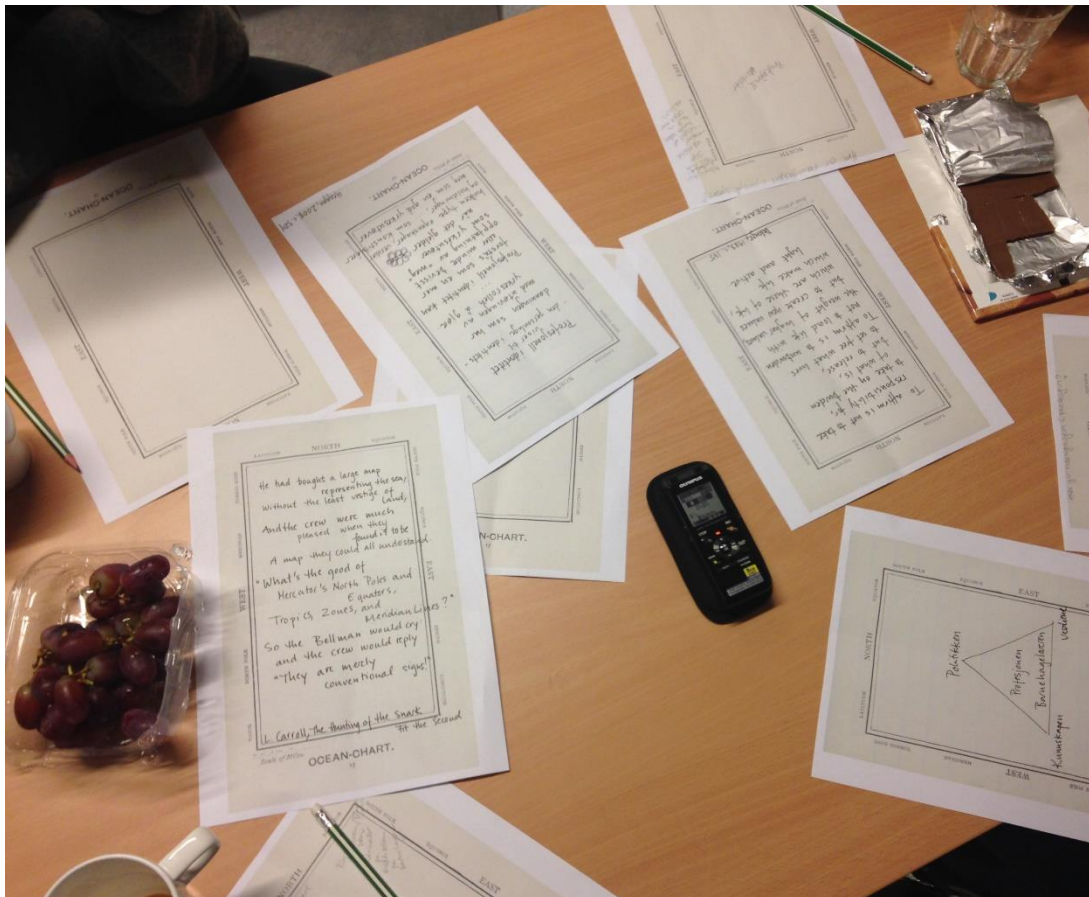
## Å registrere og intensivere hendelser gjennom gjenlyttinger av lydopptak

Som del av avhandlingens empiriske materiale finnes en rekke lydopptak fra samtale med barnehagelærerne. Lydopptakene er gjort både i forbindelse med samtale mellom barnehagelærerne og meg, en til en, og under samtale der vi var flere til stede. Opptakene er gjort med en diktafon som fysisk har ligget på bordet mellom oss i møtene. Som en slags sikkerhetsmekanisme og –medium for å kunne gå tilbake til det som ble sagt i samtale, hadde jeg på forhånd bestemt meg for å benytte meg av denne innretningen. En sikkerhet som skulle vise seg å ta meg ut i et mer risikofyllt landskap.

Fra middelalderen, gjennom barokken og i overgangen mot opplysningstiden, begynte vitenskapen å sette sin lit til instrumenter for og i undersøkelser og utforsking. Gal og Chen-Morris (2013) forteller hvordan sen-middelalderens utvikling av linser, forstørrelsesglass og

briller, ble brukt av poeter, munk og akademikere, og assosieres med en form for læring basert på lesninger og ikke gjennom en prosess av å relatere seg til verden gjennom sansene (s. 54). Innen samfunnsvitenskapen har forskeren som observatør hatt en betydningsfull innvirkning i hvordan det har vært tenkt at kunnskap om en empirisk verden kan framskaffes. Det barokke synspunktet, der virtualitet og aktualitet utspiller seg, bryter imidlertid med ideen om den rene observasjonen. Keeling og Kun (2012, s. 2) strekker det så langt som å si at synet, tradisjonelt sett, har vært knyttet til fornuft, kunnskap, vitenskap, sannhet og rasjonalitet, mens lyd har vært knyttet til flyktighet og forbigåenhet, til det subjektive og usikre. Satt inn i nyere akademisk tenkning viser Duhn (2017) til at det å yte skepsis mot det det forskende «*I/eye*» tror, og heller tenke om data som performativt, kan åpne for å oppdage ting i skyggene, i det uklare og som komplisert informasjonsbearbeiding, noe Lorvik Waterhouse (2021) også er inne på når hun gjør grepet med å omskrive observasjon til observasjon.

Et annet instrument som i stor grad anvendes i dag, og kanskje særlig innen kvalitativ forskning, er lydopptakeren. Oppfinnelsen av lydopptakere, har ifølge Back (2014, s. 246) vært nært knyttet til tilliten til intervju som en måte å få kunnskap om og undersøke inn i det sosiale livet. Innen kvalitativ forskning betraktes ofte lydopptakeren som instrumentet for, eller middel til, å kunne produsere tekst gjennom å transkribere opptakene og slik sett oversette dem til skrevne utsagn og tekst for videre analyse. Ifølge Lee (2004) har det, innen sosiologien, i mindre grad vært satt søkelys på det auditive ved lydopptakene. Den senere tiden har det imidlertid vokst fram en interesse for å undersøke lyd i relasjon til etnografisk arbeid (Pink, 2015) og som en inngang til geografiske undersøkelser (Gallagher & Prior, 2014; Gallagher, Kanngieser & Prior, 2017). Dette har åpnet for forskningsarbeid som for eksempel undersøker og utforsker lyd som en produktiv og performativ kraft som skaper steder (Gallagher, Kanngieser & Prior, 2017, s. 619) og som undersøker lydlige, eller soniske affekter (Gallagher, 2015). Allikevel, påpeker Gallagher, Kanngieser og Prior (2017), er undersøkelser der lyd tematiseres, ofte forstått i implisitte menneskeligsentrerte vendinger koblet til menneskelig bevissthet og hørsel (s. 619). Gjennom lydopptakene, men også ved samtalene og besøkene i barnehagene, har jeg blitt opptatt av hvordan lyder skaper affekter i meg og setter i gang tenkning.



Figur 12: Utvikling av tenkning om profesjonalitet i medskapende samtaler med barnehagelærerne

Diktafonen i møtene med barnehagelærerne registrert alt som auditivt oppstod og inntraff i løpet av samtale, innen en rimelig geografisk og desibels rekkevidde. Som jeg nevnte over, ble samtale med barnehagelærerne gjort på ulike steder, der valg av sted skjedde på bakgrunn av hva som ved den enkelte anledning passet for de som skulle møtes. Vi har møttes i barnehager, hjemme hos barnehagelærere og hos meg og ute på offentlige steder som kafeer. I tillegg til våre stemmer inneholder derfor opptakene mange andre lyder og auditive avtrykk fra det pulserende livet vi var en del av i samtale.

Underveis i arbeidet med å lytte til lydopptakene opplevde jeg at å gå inn i opptakene igjen via diktafonen åpnet for ikke bare å hente fram igjen samtale mellom barnehagelærerne og meg, men også for livet. Diktafonen fungerte som en åpning inn det vi i fellesskap utviklet gjennom samtale, men også inn i barnehagen og inn i en performativ og fysisk lydvirkelighet, av musikk spilt over kafeers høyttalere, av glass og kopper som klirrer, av innbrudd i samtale av kelnere og kolleger, fugler som synger. En auditiv diktafonvirkelighet der all lyd kan virke som en del av den samme audio-organsimen.



Figur 13a-b: Gjenlytting av lydopptak

Etter hvert som jeg var i prosess med å gå tilbake og inn i gjenlyttinger av opptakene fra samtale med transkripsjon som hensikt, oppdaget jeg at jeg ble grepet av ulike saker. Like ofte som jeg lyttet til materialet for å arbeide med transkribering, ble jeg sittende å lytte til og kjenne på lydene fra livet som strømmet ut via diktafonen. Sett i relasjon til Deleuzes barokke formuleringer skapte diktafonen en overgang som åpnet for en bevegelse fra et «noe» til et «dette», til en verden (Deleuze, 1993). Noe skjedde i og med meg som lytter og tenker, noe som med det barokke kan kalles aktualiseringer i sjelen og realiseringer i kroppen. Med den barokke modusen for vitenskapelig arbeid begynte jeg å ta på alvor det som skjedde. Jeg har tenkt om dette som *virkelig/viktig-hets-foldinger*, altså produksjon av noe virkelig/viktig. Ved noen av tilfellene der jeg lyttet til opptakene resulterte dette i små tankestykker med tekst. Noe dette er et eksemplar av:

Jeg sitter ved spisebordet hjemme og hører på et opptak av en samtale mellom en barnehagelærer og meg. Samtalen finner sted på en kafe. Vi hører lydene av kafeen i bakgrunnen, kaffemaskin og annet skrammel fra disken, men særlig er det musikken i bakgrunnen som fanger oppmerksomheten min. Kan jeg bruke begrepet *haecceicity*?

Vi snakker om bevissthet og pedagogikk. Lyden av opptaket virker beroligende på meg. Musikken er rolig, det er noe litt arabisk over lyden av musikken og stemmen til han som synger. Jeg mister konsentrasjonen på å følge med på samtalen mellom oss og få med meg hva som blir sagt. Jeg forsvinner inn i sangen og musikken og lyden av kafeen. Vi har møttes et hvilket som helst sted. An any-place-whenever? Ubevisstheten min til samtalen og den beroligende stemningen tar meg med.

Hjemme, sier Frichot (2005), er der vi begynner før vi beveger oss ut i det ukjent.

Jeg kommer til å tenke på at jeg under samtalen innimellom ble oppmerksom på en mann som satt ved et bord litt lenger borte. Jeg husker at han kom inn, kjøpte seg en øl og satte seg i andre enden av kortveggen vi sitter ved. Jeg husker at jeg lurte på om han satt litt for nært. Kunne han høre hva vi snakket om?

Nå spilles en mer sørgmodig jazzlåt over høytalerne. Fioliner stryker sårt. En mann synger, jeg får en fornemmelse av håpløs kjærlighet.

Mannen bestilte en kaffe og drakk den. Etter kaffen reiste han seg fra benken. Jeg husker at jeg håpet at han skal gå sånn at jeg skulle slippe å være redd for at han kunne høre hva vi snakket om, men han gikk til disken og kjøpte en øl til, og så en til. Jeg husker at jeg begynte å synes synd på ham.

Livsmestring, tenker jeg her hjemme ved spisebordet. Dette er et begrep som er kommet inn i den nye rammeplanen for barnehagen. Jeg stusser over at dette er et begrep som dukker opp når jeg sitter her og gjenkalles til hva jeg virvlet i der den ettermiddagen på kafe med barnehagelæreren.

*Vi må se barna der de er*, sier barnehagelæreren plutselig ut av musikken og lydopptakeren, *vi må møte dem som enkeltindivid.*

(Egne notater i forbindelse med gjenlytting, 23.5.2017)

I møte med lydopptakene begynte en ikke-filosofisk bevegelse der saker som dukket opp i opptakene begynte å vikle seg sammen med det jeg hadde lest, med det barokke. Dette har gjort at jeg både har jobbet meg gjennom lydopptakene med tanke på transkripsjon, men vel så viktig for den videre konseptualiseringen av profesjonalitet, for dramatiseringens intensivering av hendelser, har det vært å lytte, og gjenlytte, til lydopptakene. For meg har disse gjenlyttingene utviklet seg til en måte å relære meg kunsten å legge merke til (Savransky & Stengers, 2018), det har også blitt en måte å forsøke å skape en kosmopolitikk der hva som blir av betydning blir vektlagt.

Denne måten å arbeide med lydopptakene har, slik jeg opplever det, en aionisk tidsform ved seg. Som jeg har vist tidligere er Aion hendelsenes ubestemte tid, eller tilblivelsens dynamiske tidsform (Braidotti, 2010, Deleuze & Guattari, 2004). I dette ligger det, blant annet, at studien, samtalene, gjenlyttingene, virker midt-i og ikke nødvendigvis kan tid- og stedfestes ved konkrete startskudd. Kombinasjonen av dette midt-i og den ontologiske vendingen mot tilblivelse, og prosess, med en tilhørende ikke-forhåndsdefinert og ikke-representasjonsinnstilling, skaper en bevegelig grunn hvorfra utforskningene blir til. En slik måte å forholde seg til forskning, og gjenlytting av lydopptak på, gjør at data ikke tenkes som et rent objekt, men som multiplisitet (Youngblood Jackson, 2013).



Figur 14: Fra en konsert med Gard Nilsens Super Sonic Orchestra, Victoria Scene, Oslo

Jeg var på konsert i kveld, med Gard Nilsen og hans Super Sonic Orchestra. Konserten, lokalet og musikken, fikk meg til å tenke på monadens dunkle, lukkede rom og den underlige setningen i begynnelsen av *Le Pli* der Deleuze (1993, s. 3) skriver:

«Above, the soul sings of the glory of God inasmuch as it follows its own folds, but without succeeding in entirely developing them, since 'this communication stretches out indefinitely'».

Det er en underlig ting å si, men er det ikke sånn det er når vi snakker sammen? At vi ikke helt klarer å uttrykk oss i et klart språk, fordi det vi skal si hele tiden blir til og utvikles mens vi snakker?

Det som forundrer meg, når jeg sitter og lytter til lydopptakene er hvordan vi hele tiden snakker i oppbrutte, halve setninger, at kommunikasjonen strekker seg i det uendelig, men at vi allikevel klarer å forstå hverandre.

(Egne notater)

A concert is performed tonight. It is the event. Vibrations of sounds disperse, periodic movements go through the space with their harmonics or submultiples. The sounds have inner qualities of height, intensity, and timbre. The sources of the sounds, instrumental or vocal, are not content only to send sounds out: each one perceives its own, and perceives the others while perceiving its own. These are active perceptions that are expressed among each other, or else prehensions that are prehending one another: 'First the solitary piano grieved, like a bird abandoned by its mate; the violin heard its wail and responded to it like a neighbouring tree. It was like the beginning of the world...

(Deleuze, 1993, s. 91)



## Transkoding gjennom flere miljø

Sitatet fra Deleuze gjengitt over, om at det spilles en konsert i kveld, står i en sammenheng der Deleuze skriver om hendelser og gir tilkjenne at han har vært svært opptatt av dette konseptet og at han har latt seg influere av Leibniz og Whitehead. I et intervju omtaler han denne setningen, «A concert is performed tonight» som hans favorittsetning i *Le Pli* (Deleuze, 1990/2006, s. 193). Her gjør han også de koblinger som jeg har vist til tidligere, at noe må skje med subjektet dersom *saker* bytter plass med *hendelser* i en prosessontologi. Å skrive inn sitatet her er derfor et hint om at jeg tar med meg denne tenkningen inn i møte med lydopptakene og mine notater og videre eksperimentering. I en deleuzisk tilnærming til forskning finnes få, om ingen, oppskrifter for hvordan gå fram i forskning og undersøkelser, St. Pierre (2014) oppfordrer imidlertid til å lese Deleuze for så å plugge «hans» maskin til «min» og se hva som skjer. Ifølge Sandvik (2010) kan det å inkludere Deleuzes immanenstenkning inn i utdanningsforskning endre hvordan en som forsker forholder seg til data ved at forskeren relaterer *inn* i datamaterialet heller enn å relatere *til* det (s. 30, kursiv ikke i original). Også Reinertsen og Otterstad (2017) er inne på noe av det samme når de, inspirert av Deleuze, skriver at data aktualiseres av det levende..

I følge MacLure (2013a) er koding en godt kjent inngang til å analysere et datamateriale innen kvalitativ forskning. I koding som analytisk praksis handler det ofte om å identifisere temaer eller kategorier gjennom en form for sortering av materialet. MacLure tar ikke fullt og helt avstand fra det å kode et datamateriale, snarere sier hun at koding kan være en langsom og møysommelig prosess som kan ta form som en etisk motstand mot raske beslutninger og konklusjoner, allikevel stiller hun noen kritiske spørsmål til en slik praksis. Hun stiller spørsmålene gjennom Deleuzes representasjonskritikk, for å utfordre tenkningen om å skape en stabil mening ut av et datamateriale. Heller viser hun til koding også som en mer rotete, sammenfiltret virvar-struktur (MacLure, 2013a, s. 165), eller det hun kaller *forbløffende taksonomier* (s. 175). Jeg leser det dithen at denne siste måten å forholde seg til data på, er i tråd med det teoretiske barokke rammeverket avhandlingen foldes sammen med; til hendelser, til affekt og til risikoen ved tenkning og i det å skape nye konsepter.

Da jeg leste teksten i sitatet fra Deleuze (1993), i sammenstillingen på forrige side, opplevde jeg resonans mellom sitatet og hva jeg underveis i forskningsprosessen, og i gjenlyttingene av lydopptakene, hadde kjent på. Enten det var utsagn fra opptakene, noe barnehagelærerne hadde sagt, stemninger jeg hadde plukket opp gjennom andre lyder i opptakene, noe jeg hadde tenkt

eller notert meg underveis i mine besøk i barnehagene, noe jeg hadde lest, hørt eller sett helt andre steder enn i spesifikk relasjon til studiens tematikk, hadde jeg kjent på at disse skapte noe – de fikk noe til å skje, slik jeg viste i avsnittet over gjennom eksempelet av gjenlytting.

Sagt med andre ord: data var ikke noe jeg hentet fra, det var noe som ble til og som gjorde noe med meg, og med hverandre. Som foldingenes bevegelser fra infleksjon, via synspunktet og til inklusjonen, som den barokke bevegelsen fra mangfold-til verden-til mangfold (Lærke, 2002). Som objekters, konseptet profesjonalitets, tilbakevendthet, *the eternity of objects* (Deleuze, 1993, s. 90; Stengers, 2011, s. 77; 154). Hva barnehagelærerne uttrykte gjorde noe med tekstene jeg leste, og omvendt. Med sitatet innledningsvis til dette delkapittelet (s. 139) kan jeg si at det de skapte var vibrasjoner og periodiske bevegelser som fornemmer noe annet samtidig som det fornemmer seg selv, som ulike miljøer som passerte gjennom hverandre og skapte noe mer. Med *det barokkes* vokabular kan jeg kalle dette foldinger, men et annet sted omtaler Deleuze og Guattari (2004) disse prosessene der noe passerer gjennom hverandre for transduksjon eller transkoding. Dette er et konsept jeg har funnet det fruktbart å tenke for mer konkret å si noe om hvordan jeg, mer og mindre ordnet, har nærmet meg det materialet som binder avhandlingen sammen.

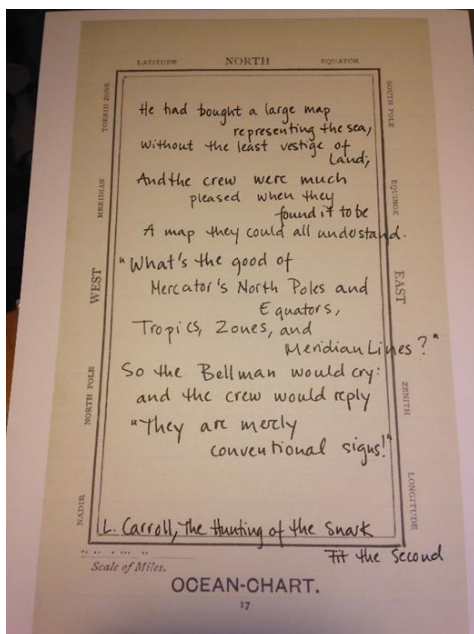
Denne bevegelse av innviklinger av forskjellige data (iterasjoner) og det barokke gjorde at jeg har valgt å forfølge denne måten å arbeide på i en utvikling av noen profesjonalitetsdrag. Inspirert av Deleuze og Guattari (2004, s. 345) kan denne prosessen av innviklinger, eller det å føre noe inn i og gjennom noe annet, kalles transduksjon: «Transcoding or transduction is the manner in which one milieu serves as the basis for another». Transkoding handler om måten (manner) et miljø (diktafonens lydlige miljø og mine egne gjenlyttinger og notater) kommuniserer med andre miljø eller med kaos, gjennom territorialisering og deterritorialisering. I et slikt perspektiv er ikke transkodingen bare det å føre noe inn og gjennom, eksempelvis, iterasjoner inn i det barokke eller motsatt føre det barokke inn i iterasjonen<sup>108</sup>. Slik jeg forstår det er det en kontinuering prosess av å la noe bli til og utfolde seg fra midten, for nyskaping og individuasjon: «'the transductive operation is an individuation in progress', through a resonance between different realities (...) that the process of individuation puts into communication» (Sauvagnargues, 2016, s. 64). Reinertsen & Otterstad (2017) viser til transduksjon av datamateriale som bevegelser fra det transkripsjonens språklige oversettelse og mot en prosess av å konvertere en form for energi

---

<sup>108</sup> En slik bevegelse vil være tettere på induksjon og deduksjon, og vil følge en mer lineær bevegelse.

(krefter/hendelser) til en annen. Der data virker som kraft til å skape et momentum (s. 162). Slik jeg ser det er transduksjon nært knyttet til onto-grafien der noe blir til ettersom prosessen løper.

For å komme nærmere inn på hvordan jeg har arbeidet med å nærme meg lydopptakene har jeg altså funnet støtte i hvordan Deleuze og Guattari (2004) forholder seg til koding i relasjon til et miljø. Tidligere i kapittelet viste jeg til Stengers, som selv er inspirert av Deleuze, i forbindelse med miljøets doble betydning gjennom både å være en midte og omgivelser, som utfordrer forholdet mellom subjekt og objekt. Dette er i tråd med immanenstenkningen og transkoding av lydlige miljø, men også der lydopptakene jeg plasserte meg og viklet meg inn i satte i sving viktighetssaker, som leder mot at skapingen av konseptuell innovasjon skjer gjennom transduksjoner der noe får betydning gjennom lyttingen. Betydningen er ikke tilfeldig eller relativ, lik foldinger er den alltid lokal og i relasjon til noe allerede virksomt.



Figur 15: Ekspedisjonslederens kart med utdrag fra *The Hunting of the Snark* (Carroll, 2010)

## På jakt etter...

Dragene som utvikles gjennom det neste kapittelet har blitt til gjennom det jeg har valgt å kalle transkodinger, som også kan knyttes til en form for analyse som har til hensikt å oppdage hendelser, eller bli klar over det som tas for å være hendelsens subjekt (Deleuze, 1993, s. 48).

Slik jeg har tenkt om det virker denne operasjonen som en intensivering av hendelser, eller som forsøk på å få folden til å foldes videre.

Både i to av samtalene med barnehagelærerne, men også i analyseprosessen har jeg latt meg inspirere av historien *The hunting of the Snark: An agony in eight fits*<sup>109</sup> av Lewis Carroll (2008; 2010) og særlig noen av rimversene historien består av. I historien har jaktens ekspedisjonsleder kjøpt et kart som er helt uten noen antydninger til land og der alle kartets konvensjonelle tegn er skjøvet ut på utsiden av kartet, noe som gjør kartet helt åpnet. I tråd med dramatiseringens hensikter, har jeg i analyseprosessen, tenkt om den som en slik ekspedisjon med et åpent kart. En prosess der konvensjonelle tegn er søkt skjøvet ut til siden og der navigasjonens peileutstyr har vært intensivering og affekter. Gjenlyttingene av lydopptakene har skapt øyeblikk der jeg ofte ble oppmerksom på noe som jeg ennå ikke helt hadde oversikt over hva var eller kunne bli, men som virket som ambivalente tegn, eller x-objekter som Deleuze (1990) kaller det; saker som det kjentes viktig å forfølge. Allikevel, som en del av prosjektet i det å utvikle andre måter å tenke om profesjonalitet på, har det som er rotete, uklart, det som kan virke uforutsigbart og som kompliserer, vært tegn jeg ha søkt å intensivere. Jeg ser også dette i sammenheng med MacLures (2013b) tenkning om forundring. Intensiveringen gjør at disse sidene ved profesjonalitet blir gjort noe klarere og framstår tydeligere. Denne overgangen oppfatter jeg at Deleuze og Guattari (2004, s. 355, kursiv i original) kaller «raw moments»:

We always come back to this «moment»: the becoming-expressive of rhythm, the emergence of expressive proper qualities, the formation of matters of expression that develop into motifs and counterpoints. We therefore need a notion, even an apparently negative one, that can grasp this fictional or «raw moment». The essential thing is the disjunction noticeable between the code and the territory. The territory arises in a free margin of the code, one that is not interdeterminate but rather is determined differently. Each milieu has its own code, and there is perpetual transcoding between milieus: the territory in the other hand, seems to form at the level of a certain *decoding*.

Gjennom intensiveringene i forbindelse med gjenlyttingene, egne notater og videre tenkning med disse, reorganiseres kreftene som er i spill når en konseptualiserer profesjonalitet. Dette gjør at noen andre momenter har utviklet seg, eller reist seg (som en bølge eller fold på immanensplanet, som jeg har presentert tidligere i teksten i forbindelse med konsepter) til sammenstillinger av uttrykk, til «matters of expressions», til noen drag.

---

<sup>109</sup> *Snark* er et såkalt portmanteau-ord. Det vil si et ord som er en sammensmeltning av to (Snark = shark + snake) (Berge, 2009).





Figur 16: Håvard Homstvedts: *The territory VI* (brukt med tillatelse fra kunstneren, se vedlegg 5)



## Utvikling av noen barokke profesjonalitetsdrag

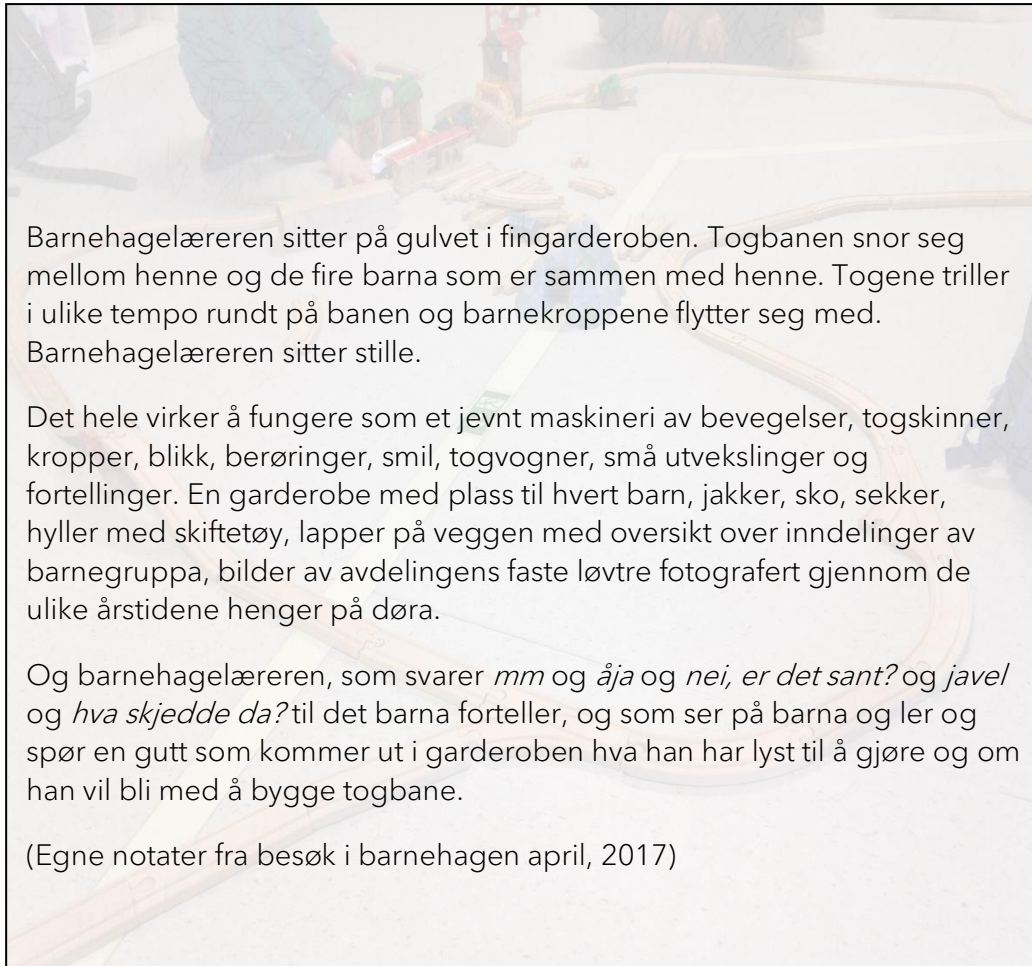
I de foregående delene av avhandlingen har jeg forsøkt å følge oppfordringen Deleuze og Guattari (1994, s. 27) sender ut om at plan må konstrueres og problemer må oppstilles, som deler av det å skape et konsept og bedrive konseptuell innovasjon. Selv om også disse to operasjonene inngår i konseptualisering, og at hele avhandlingen slik sett er konseptualiseringer av profesjonalitet, er jeg nå kommet til den delen der en utforsking av mulige måter å tenke om profesjonalitet, mer konkret utvikles. Det er her konseptet profesjonalitet tydeligere søkes mangfoldiggjort og forsiktig tippet ut av noen vante meningsstruktur. Det er her jeg søker å mer konkret utforske studiens overordnede spørsmål; *Hvilke (nye) måter å tenke om barnehagelæreres profesjonalitet kan skapes og muliggjøres dersom det barokke gjøres til profesjonalitetens synsvinkel?* Dette gjøres ved å la Deleuzes barokke drag foldes, eller transdusere, med iterasjoner fra møtene med barnehagelærerne og med min egen videre tenkning av disse. Jamfør dramatiseringens metode søker jeg her å intensivere hendelser gjennom de aktualiseringene hendelsene setter i sving (Sholtz, 2016, s. 52), noe jeg også tenker henger sammen med Stengers' (Savransky & Stengers, 2018) oppfordring om å «lære av det som lurert i sprekken», om å gi anledning og ly til det som åpner seg i øyeblikkelige og kritiske situasjoner. De tre «elementene» som til sammen skaper dragene er det jeg innledningsvis i forrige kapittel koblet til foldens triade; 1) møtene med barnehagelærere og besøk i deres barnehager, 2) mine gjenlyttinger og egne notater fra møtene og lydopptakene og 3) utviklingen, eller utskrivningen, av noen mulig profesjonalitetsdrag. Disse er formatert ulikt i de neste kapitlene, og viser på denne måten tydeligere hvilket av «elementene» de er en del av. Til sammen skaper de litt ulike lag i teksten, og står også fram med ulike former for uttrykk. Allikevel er det elementene som i fellesskap muliggjør og skaper dragene. Gjennom aktualiseringene inkluderes det barokke, men det kan også hende at jeg tidligere har gjort grundigere rede for det barokke enn det som inkluderes her. Og, som jeg har antydnet tidligere, kan intensivering av hendelser og aktualiseringene risikere skjebnen av at konsepter kan vendes mot seg selv, at de lekker og inntar en flyktighet, fordi de ikke lenger er representasjoner, men er uttrykk for en ikke-filosofisk aktivitet (Deleuze, 1986).

It is as if a line of flight, perhaps only a tiny trickle to begin with, leaked between the segments escaping their centralization, eluding their totalization

(Deleuze & Guattari, 2004, s. 238)



## Intensiveringer av begrunnelser: Det er vel en grunn?



Barnehagelæreren sitter på gulvet i fingarderoben. Togbanen snor seg mellom henne og de fire barna som er sammen med henne. Togene triller i ulike tempo rundt på banen og barnekroppene flytter seg med. Barnehagelæreren sitter stille.

Det hele virker å fungere som et jevnt maskineri av bevegelser, togskinner, kropper, blikk, berøringer, smil, togvogner, små utvekslinger og fortellinger. En garderobe med plass til hvert barn, jakker, sko, sekker, hyller med skiftetøy, lapper på veggen med oversikt over inndelinger av barnegruppa, bilder av avdelingens faste løvtre fotografert gjennom de ulike årstidene henger på døra.

Og barnehagelæreren, som svarer *mm* og *åja* og *nei, er det sant?* og *javel* og *hva skjedde da?* til det barna forteller, og som ser på barna og ler og spør en gutt som kommer ut i garderoben hva han har lyst til å gjøre og om han vil bli med å bygge togbane.

(Egne notater fra besøk i barnehagen april, 2017)

Jeg sitter og lytter til et opptak av en samtale med en barnehagelærer. Vi sitter ute på hennes veranda – hun har ønsket at jeg kommer hjem til henne når vi skal møtes. Det passer best for henne. I samtalene og møtene med barnehagelæreren er det noen emner som vender tilbake. Vi snakker ofte om sammenhenger mellom det å veilede medarbeidere, ulikheter i hvordan en arbeider som pedagog og assistent, men også om barnehagelæreren i møte med andre pedagoger i barnehagen.

Barnehagelæreren: Ehm, så tar jeg opp ting på veiledning fortsatt og jeg prøver å få de til å reflektere over ulikheter, og styreren er med på en del avdelingsmøter innimellom og prøver å liksom se hverdagen vår, holdt jeg på å si, og hun også veldig sånn, for de sier jo sånn: «Jammen [navn på barnehagelæreren] er så flink og [navn på barnehagelæreren] får det til...», så prøver hun å si: men hva er det [navn på barnehagelæreren] gjør, da, som gjør at hun får til den kommunikasjonen der eller

Meg: Ja, jeg tenkte faktisk på det da, forrige gang etter at dere hadde spilt det spillet og du tok med deg en gjeng med gutter uti gangen og begynte å bygge togbane... Jeg husker at en av guttene kom bort og lurte på om dere kunne finne på noe og dere ble enige om å bygge togbane. Og du sa at dere kunne bygge uti gangen. Også satt dere uti der og begynte å bygge og, liksom, det er jo ikke så mye du gjør, egentlig, så det spørsmålet med Hva er det [navn på barnehagelæreren] gjør?, det er et veldig interessant spørsmål, for det er jo ikke så veldig mye synlig?

Barnehagelæreren: Nei, det er mye sånn usynlig... Jeg er så opptatt av sånn, i alt, at hvis det står et barn og jeg skjønner at det barnet har lyst til noe, da jeg stopper og spør om det, og det er noe jeg prøver å overføre til de andre [ansatte], det å virkelig være der med hele deg og med hjertet og virkelig bry deg om at nå ser jeg at det barnet der, jeg lurer på om det har lyst til å være med å bygge togbane, at en ikke bare sier «Hvorfor står du der, da? Skal du ikke gå og finne på noe?», ikke sant, at en ikke bare, det er lett å si det egentlig. Og i hver enkelt situasjon prøve å se på kroppsspråket til ungene og se nettopp hvor de beveger seg, hva... han holder seg litt i ytterkanten der, er han redd for noe av det som skjer her borte? Jeg tenker hele tiden sånn hvordan kan jeg få han til, da, å bygge bort til han andre sånn at de kan prøve å ha litt samspill og... Så det er veldig, veldig mye sånn tankevirksomhet som foregår når jeg sitter der, for å tenke hvordan man kan optimalisere en situasjon eller en lek, samtidig som at jeg prøver å ikke gjøre det for teknisk heller, for det kan det ikke være.

Meg: ja, du liksom sitter der, smiler, sier «Åja», «Åh», «okei», ikke sant, og lytter da kanskje, og på en måte, jeg vet ikke – dette er jo bare mine observasjoner og tanker om det jeg ser, men jeg opplevde at du lytter med hele kroppen, du er liksom et slags stort øre som får med seg mange ting, ehh, underveis, ikke nødvendigvis bare det som blir sagt, men også sånn, ja, bevegelser i kroppen, eller bevegelsesmønstre mellom ungene, liksom, hvor plasserer de seg hen

Barnehagelæreren: Ja, jeg tror det er, også det at en hele tiden, ja, har med blikket.

(Samtale med barnehagelærer, 4.5.2017)

Underveis i opptaket begynner en fugl å synge i bakgrunnen. Lyden av fuglesangen ligger der gjennom store deler av opptaket som et vedvarende element i lydbildet. Noen ganger er den så sterk at det er vanskelig å høre hva barnehagelæreren og jeg sier. Fuglesangen tar over, og gjør at jeg kommer til å tenke på et sted i Deleuze og Guattari (2004, s. 332) sin bok *A thousand plateaus* der de skriver om hvordan fugler synger for å markere et territorium, men også viderefolder denne påstanden ved å stille spørsmål ved om fuglens sang, dens refreng, nødvendigvis er territoriell eller om den ikke allerede blir brukt til svært subtile deterritorialiseringer. De sier ikke noe mer enn det, og jeg er ikke helt sikker på om jeg skjønner hva de mener. Men er det ikke som om barnehagelæreren, som sitter der på gulvet, nynner på sitt/ et/ barnehagepedagogikkens refreng? Gjennom å betrakte barnehagelæreren som sitter på gulvet i garderoben begynner jeg å lure på hva det er som skjer bak, eller under - eller i foldens dunkle inklusjonsrom? Det finnes vel en grunn til at hun har plassert seg slik?

I en annen samtale sier hun:

ehm, jeg er egentlig på en måte litt sånn uavhengig av strømninger og hva som rører seg vært, alltid vært opptatt av leken og legge til rette for mye lek på avdeling egentlig, på tross av og i tillegg til, holdt jeg på å si, alt annet som kommer, på en måte at det liksom har vært en sånn rød tråd for meg, da, gjennom alt, så kan man ta opp litt andre ting og sånn, men at det må ligge i bønn, da, har vært en sånn tankegreie, eller det har liksom vært min sånn grunngreie, da.

(Fra samtale med barnehagelærerne, 14.6.2017)

Samtidig som hun sitter der, og kanskje nynner på lekens refreng, er hun allikevel i en form for bevegelse gjennom å møte barna som vender seg til henne og ønsker hennes oppmerksomhet, og bruke blikket, sansene i en kontinuerlig prosess av revurdering – hva trengs nå? Det er som en indre, intern bevegelse som hele tiden involveres gjennom det som skjer i omgivelsene. Som nomaden som vurderer territoriet på bakgrunn av hva som trengs nå, gjennom en kontinuerlig relæring av kunsten å følge med. Eller, som Spindler sier:

Nomaden har inget fast land, eller snarare,  
allt land, vidsträckt og båljande, är hennes.  
Territoriet omskrivs i takt med att vandringen fortskrider:  
det som ligger bakom är alltid det uttömda,  
det som ligger framför, runtomkring, är okända vidder,  
läsbara endast för den som vet att uppmärksamma  
djurens och växternas, vindens, regnets och sandens skiftningar.  
Nomaden er den som inskriver sin vandring i dessa spår,  
som följer dem i en vindlande, mangfårmig rörelse,  
som skapar territoriet i varje steg, och  
som utlöser det var gong fotsulan lämnar marken  
för att förflytta seg framåt.

(Spindler, 2004, s. 192)

Å begrunne sin profesjonelle, pedagogiske praksis er en forventet del av barnehagelærerens faglige aktivitet.

(Egne notater i forbindelse med gjenlytting av lydopptak, januar 2020)

Prinsippet om at det må være en grunn for at barnehagelæreren har plassert seg slik på gulvet, eller for den del, i det hele tatt prinsippet om at alt som skjer må ha en grunn, er et prinsipp som gjerne settes sammen med fornuftens og årsakenes rasjonale, og nettopp noen bakenforliggende årsaker, begrunnelser, for hvorfor. Hvorfor sitter barnehagelæreren på gulvet? Spørsmålet virker som en kile som kan lage en liten sprekk inn i det å utforske inn i foldene i barnehagelærerens, og barnehagelærerprofesjonens, pedagogiske praksis. Det må vel være en grunn til at hun sitter slik hun gjør på gulvet? I *Le Pli* kaller Deleuze (1993, s. 47) tanken om at alt som skjer har en grunn for *fornuftens opprop par excellence*. Troen på at alt

har en grunn kan, ifølge Deleuze (1994; 1993), tenkes sammen med det han kaller filosofiens generelle problem med begynnelse, og når Deleuze snakker om begynnelse her menes en lineær logikk der det er mulig å forfølge en begrunnelse tilbake til et startpunkt, sammen med en trang til å komme fram til en (endelig) forståelse av noe på bakgrunn av begrunnelse som forklarer. Dette kan ses i sammenheng med de forventninger som stilles til barnehagelærere og deres profesjonalitet, for eksempel gjennom rammeplanen for barnehagens (KD, 2017a) sine forventninger til en planlagt, vurdert og dokumentert praksis. Forventninger som, for eksempel, skaper en trang til å finne ut av hvorfor barnehagelæreren hadde satt seg der på gulvet.

Inspirert av Deleuze skriver Zourabichvili (2019, s. 25) at å bli klar over grunnen gjør at begrunnelsen kan virke som et merke på at en «endelig har begynt å tenke»; at filosofien, vi og barnehagelæreren, har lagt bak oss både de dogmatiske tenkebildene, *doxa* (antagelsen), og forestillingen om *common sense*, eller at alle vet (hvordan en er sammen med barn og at utdanning derfor er overflødig). I forbindelse med profesjonalitet, kan en kanskje si at begrunnelsene rydder opp i antagelsene og allmenn fornuften, og setter dem inn i et faglig fundert system? Barnehagelæreres faglige begrunnelse har gjerne sitt opphav i allerede presenterte og gjenkjennbare teorier, faglige begreper, en utdanning som kommer til uttrykk, eller gjennom erfaringer som reflekteres og ordsettes. At utdanning og teorier virker som begrunnelse og kommer til uttrykk gjennom barnehagelæreren arbeid er noe som, blant annet, kommer fram i en samtale der vi møttes alle fire:

Nå fikk jeg en tanke tilbake til en barnehage jeg arbeidet i tidligere, der jeg hadde et barn der jeg fikk en følelse av at det er noe her, jeg vet ikke hva det er, men det er noe her. Og da gikk jeg tilbake til teoriene, som en kan søke hjelp hos eller støtte seg på, eller finne retning for da å kunne forstå barnet på en annen måte enn at det er noe med det barnet som jeg føler er feil.

(Fra samtale med barnehagelærerne, 15.II2017)

At begrunnelsen skal rydde opp og skape en velfundert praksis kommer også til uttrykk gjennom hvordan personalet svarer på barns initiativ, slik en av barnehagelærerne er inne på her:

Når jeg tenker meg om har vi jobba en del med det, for før så, tidligere så var det nok oftere at ungene fikk nei når de kom og spurte om å få leke her, eller spise sammen med oss, eller, at vi hadde mange som på en måte bare sa nei fordi det ble et barn ekstra og det ble slitsomt, men nå har vi jobba ganske konkret med at det skal ganske mye til for at du sier det, på en måte, at du sier nei til et barn som vil komme inn og spise med en kompis inne hos oss, eller, leke litt her da, at vi tenker at det ikke er en belastning for oss, men at det er flott at ungene er trygge

nok til å ville det og at de har venner på andre avdelinger, at vi må bygge opp under det, da. Så det synes jeg vi har begynt å få til.

Meg: Ja, hvordan har dere jobba med det, da? Har dere snakka...

Barnehagelæreren: Ja, vi har tatt det opp på personalmøter og snakket om det, at det er ikke... hva er det... vi har snakket litt om bakgrunn og hva er det som gjør at vi eventuelt sier nei, og hva grunnen, hva er godkjent grunn til å si nei, og da når vi får snakka om det så er det egentlig ingen grunner til å si nei, nesten...

(Samtale med barnehagelærer, 6.4.2017)

Problemet er, hevder Zourabichvilli (2019, s. 26), at «så lenge begynnelsen tenkes som et grunnlag, er den underlagt en opprinnelig gjenkjennelse». Å begrunne handler, slik sett, om å legge et grunnlag, å skape en grunn, for handlinger og for pedagogisk praksis, men der det som gjøres og bestemmes skjer ut fra, eller i relasjon til, noe det er mulig å dra kjensel på, noe gjenkjennbart. På denne måten er det mulig å si at begrunnelsen bøyer tilbake på seg selv og «vi går ut fra at tenkningen vender tilbake til seg selv og erobrer sin egen nødvendighet innenfra» (Zourabichvilli, 2019, s. 27). Med andre ord, i første øyekast kan spørsmålet om hvorfor barnehagelæreren har satt seg der på gulvet se ut til å sitt opphav i, eller vende tilbake til henne. Begrunnelsen begynner hos barnehagelæreren, og i det som kan gjenkjennes som barnehagepedagogisk praksis. Begynnelse forventninger til gjenkjennelse leder mot at noe, det gjenkjennbare, inkluderes i konseptet profesjonalitet, mens det som ikke er gjenkjennbart ikke inkluderes. Med henvisning til Leibniz, kaller Deleuze dette som er gjenkjennbart og som dermed inkluderes, som det sammulige, mens det som ikke er gjenkjennbart og derfor ikke inkluderes, eller i hvert fall ikke umiddelbart anerkjennes som for eksempel profesjonalitet, kalles det usammulige. Jeg vil komme tilbake til dette.

I forlengelse av iterasjonene over, trer spørsmålet «Hva er det barnehagelæreren gjør?» fram som et interessant spørsmål også i forbindelse med begrunnelse. Det er nærliggende å vente et svar, noe tydelig og konkret formulert, som kan gjøre pedagogikken mer synlig. Men det som er synlig, og eksplisitt, er en stille innstilling på gulvet. Spørsmålet er ikke *hva er det [navn på barnehagelærer] vet og kan?* Men, *hva er det [navn på barnehagelærer] gjør?* Et utvidende spørsmål som kan stilles i forlengelse av dette, og i relasjon til begrunnelsen er, hva er det som gjør at barnehagelæreren gjør som hun gjør? Er det da mulig å si at profesjonalitet er et attributt, en grunnegenskap som tilskrives barnehagelærerens praksis? Eller en egenskap som tilskrives konseptet profesjonalitet? Spørsmålet om egenskaper er noe som blir aktualisert samtalen med en av barnehagelærerne:

Barnehagelærer: når vi hadde lek som satsningsområde, og jeg prøvde å snakke [med kolleger på personalmøte] om hva er det som, hva er det som gjør at dere ikke kan være der hele tiden, på en måte? Hvorfor kan du ikke sitte i ro der? Eller jeg opplever at det er så mye flying da, skal hele tiden liksom gjøre ting, og hva er det som er viktigere enn å sitte der, og det er så mye sånne praktiske ting som man på en måte kan... og jeg kan jo gå hver dag, hele uka og gjøre praktiske ting hvis jeg velger det, ikke sant? Så det noe med at man må liksom, det er noen valg man tar på en måte, altså, som det er med hvis telefonen ringer hvis noen kommer og skal snakke med meg, hvordan man går ut av leken, det er viktig å være m... Det er sånn grunnleggende ting da...

Meg: Men opplever du at det er deg holdt jeg på å si, eller opplever du, eller jeg vet ikke, har du snakket med noen andre barnehagelærere? Snakker dere om dette for eksempel på, jeg vet ikke om dere kaller det, om dere har det heller, avdelingsleder møter, eller ped.ledermøte? Tror du at det liksom er litt sånn? Altså, om det er på en måte en slags sånn barnehagelæreregenskap, hvis du skjønner, ferdighet eller et eller annet, ja eller andre?

Barnehagelærer: Jeg tror i hvert fall at hvis man har jobbet noe år, at det er en sånn naturlig greie. Ehh, vi snakker nok ikke så mye, så jeg snakker kanskje mer om det på avdelingsmøte. Ehm, for å få, fordi nettopp fordi jeg skjønner at ikke alle tenker det samme som meg, ikke sant, at det at jeg bare passer på å sette ord, men det er lett å glemme da fordi at det er så naturlig for meg på en måte, ikke sant? Jeg har snakket mye om sånne overgangssituasjoner og sånn fordi det er viktig for meg da, og det vet jeg ikke om alle, jeg tror mange er opptatt av det, men sikkert ikke alle, ikke sant? At man ikke skjønner hvorfor påklednings situasjonen blir slitsomme, at man ikke har noen struktur, ikke sant? Som jeg kan gå inn og se liksom, det er ikke noe rart dette blir slitsomt for dere når dere tar alle ut i garderoben samtidig og sender to på pause eller ikke sant...

(Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017)

Gjennom iterasjonen kommer det fram at barnehagelæreren ikke tenker at begrunnelsen for hva hun gjør springer ut fra en egenskap. Å tenke at profesjonalitet og pedagogisk praksis ikke henger sammen med egenskaper, kan oppfattes som å bryte med doxa. Å sette opp noen kriterier for profesjonalitet setter profesjonsutøvelse inn i et system som lettere kan la seg vurdere og har, gjennom avhandlingens tidligere kapittel, blitt utforsket både som del av en profesjonaliseringsprosess for å styrke barnehagelærerprofesjonen. Å egenskapsfeste profesjonalitet muliggjør å vurdere om profesjonaliteten utøves i tråd med egenskapene som er satt opp eller ikke, og i så fall i hvilken grad? Snarere viser barnehagelæreren til at det er noe med hvordan hun er til stede i det som skjer, eller i det hele tatt betydningen av å være til stede i det som skjer, som kan skape begrunnelser og svar på spørsmålet *hva er det [barnehagelæreren] gjør?* Som jeg viste til i kapittelet om det barokke oppfordrer Deleuze til en annen plassering enn ved begynnelsen, nemlig i midten. Dette er kanskje et av det barokkes særskilte bidrag i møte med barnehagelæreren uttrykk; at det er i midten, i det immanente, i

foldningene, at det skjer. Slik jeg leser det, er det dette barnehagelæreren oppfordrer til, å være til stede i det som skjer.

## Komplisering i begrunnelse

Det er fra midten alt utvikler seg, det er der alt utfolder seg (Deleuze, 1995, s. 161). Hva kan det bety, eller by på av implikasjoner å bytte ut begynnelse med midte, hvis en tenker dette i relasjon med begrunnelse? Etter hvert som samtalen med barnehagelærerne utvikler seg kommer det fram flere forhold som kompliserer dette at begrunnelsen har en klar begynnelse. Ettersom vi snakker differensier, både materialiserer og mangfoldiggjør, begrunnelsene seg inn i mange (mindre) begrunnelser. Fold inni fold. Der begrunnelsene åpnes for både flertydighet og forskjell, men også blir prosessuell. De begynner å lekke, og muliggjør noe mer enn å forklare, definere og beskrive. Tenkt sammen med det barokke blir begrunnelsene noe som trer fram, det er noe som aktualiseres i samtalen, underveis. Som for eksempel når barnehagelæreren kommer tilbake til togbane-sekvensen litt senere i samtalen, i forbindelse med det å veilede personalet:

Mmm, samtidig med det, med de togs�kinnene, og når jeg satt der, det er på en måte - en av medarbeiderne sier selv at h\*n sliter litt med  , at h\*n føler at h\*n ikke er så flink til   leke, og så sier jeg at: jeg satt ikke og lekte med togbane sammen de, det var ikke sånn at jeg satt og, noen ganger går jeg det og, men det var ikke sånn at jeg bygde masse skinner og tog, og kjørte tog, men jeg - det er noe med   være til stede på en måte, ikke sant. De [barna] kom innimellom og henvendte seg, kommer jeg med små kommentarer til, både for   hjelpe  n litt inn i leken eller ikke sant - at, det er ikke det at du hele tiden må leke eller nesten dra i gang lek heller, men det er noe med den der tilstedeværelsen, og hvordan du sitter, hvordan du på en måte oppleves som tilgjengelig for ungene, da, tror jeg. For noen ganger har jeg opplevd at liksom, at noen tar litt overkant, at de skal finne på så mye morsomt med ungene at de bare tar over alt, ikke sant? Ja, ikke sant, noen blir jo veldig sånn der at de bare liksom holder på, mens kanskje noe av kunsten er liksom   trekke seg litt tilbake, noen ganger også, og så bare sitte,   klare   bare sitte der uten   måtte prate eller at man bare liksom følger med på hva som skjer, f r innblikk i hvordan de leker.

(Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017)

Differensieringen går grunnen, begrunnelsen, mer porøs og mykner i sitt uttrykk, og blir utviklingsprosesser gjennom mangfoldigg ring, noe som i seg selv skaper et uttrykk av og for forskjell. Som vist tidligere, tenker Deleuze at mangfoldigg ringens prinsipp, eller funksjon, blir her   legge til,   akkumulere, slik at tenkning og konsepter utvides, gjennom det jeg har

kalt mange samtidige stedfortredende diksjoner (vice-diction). Å begrunne sin profesjonelle pedagogiske praksis blir ikke lenger hverken et predikat eller en egenskap, attributt, men et uttrykk av og for mange små hendelser som materialiseres gjennom språket. Predikat er det i en setning som beskriver substantivet. Eksempelvis «Profesjonalitet er å handle i tråd med godt faglig skjønn.» Her er «...å handle i tråd med godt faglig skjønn» profesjonalitetens predikat, eller det som beskriver substantivet profesjonalitet. I en forståelse av verden som tilblivende gjennom hendelser, som jeg har skrevet om tidligere, snus dette. Med vendingen mot det prosessuelle, mot verbet og gjøren, blir det, slik jeg ser det, mulig å lese i barnehagelærerens uttrykk i iterasjonen over, i språket hennes. Språket og konseptualiseringen av begrunnelser differen(t)sieres, manifoldiggjøres, eller som Deleuze (1997) skriver, det begynner å stamme. Slik jeg hører henne når hun snakker om arbeidet i barnehagen blir språket et uttrykk for en samtidig tenkning, der tenkningens ørsmå hendelser gir det språklig uttrykket en porøs tekstur. Konseptualiseringen av begrunnelsen, og derigjennom profesjonalitet, i et deleuzisk barokk vokabular, går fra å være et avklart konsept (concept) til å bli en konsertering (conchetto) (Deleuze, 1993, s.144; 154). Et åpent og bevegelig språk og uttrykk som viser spillet mellom det individuelle indre og det offentlige ytre.

Språkets bevegelse, og begrunnelsenes kompleksitet, blir også hørbart når en av de andre barnehagelærerne, i møte med Håvard Homstvedts bilde (s. 157), tenker videre om profesjonalitet, og veksler mellom å snakke med vokabular uttrykt gjennom barnehageeierens pedagogiske program og tilhørende materiell og ut fra det som i større grad kan virke som egne formuleringer:

I hvert fall her, da i denne bedriften her er de veldig opptatt av dette med varme mennesker og faglig best, men når jeg ser det smilet [på bildet] og de øynene og jeg føler at jeg ser et glimt, så tenker jeg at det handler jo om å være varm og raus, og det går jo igjen tilbake til barnehagen og hvordan profesjonen vår, den kommer jo på en måte fra det omsorgsyrket...

(Fra samtale med barnehagelærerne, 2.II.2017)

I denne iterasjonen blir det tydelig hvordan barnehageeieren tilbyr et vokabular som inkluderes i barnehagelærerens måte å formulere seg på. Samtidig, i måten hun uttrykker dette vokabularet, *varme mennesker og faglig best*, oppstår det en markant kvalitativ forskjell i språket fra måten hun snakker når hun igjen er tilbake i egen formulering og vokabular, eller kanskje snarere i barnehagelærerprofesjonens vokabular. Endringen i kvaliteten er vanskelig å beskrive med ord, akkurat som andre kvaliteter kan være det, som hvordan et vinddrag kan kjennes. Det er som om vokabularet skaper en hendelse i språket, en folding, et ambivalent



tegn, som allikevel skaper en endring i det språklige uttrykkets tekstur, og skaper en språklig stil. Vokabularet materialiserer seg og skaper en grunn hvorfra uttrykket formes.

Bevegeligheten som ligger i Deleuzes hendelsestenkning, er noe jeg oppfatter at også kommer til uttrykk gjennom en av barnehagelærernes utsagn når hun sier at tråden i sitatet som vi diskuterer fra rammeplanen («Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (KD, 2017, s. 16)), vil variere:

Når jeg tenker på arbeidsdagen så er jo det der en setning som på en måte blir som en pil. En slags veiledning, hva jeg har å forholde meg til. Men innenfor der igjen er det jo i arbeidet, det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn, så er jo det, ja, hvordan er dagen? hvordan har personalet det? hvordan har barna det? hvilke andre krav kommer inn fra hvert enkelt barn, hver enkelt ansatt og i forhold til det arbeidet som skal gjennomføres? Og da vil jo denne her tråden variere.

(Fra samtale med barnehagelærerne, 18.12.2017)

Variasjonene som barnehagelæreren snakker om, involverer sammenhengene barnehagelæreren står i og det som møter henne i løpet av arbeidsdagen. Begrunnelsene og tråden av godt faglig skjønn åpner seg mot det hun ennå ikke vet hva er, for hvordan er og blir dagen? Den skjønnsmessige vurderingen tilhører ikke lenger barnehagelæreren alene, den tilhører de andre, og barnehagelæreren sammen med dem. Begrunnelsen er forbundet med det som skjer med barna, med personalet og dagen, hendelsene. Ifølge Deleuze (1993, s. 48) er det hendelsene som er konseptets, profesjonalitetens, predikat. Med en slik formulering kan en si at det er hendelsene, innfoldingene, infleksjonene som skjer underveis, for eksempel i togbane-episoden eller i den varierende tråden, som der og da skaper barnehagelæreren profesjonalitet. Profesjonaliteten blir som en signatur, en konseptualisering av profesjonalitet der og da, og som får en tilstrekkelig begrunnelse gjennom singularitetene som inkluderes. Det er inkluderingene, eller inklusjonen, som blir den tilstrekkelige begrunnelsen.

## Risiko i begrunnelse

Men er det ikke noe risikofylt ved å si at hendelser er det som skaper en begrunnelse? Er det ikke nødvendig å ha noe forutgående, eller noe profesjonen kan samles om for å bekrefte dens territorium og gi konseptet profesjonalitet et innhold? Jo, behovet for en fastere og mer samlet

grunn kan virke beroligende og betryggende, og gi en opplevelse av et faglig fellesskap der kollegiet, og profesjonen, kan samles om. Ifølge Deleuze og Guattari (2004) har refrenget, som i refrenget jeg i egne notater over lurte på om barnehagelæreren satt og nynet på, kanskje også en beroligende kraft, kraften til å skape et «hjem», et habitat, en grunn. Dette er et behov jeg oppfatter at en av barnehagelæreren også uttrykker når hun etterspør en kollektiv samtale i personalgruppa i forbindelse med implementering av en av barnehageeierens strategiplaner, om hvordan de definerer mobbing:

så da er det jo på en måte blitt et ord man snakker om eller som man har dratt i gang, og så sliter [barnehageeier] med å komme i gang med en handlingsplan og få den ordentlig, så da kommer vi aldri helt sånn i gang, hvis du skjønner, med jobbingen, selv om vi selvfølgelig jobbet med det hele tiden i hverdagen. Men, men det overordnede har liksom ikke vært helt på plass, så jeg nevnte sist at vi har ikke definert hva vi mener med mobbing, ikke sant?

(Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017)

Poenget her er ikke hvilket begrep som det etterspørres en diskusjon om og utviklingen av en grunn for. Det kunne vært hvilket som helst annet barnehagefaglig og -relatert begrep, enten det være seg lek, omsorg, tilstedeværelse eller andre begrep som er i omløp når barnehagelærere og -ansatte søker sammen for å utvikle sin pedagogiske tenkning og praksis. Å skape dette habitatet, en felles grunn å stå på og i, i møte med det å bli pålagt noe. Og kanskje særlig dersom det som pålegges kjennes som å gå på tvers av en slik felles profesjonsgrunn. Men kanskje er allikevel ikke profesjonsgrunnen så stabil, og kanskje er det allikevel noe fruktbart også ved det ustabile nettopp fordi det muliggjør en åpenhet mot det som kommer? Noe en av barnehagelærerne er inne på i en annen samtale:

Når man blir pålagt noe, og når noen...hvem er det som liksom setter de rammene for hva jeg skal gjøre? Hvis jeg som profesjonell og med en utdanning innenfor feltet føler at det går mot mine verdier og holdninger og sånn jeg mener at profesjonen skal inneholde og skal være, holdt jeg på å si, skal utøves, hvordan liksom vokter man den egne tolkningen, da? Og det synes jeg er noe jeg hele tiden kommer innom, og som er noe av det jeg synes er veldig fint med rammeplanen og, ikke sant, at man på en måte står veldig fritt til å tilpasse hva man gjør og hvordan man gjør det etter masse ulike ting da, men alt fra personlighet, til hva man liker, hvilke ferdigheter man har og gruppa man jobber med og barna og hvor i Norge man er og alt sånn, at det er frihet til å tilpasse det, og at noen har gitt meg, i hvert fall tidligere, nå har jeg ikke satt meg så mye inn i den nye rammeplanen, men gitt meg tillit til at jeg har lært ting som gjør at jeg kan tolke det og gjøre det som kreves, innenfor de rammene jeg har fått, men på ulike måter.

(Fra samtale med barnehagelærerne, 15.11.2017)

Et annet forhold som en av barnehagelærerne tar opp og som kan virke risikofyllt er nærhet til barna. Er det en grense for hvor nær en kan komme og være?

Ja, ja eller sånn, nå tar jeg det litt sånn ut ifra nyoppstartet, nye unger da, der jeg har gått fra småbarn til storbarn, men en av de tingene som jeg la merke til, det var jo det at jeg bruker, jeg brukte jo denne kosen også som en slik bit for å bli kjent til ungene, mange av dem har jo også behovet for det. Også er kanskje terskelen min litt liten for å gjøre, for jeg kommer fra små barna, så er jeg også vant til å bruke det når også språket er en barriere.

Men jeg merker også etter en stund at jeg var jo, jeg er jo egentlig den eneste i barnehagen som kanskje gjør dette med ungene da, for jeg vet at det er jo mange diskusjoner at det her – skal man kysse på barna og sånn ting, men jeg gjør jo dette automatisk, men, jeg merker også at jeg faktisk en av de eneste på min avdeling som koser slik med ungene da. Så nå ser jeg også med noen av de jeg er godt kjent med, at når jeg kommer på senvakta da kommer alle løpene fordi de vet, ja, de tror hun [barnehagelæreren] vil gjerne ha en kos for det kan vi gjøre med henne også, så ja, for da kommer de sånn da - så det, det er noe som jeg har begynte å tenke over nå. Og det er, en må jo ikke ha det for å være varme menneske heller, men jeg, jeg tror det kan...

(Fra samtale med barnehagelærerne, 2.II.2017)

Det risikofylte ved iterasjonen over kan virke som å ligge i hvor vidt kos og nærhet i møte med barna inkluderes i profesjonalitetens konseptualisering, om nærhet virker kompatibelt (sammulig) med profesjonalitet. Barnehagelæreren uttrykker her at hun opplever å bevege seg inn i et landskap av større risiko for å havne i noe som kan oppfattes som usammulig, eller ikke-kompatibelt, med et klart profesjonsspråk, eller i det hele tatt med profesjonalitet. Allikevel holder hun ved nærheten, den viser henne en inngang til barna, som kunne vært mindre åpen; den ser ut til å lede henne forbi det som ellers, i et større og kanskje mer rigid segmentert og kompatibelt profesjonsspråk, kunne vært en barriere. Tenkt med det barokkes utvidede sammulighet og kromatikk, kan allikevel nærheten inkluderes; gjennom det mindre, det som er imellom. Et tilsvarende risikofyllt grenseland viser seg i noen av samtalene jeg har med en av de andre barnehagelærerne, og som kan ses i sammenheng med at å begrunne også kan handle om å bevege seg på tvers.

Jeg sitter og lytter til et lydopptak av en samtale med en av barnehagelærerne igjen har vi søkt sammen på en kafé. Selv om vi har plassert oss litt utenfor selve kaferommet, blander stemmene våre seg med mange andres, med gjestene på kafeen. Jeg må konsentrere meg med å følge vår samtale. Ikke fordi det foregår noe mer interessant i bakgrunnen som fanger min oppmerksomhet, men fordi den jevne lyden av mennesker som prater gjør det vanskelig å single ut stemmene til barnehagelæreren og meg. Jeg hører at jeg plukker opp tråden fra sist vi snakket sammen:

Meg: Du, sist gang vi var sammen, jeg skrev jo en sånn oppsummering til deg etter at jeg hadde hørt på samtalen vår om igjen, så måtte jeg begynne å tenke litte grann på hva vi hadde snakket

om, og hva det var vi var blitt opptatte av og drodlet rundt, da. Og da synes jeg mye av det handlet om, du snakket en del om regler, både sånn på samfunnsnivå, eller kanskje sånn diskurstenkning, eller hvilke forventninger finnes, men også mer sånn konkrete regler i barnehagen hos deg. Og at dette prega en del hvordan du opplevde at du jobba, eller hva du hadde muligheten til. Og da ble jeg litt nysgjerrig på er pedagogikken i det her, eller hvordan kommer den til uttrykk?

Barnehagelæreren: Jeg begynte å tenke litt på det da jeg leste det du skrev, og jeg mener jo at man har en pedagogisk væremåte, enten over for barn eller andre mennesker, det kan også være andre mennesker, for jeg ser jo at jeg driver mye med pedagogikk overfor medarbeiderne mine eller... og da begynte jeg å tenke på hvordan er i møte med disse menneskene, hva er det jeg prøver å være. Når jeg leser rammeplanen skriver den mye om at vi skal støtte, og jeg har tenkt på mye om, jeg har vært litt kritisk til akkurat det å støtte for er det alt jeg skal være, en støtte og en som fasilitere for tegneaktiviteter og...for hva slags barnesyn er det jeg har da hvis jeg tenker at barna bare skal støttes og... det er jo det jeg har vært litt kritisk til. Det blir litt sånn at de ikke klarer det selv. Så jeg vet jo at inne hos oss får barna lov til mange flere ting enn det de kanskje får lov til inne på andre avdelinger. Jeg lar de klatre i bokhylla og...

Akkurat når barnehagelæreren sier dette bryter det ut en applaus som en skjebnens ironi, inne i kaférommet. Jeg aner ikke hva de klapper for, men i gjenlyttingens øyeblikk får dette sammenfallende et humoristisk uttrykk, som om kafégjestene applauderer barnehagelærerens åpenhet mot barnets kreativitet og kritiske pedagogiske holdning.

En annen gang har barnehagelæreren fortalt om hvordan hun til tider har blitt kalt regelbryter av sine kolleger, fordi hun ikke er så opptatt av regler, at hun lar barna få lov til å gjøre ting andre kanskje ville sagt nei til, eller stoppet, sånn som det hun forteller her:

...med det er jo sånn som på fredag så var jeg og gjorde oppvask med noen barn og så så jeg at de, de pleier å gå litt rundt på kjøkkenet der nede mens jeg holder på, og så drev de to og løp frem og tilbake «heihei» og så sjoff så var de borte, og så kommer neste «hei, hei» og så var de borte bak en vegg, sant. Og hver gang de om frem og tilbake så så jeg jo på de og «der er du, ja, jeg ser deg!», og så var de borte. Og så vet de at de må komme og si hei til meg sånn med jevne mellomrom så jeg vet hvor de er og at de ikke har stukket av. Plutselig så hører jeg de ikke. Så hmmm, hva finner de på nå? Så ser jeg inn på personalrommet for jeg visste jo hvor de pleier å gå. Det var fredag og vi hadde avskjedsfest for en i personalgruppa, så da hadde de lurt seg inn der, og jeg så de jo inne i sofaen og så tenkte jeg at de skal bare få holde på for jeg vet jo hvor de er og jeg ser jo at de har det bra herfra, og så kommer de ut da når jeg sier «kom, nå må vi gå tilbake til [navn på avdeling]». Også ser jeg at de kommer ut med sånn sjokolademunn, og h\*n ene holder en halvspist sjokoladebit, så sier jeg «å, du kan ikke ta med den sjokoladebiten tilbake til [navn på avdelingen], for det blir jo urettferdig for de andre barna at du har spist sjokolade, så den må du spise opp nå før vi går inn [barnehagelæreren lager knaskelyd], «ok – ferdig» [hun er lysere stemme som om det er barnet som sier det], og det var så fort da, det var liksom ikke noe, det var ikke noe problem det. H\*n skjønnte helt den tankegangen der. Også kom vi inn, også var vi jo og holdt på på avdelingen og lekte og i det hele tatt. Og så bare, ehh, hvor er de? og så går jeg ned da og så der var de da, inne med godteriskåla der. Så tenkte jeg «Jaja, sånn kan det gå, jeg får si ifra til foreldrene bare at de har forsynt seg med noe godteri i dag, så de trenger kanskje ikke noe mer».

Og jeg synes jo det bare er gøy fordi jeg så den relasjonen og den kontakten de hadde og det blikket de hadde seg imellom der de løp, der de lurte seg inn på det rommet. Og det er jo sånn

jeg synes er kjempegøy. Man kan godt si at det ikke var greit fordi de spiser sjokolade og, men når jeg ser den kontakten... Og så kommer moren og så sier hun sånn «hva har du gjort nå?» til barnet sitt, og du så hun skammet seg skikkelig. «hva sier vi da til, [navn på barnehagelæreren» (med en bestemt stemme og som om hun er moren som snakker til barnet), og så ser du barnet tenker: skal jeg si unnskyld? Så sier mor «tuuusen...?» «takk», kommer det fra barnet, og det er bare den derre anerkjennelsen fra moren at dette er ikke noe du skal få kjeft for, for du har ikke gjort noe feil, hvis det var en feil så var vi alle enige om at det var min feil, det var jeg som ikke hadde passet godt nok på de og det var mor og jeg enige om da, og det var mor til det andre barnet og. Og det var liksom så deilig da, at disse barna de fikk litt sånn skryt og anerkjennelse for at de hadde vært lure, det hadde hatt et godt samspill seg imellom og hatt det kjempegøy. Så håper jeg at de gjorde de, hva skal jeg si, vurderingene for barnas helse som de følte var nødvendig etter et sånt inntak av godteri, hvis de følte noe sånt. Så, men da visste det i det i hvert fall. Også hadde jeg hatt en skikkelig hyggelig dag, fredag ettermiddag på jobb, fem på fem. Også ler mor «du er så bløthjerta du, [navn på barnehagelæreren]», så sier jeg jammen, når det er de gode samspillene, da – da gir jeg meg over, ja.

(Samtale med barnehagelærer, 20.3.2017)

Å se det humoristiske, bruke humor i møte med barn og bryte regler, er det å gå på tvers i dag? Er det å yte motstand? Er det en hemmelig skole, en undergrunnskole, sånn som Deleuze (1993, s. 86) beskriver Whitehead – som lederen av et hemmelige gruppe som interesserer seg for hendelser? Når jeg tenker på samtalene jeg har hatt med barnehagelærerne får jeg en fornemmelse av at de alle tre uttrykker noe smidig, noe som kan virke som går på tvers, men som allikevel er fylt med alvor og seriøsitet i faget. Som det å insistere på at lederen i barnehagen vikler seg inn i den pågående leken barnehagelæreren er en del av, dersom hun skal gi en beskjed eller snakke med barnehagelæreren om noe:

Det er klart det, det gjør noe med leken og atmosfæren og tilstedeværelsen, hvis de ansatte bare flyr ut hele tiden, og som du sier - det føles viktig de tingene man skal, men vi, og hos meg nå så har vi fått... jeg har vært veldig sånn bevisst lenge, at jeg vil være til stede på avdelingen når jeg er der, jeg skal ikke være sånn voksen som bare skal ditten og bare skal datten, så at når styreeren etter hvert ble liksom bevisst på, for hun er sånn som bare kommer som en sånn virvelvind og bare har 100 spørsmål du vet, så når man sitter på kontoret så er det det viktigste i ikke sant, så man skal bare ha svar på det og bare på det, men hun var liksom sånn etter hvert, så skjønte hun at kom hun til oss så måtte hun på en måte ta en sånn leketilnærming, ikke sant, for å få meg ut av en lek eventuelt, eller et eller annet sånn, at hun liksom banket på og bare: “ja, det fra postkontoret, nå er det kommet en pakke til [navn på barnehagelæreren]. Er det en [navn på barnehagelæreren] her som kan komme på postkontoret og hente på den pakka?” Ikke sant, at hun fikk en sånn lekende tilnærming da til å dra meg ut så det - det synes jeg var, og hun sa at hun liksom merket forskjell, eller når hun kom inn til oss da, at hun liksom tok seg sammen og var liksom eh...

(Fra samtale med barnehagelærerne, 2.II.2017)

Jeg begynner å tenke på om disse kan være uttrykk for en bevegelse inn i profesjonalitetens dunkle rom, eller, om det barnehagelærerne her gjør er å stille spørsmål ved profesjonalitet i det Deleuze og Guattari (1994, s. 2) kaller «a moment of quiet restlessness». I en tid der

profesjonalitet forventes å være og gjøre så mye, virker uttrykkene i iterasjonene som en motstand til det å la profesjonaliteten og den pedagogiske praksisen løpe foran barn, motstand mot det å la den bli for abstrakt, og heller la seg vikle inn i det nære.

(Egne notater i forbindelse med gjenlytting av lydopptak, udatert)

I iterasjonen over forteller barnehagelæreren om en hendelse med noen barn som snek seg avgårde, og hvordan hun anså det hele som kreativt og kompetent av barna og med et affirmerende, og humoristisk blikk på barnas initiativ og samspill. Jeg oppfatter det ikke dit hen at barnehagelæreren ikke har respekt for sine prinsipper, tvert imot. Jeg oppfatter at hun er vel så prinsippfast, men at hennes prinsipp er springer ut fra en annen og mer mobil grunn. Kanskje kan barnehagelærerens måte å forholde seg til prinsipper få et annet uttrykk gjennom hvordan Deleuze (1993, s. 50) beskriver Leibniz' lek med prinsipper:

...he is probably the only philosopher who invents them endlessly. He invents them with pleasure and enthusiasm, and he brandishes them like swords. But on the other hand, he plays with principles, multiplies formulas, varies their relations, and incessantly wants to 'prove' them as if, loving so much, his respect for them were lacking.

Jeg har tidligere vist til at mangfoldiggjøringen er knyttet til dette å stadig finne opp nye prinsipper, eller nye begrunnelser. «Det første prinsippet er alltid en maske, ganske enkelt et bilde, det eksisterer ikke, tingene begynner først å bevege seg og få liv når du kommer til det andre, tredje, fjerde prinsippet, og da er det ikke prinsipper lenger» (Deleuze & Parnet, 1987, s. 68). Iterasjonene i dette avsnittet uttrykker barnehagelæreres både insisteringer av en profesjonalitet nær barna og muligens utfordrer de prinsipper. I så fall kan insisteringens alvor også ses i samspill med det å affirmere livet, og det å ta en sjanse for risiko.

Gjennom det som til nå er utviklet, kan det å bytte ut begynnelse med midte i relasjon med begrunnelse se ut til å komplisere både det å oppgi et klart svar på spørsmålet *hva er det barnehagelæreren gjør?* Det kan også se ut til å komplisere et klart språk i det å uttrykke en begrunnelse, men også at begrunnelsenes uttrykk kan være et kroppslig uttrykk, så vel som språklig, og det kan skape en form for utsatthet og risiko, som også kan være et uttrykk for motstand. Dette kan bidra til å utvide hvordan vi tenker om hva profesjonalitet kan være og hvordan det kan se ut, men også åpne for kompleksitet i profesjonalitet og et mer flertydig profesjonsbegrep som inkluderer det uklare og kompliserte, og som på grunn av sin manieristiske grunn, stadig vil være i bevegelse og undra seg en avgrenset framstilling av profesjonalitet, men heller akkumuleres i sitt uttrykk. Dette igjen åpner for flere spørsmål, og

kanskje særlig inn mot hvordan en kan bli barnehagelærer. Hva er det en kommende barnehagelærer trenger å øve på? Hvordan utdanne til barokk profesjonalitet? Dette er spørsmål jeg vil berøre nærmere i avhandlingens avsluttende kapittel.

## Intensiveringer av det å ha en profesjonell kropp

Meg: En annen ting som jeg synes var litt spennende og som vi kanskje kunne snakke litt om. Ehm. Det var da dere kom inn igjen etter å ha vært ute ... det er ikke sikkert at du synes dette er interessant

Barnehagelærer: jo, jeg synes alt er interessant, jeg.

Meg: men, det som slo meg da, asså, jeg har jo vært borti sånne arbeidskrakker i barnehagen før, men kanskje ikke sett en så aktiv bruk av den som det du gjorde

Barnehagelærer: nei

Meg: og det, ehm, men det jeg synes var spennende var hvordan det gjorde at du kun.. – du bevegde deg liksom så smidig ut i gangen og var liksom på høyde med ungene hele tida og både ut i den grovgarderoben og så inn igjen tilbake og så litt inn på avdelinga [barnehagelæreren ler litt] for da var det noe som skjedde der inne og så liksom den oversikten kanskje som den stolen, asså, det var en sånn mobilitet i det ehm, [barnehagelæreren ler lavt og kort med en mm-lyd] også slo det meg også litt sånn alle de tingene som på en måte, men det er jo bare min – det er ikke sikkert det var sånn hos deg, men alle de tingene som kanskje foregår sånn parallelt i hodet samtidig som du på måte beveger deg fordi så plutselig, det er jo en grunn til at du går fra grovgarderoben og inn til at det er noe ting du husker på at du kanskje skulle følge opp eller at du, ja, jeg vet ikke – (barnehagelæreren: jo helt klart) gir det noe gjenklang hos deg?

(Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017)

Alle på avdelingen er på vei inn etter noe timer ute. Det er lyd i garderoben, barn som kler av seg yttertøy, støvler som kippes av, beskjeder som gis, latter, småprat og gjennom det hele lyden av hjul som ruller over linoleumen på gulvet og føtter som flytter seg sammen med hjulene. Hjulene sitter på en lav arbeidskrakk og på arbeidskrakken sitter en barnehagelærer.

Garderoben er delt. Når en går inn ytterdøra kommer en først inn en grovgarderobe for yttertøy, så følger en fingarderobe med benker og hylleplasser til hvert barn og videre fra denne kan en komme seg inn på avdelingen. Dørene til grovgarderoben og avdelingen er plassert vedsiden av hverandre.

Her sitter barnehagelæreren midt i det som skjer når alle er i ferd med å komme sigende inn og forflytte seg mellom de tre rommene. En vanlig barnehage med en barnehagelærer som sitter på et kjent barnehagemøbel.

Det er allikevel noe med *måten* hun sitter på arbeidskrakken som vekker noe i meg og får meg til å tenke.

Hun sitter stille på krakken, men er allikevel i full bevegelse. Krakken og barnehagelæreren flyter sidelengs, og fram og tilbake, som én sammenkoblet kropp. Inn i døråpningen inn mot avdelingen, så og ut i grovgarderoben og videre tilbake til fingarderoen. Og videre og videre.

Barnehagelæreren har plassert kroppen på en rullende arbeidskrakk i fingarderoen, og det virker som at arbeidskrakken muliggjør å ta inn viktige ting som skjer i flere rom, nesten samtidig. Lyden av hjulene og føttene blir av og til brutt, det skjer de gangene hun blir opptatt av noe. Barn som vil fortelle, vise eller ha hjelp til noe; nødvendigheten av å stoppe opp litt og se på det som skjer inne på avdelingen; behovet for å plukke opp en lue eller vott og legge den opp på en hylle slik at den ikke blir borte til neste tur ut, henge en våt genser til tørk på en knagg, eller for å snakke litt og avtale med de andre ansatte på avdelingen hvordan de nå skal fordele seg og arbeidsoppgavene som ligger foran. Eller som hun selv sier når vi snakker sammen om arbeidskrakken senere:

ja og det tenker jeg kanskje er det som på en måte er litt av nøkkelen da til en god atmosfære og til å få ting til å flyte, at man må følge med mange steder sånn at man kan ta ting før en begynner å bli frustrert fordi han ikke har fått lagt opp lua si eller at man kan, eh, to som begynner å knuffe litt på hverandre, at en kan løse opp i ting på en smidig måte, da. Og være, og liksom, man må ha øyne i nakken og da må man kjenne barna godt sånn at man vet bevegelsesmønstre, man vet hvem som, og nå gikk hun inn for å skifte sokker og så er hun ikke der da er hun gått inn på avdelingen...

(Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017)

Men hvordan kan barnehagelæreren vite hva som blir viktig å følge med på, og følge opp? Hvordan får noe betydning? Hvordan kan fornemmelsen av at det er dette som betyr noe, bli til? Som et «Her! Nå!» eller et «Det er dette!»?

Her, sier Annemarie Mol (2016, s. 258), er vi ved noe som kanskje ikke kan ordsettes, noe som unnslipper artikulasjon?

Nødvendigheten av å stoppe ser ut til både å komme fra en ytre påvirkning, men også gjennom noe inne i barnehagelæreren, det som det ytre setter i gang i krakkekroppen, og som settes i sving sammen i det dunkle, i det som skapes av midlertidige sammenfiltringer eller foldinger mellom det kroppslige, sansbare og det tenkbare og som til sammen skaper en vurdering av hva som blir viktig. Som en empirisk konseptualisering av profesjonalitet gjennom å lese det som skjer gjennom det synpunktet sammenfiltringen skaper?

(Egne notater i forbindelse med gjenlytting av lydopptak, september 2019)



I en barnehagepedagogisk sammenheng vil det alltid være noen (eller noe) som uttrykker profesjonalitet. Avhandlingens begynnende dramatisering av konseptet profesjonalitet viste, ikke overraskende, at mennesket har en sentral plass og at relasjoner mellom mennesker er et sammenbindende element både for barnehagelærerprofesjonen, men også på tvers av ulike (velferds)profesjoner. Samtidig kom jeg i mindre grad over litteratur som diskuterer ontologiske spørsmål i relasjon med profesjonalitet. Hvilke forståelser av mennesket og væren som er virksomme i og gjennom studier av profesjonalitet har gjennom avhandlingsarbeidet vært et problemområde som har fulgt meg. Og i forlengelse av dette, hvilke krefter, tenkning og grunnfigurer bidrar i skapingen av den gjeldende formasjonen av mennesket i profesjonsutøvelsen, av profesjonsutøveren?

Eller, for å si det med Borums (2016, s. 242, min oversettelse) formulering: «Et legeme er våre alles vilkår». I et deleuzisk perspektiv er et legeme, eller en kropp, et hele satt sammen av deler, og begrenses ikke til den menneskelige kroppen. Som jeg, om ikke så direkte, har vist til tidligere defineres imidlertid ikke en kropp av dets deler, men ved delenes relasjoner og ved dets aksjoner og reaksjoner (Borum, 2016). Ifølge Hurley (1988, s. i) kobler Deleuze seg til en lang historisk linje av diskusjoner om mennesket; ikke et hvilket som helst menneske, men Mennesket. Ideen om Mennesket som i tidsperioden<sup>110</sup> mellom Spinoza og Nietzsche både formes, deformes og reformes i relasjon til både Gud og Naturen. Det Deleuze tilbyr i så henseende, er en tenkning om mennesket som en komposisjon av affektive relasjoner (Hurley, 1988). Dette er noe av det Deleuze (1993) diskuterer når han som en del av det barokke fremsetter behovet for å ha en kropp. Med Deleuzes utvikling av det barokke, med kobling til Leibniz, får kropp en ny skjebne (Hammond, 2010, s. 226).

I *Le Pli* viser Deleuze (1993, s. 97) til behovet for å ha en kropp som en nødvendighet, en fordring. Med hjelp fra Leibniz fremstiller han to første måter å tenke om kropp. Den ene måten er å tenke at vi må ha en kropp fordi vi har noe dunkelt i oss. Vi har altså ikke en mørk, dunkel innside i oss fordi vi har en kropp, som om det er kroppen som produserer eller skaper en dunkel innside. Jeg forstår det som at her leker Deleuze med tanken om det motsatte: Fordi jeg har en dunkel innside, eller sjel om du vil, kreves det en kropp. Det dunkle jeg ikke ser, når jeg ser på barnehagelæreren på arbeidskrakken er den sansemessige tenkningen influert at det som skjer rundt, og som får henne til å bevege seg. Som jeg har skrevet tidligere, er sjelen

---

<sup>110</sup> Tiden mellom Spinoza (1632-1677) og Nietzsche (1844-1900) refereres i vestlig/europeisk historie til som opplysningstiden. I denne sammenheng vil jeg kort minne om at denne tiden blant annet kjennetegnes ved avmystifisering av kunnskap og som en tid med diskusjoner om menneskers (mannens) frihet og likeverd og der konsepter som samfunnskontrakt (Rousseau) og maktfordeling (Montesquieu) satte agenda.

i det barokke huset obskurt, dypt og mørkt og det er denne mørke natur som forklarer og skaper et krav til en kropp. Det andre er at vi må ha en kropp fordi vårt sinn opptar og bevarer en klar og distinkt uttrykksone. Her er det denne klare sonen som stiller kravet for å ha en kropp. Slik jeg ser det, er dette koblet til uttrykket, og til barnehagelærerens behov for å ha en kropp for å uttrykke sin profesjonalitet. Disse to kan virke som to motsetninger. Har vi en kropp fordi vi har et dunkelt sinn i oss, eller fordi vi har en opplyst og klar uttrykksone? Begge deler, vil Deleuze si. I dette ligger det ikke en kontrast mellom det dunkle og det lyse, men en kontinuitet, som er foldens virksomhet, snarere enn en dualitet.

Gjennom prosessen av foldinger viser Deleuze (1993) hvordan livet, det uendelige og uforutsette, foldes inn i legemet gjennom hendelser, infleksjoner. Gjennom mikropersepsjoner, prehensjoner, persepter og affekter, sansning, innhylles det som er på utsiden, i våre omgivelser, inn. Noe Grosz (2019, s. 133) er inne på når hun sier at sansning virker som:

den ubestemte sonen mellom subjekt og objekt, magmaen som bryter fram mellom de to. Sansningen virker inn på kroppen, ikke gjennom hjernen, ikke gjennom representasjoner, men virker direkte på kroppens indre krefter, på celler, organer og nervesystemet [...] Vi er i sansningen når vi sanser, og det bringer oss til stedet der sansningen skjer.

Og kanskje er det noe av det som skjer der barnehagelæreren og arbeidskrakken omskapes til en sammenhengende profesjonalitetskropp i bevegelse mellom sansning og handling.

I en samtale med barnehagelæreren på arbeidskrakken, på et tidligere tidspunkt, har hun snakket om arbeidet som barnehagelærer som noe som sitter i ryggmargen, og at det barnehagelærerryggmargen består av er ting hun har med fra utdannelsen sin, men også erfaringer fra tidligere barnehager hun har arbeidet i. Det er så i ryggmargen min av hvordan jeg har jobbet hele tiden, har hun sagt.

Nå kjenner jeg mye at, for nå er det veldig mye snakk om mobbing og vi jobber mye i forhold til hvordan en kan forebygge, det er jo litt i dagen og vi snakker endel om det i barnehagen, også har jeg i ryggmargen sånn fra da jeg tok utdannelsen og fra da jeg jobbet i en annen barnehage tidligere, det med at det er greit å avvise i lek bare du gjør det på en ålreit måte og at det ikke er de samme som gjør det mot den samme hver gang. Det er så i ryggmargen min av hvordan jeg har jobbet hele tiden, at jeg heller kan snakke med den som er blitt avvist om den følelsen og være litt i den følelsen, og så etter hvert finne på noe annet gøy med det barnet.

(Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017)

Denne kroppslige referansen til ryggmargen, til noe vi vet er der, men ikke ser, og som er nødvendig for at informasjon skal transformeres fra vårt ytre nervesystem og sanseapparat til vårt indre, til hjernen - til der vi har en forstilling om at tenkning foregår, får meg til å tenke på Deleuzes litt omvendte tanke om legemets betydning, om at vi har et legeme fordi vi har noe dunkelt i oss.

(Egne notater i forbindelse med gjenlytting, september 2019)

At noe sitter i ryggmargen brukes ofte i dagligtale som en metafor for noe som er automatisert, eller noe gjøres og bare er uten av det vies særlig oppmerksomhet. Som en vane? Som å noe som har falt inn i noen vante folder? Som en refleks? Like fullt er ryggmargen noe substansielt, en del av kroppen vi ikke ser, men som strekker seg gjennom ryggvirvlene i øvre del av kroppen, og er en konkret del av vårt indre nervesystem. Ryggmargen består av nervevev og virker som kommunikasjonsbane mellom det ytre nervesystemet og det indre. Ryggmargen beholdes av ryggraden og i sin bok om den tenkende kroppen skriver Todd (1937/2017, s. 17) at ryggraden forblir den fundamentale basisen for støtte og bevegelse. I stedet for å tenke om ryggmargen og ryggraden i metaforiske termer, vil jeg heller, i deleuzisk tankebane, anse det som skjer her i kroppen som faktisk tenkning, en sansetenkning, der tenkning, som jeg har brettet ut tidligere, handler om møter, sanselige møter med omgivelsene, som utløser noe som ellers ikke ville blitt utløst, som foldingsprosessenes produksjon av realiseringer i materien, i kroppen, og aktualiseringer i sjelen. Som *noe* som gjøres om til *dette* for barnehagelæreren, idet hun skal utøve sin profesjonalitet i garderoben når alle barna kommer inn. Kanskje kan dette noe ses i sammenheng med de prehensjoner som jeg har skrevet om tidligere. Ifølge Deleuze (1993) er prehensjoner kvaliteter ved et objekt, eller det som befinner seg i barnehagelæreren omgivelser, men også ved arbeidskrakken, som oppfattes av barnehagelæreren. Kvaliteter som gjør objektene om til objektiler og subjektet, eller barnehagelæreren om til en super-jekt som skaper en ny sammensatt individuasjon av profesjonalitet i møtet mellom barnehagelæreren, arbeidskrakken og det som foregår inne på avdelingen, lydene fra barna, deres bevegelser.

## Bevisst, jeg skulle ønske jeg kunne svare ja på det

Bevissthet er et begrep som stadig dukker opp i samtalene jeg har med barnehagelærerne. At en må bli og være bevisst på hva en gjør. Ofte kommer dette begrepet sammen med det å begrunne; det kan virke som at bevissthet er noe som må til for å kunne begrunne faglig det en gjør. Jeg merker at jeg blir nysgjerrig på dette, og særlig i møte med Deleuzes tenkning og det barokke.

(Egne notater, november 2017)

I et deleuzisk barokk perspektiv, går hendelser forut for bevissthet, og bevissthet skapes i etterkant (Eliassen, 1990/2018). Ifølge Eliassen, her inspirert av Deleuzes barokke fold, virker bevissthet som et vern mot det ytre som truer, mot kaos, og søker å få livet til å passe inn i en orden som ikke er livets orden (s. 85). Å søke bevissthet som et slags vern, er noe det kan høres ut som at barnehagelærerne kretser rundt i en av våre felles medskapende samtaler:

Det å søke bevisstheten, da, for man må søke bevisstheten hvis man ønsker å forstå mer av de barna man er rundt, de voksne man er rundt, så må man jo søke og ønske den bevisstheten, reflektere seg til den, diskutere, lese seg opp...

Meg: men, er det sånn at en alltid vet hvorfor man gjør som man gjør i møte med et barn? Jeg er nysgjerrig, jeg vet ikke...

To av barnehagelærerne: nei

Barnehagelærer: at en alltid vet hvorfor man gjør som man gjør... eh, det er vanskelig spørsmål, da, jeg vil gjerne svare ja på det spørsmålet, fordi at... også er det ikke alltid det er riktig det jeg velger å gjøre, men at jeg da reflekterer i etterkant at: å fader, i stad var jeg kjeftete på den ungen det hadde jo ingen funksjon, hvorfor gjorde jeg det sånn? At man... eller så liker jeg å tro at det jeg gjør er bevisst.

Meg, henvender meg til de to andre: dere sa nei...?

Barnehagelærer: ja, men det er liksom, jeg bygger på det du sa, fordi man ofte kan komme ut av en situasjon og tenke hvorfor sa jeg det? Eller hva tenkte jeg med det og hvorfor reagerte jeg sånn? For man har noen sånne igjennom dagen, i tillegg til denne bevisstheten. Det er ikke det at bevisstheten ikke eksisterer, men det er en bakdel på den også, derfor sier jeg nei fordi den eksisterer og den vil nok alltid eksistere

Barnehagelærer: Jeg merker at jeg ofte gjerne vil kunne forklare hvorfor man gjør som man gjør også, ikke sant? Men jeg føler egentlig at jeg veldig mye, at liksom mye er så under huden av det man gjør at det er bevisst.. fordi man har erfart at det funker.

Meg: mmm, jeg er bare nysgjerrig på om det er sånn noen ganger at barna utfordrer den bevisstheten hos barnehagelæreren, på en måte som gjør at en kanskje ikke helt vet hvorfor en gjør som en gjør, eller, jeg vet ikke...?

Barnehagelærer: Nå de siste dagene så har jeg hatt så mange spørsmålstegn oppi hodet mitt fordi vi holder på med tilvenning, og det har jeg vært med på mange ganger før, men barnet som vi har nå h\*n er litt annerledes enn de andre tilvenningene, det går ikke like greit som jeg er vant med, tror jeg, men når jeg begynner å tenke tilbake til september så var det jo noen av de andre barna som brukte like lang tid på å bli trygg. Også prøver jeg ut mange forskjellige ting for å prøve å se hvordan det går, men så har jeg alle de hundre spørsmålene i hodet skal jeg utfordre h\*n mer med å sette h\*n ned på gulvet, er det ikke nok utfordring i seg selv å være borte fra foreldrene? Skal jeg gå og bære h\*n på armen?

Barnehagelærer: Men, da tenker jeg at jeg er stadig utrygg på om jeg tar de rette valgene, men det er jo en bevissthet at man er, liksom, skal jeg gjøre det sånn, eller sånn, eller? Ikke sant? Det

er derfor at man tenker at man kanskje er utrygg og usikker, at man da tenker at man ikke kan være bevisst – men det kan man jo, for du har jo mange valgmuligheter, så er det jo like bevisst uansett hvilke valg du tar bare fordi du vet om de valgene.

(Fra samtale med barnehagelærerne, 15.II.2017)

Her blir bevissthet, kan det virke som, til noe som står utenfor barnehagelæreren, som noe som kan oppsøkes og etableres, og som forvandler det ukjente i møte med barn og kravet til å handle eller gjøre noe en ennå ikke vet hva er, til et tilfluktssted, et vern, et hjem, en overskuelig verden. Men, som Eliassen påpeker, er det sikkert at bevisstheten er det beste vern mot «de makter som banker på døren» (s. 85)? «Det springende punktet i vurderingen» om bevisstheten er det beste vern, hevder han, er om den gir plass til og tillater livet å utfolde seg (s. 85). Med henvisning til Spinoza og Nietzsche skriver Deleuze (1962/2006b) at det som skaper bevissthet og bevissthetens transformasjon, er ikke i relasjon til et ytre, eksteriør, men i relasjon til en superiør. Altså, at ikke bevissthet drives av det virkelige, men av verdier. Eller sagt med andre ord, bevissthet her, drives av et bilde som profesjonaliteten strekker seg mot. Individuasjonen, skapingen av profesjonalitet, en profesjonell krakkekropp, kan kanskje her ses i sammenheng med og utfordres av hvordan Deleuze (1962/2006b) snakker om bevissthet som symptomer, når han skriver at vi må ha en viss ydmykhet når det gjelder bevissthet, for vi vet ikke hva en kropp kan bli: «To remind consciousness of its necessary modesty is to take it for what it is: a symptom; nothing but the symptom of a deeper transformation» (Deleuze, 2006b, s. 36). Spørsmålet om en alltid kan vite hvorfor en gjør som en gjør, virker her som en kile, og det nevnte spenningsforholdet mellom plass for livets utfoldelse og bevissthetens orden oppfatter jeg som noe som slår små sprekker i bevissthetstenkningen som ettertraktes i det jeg oppfatter som et segmentert og omforent barnehagelærervokabular.

Bevissthet knyttes også til det å gjøre skjønnsmessige vurderinger. Jeg har vært inne på dette med skjønn og vurdering i forrige delkapittel også, men vender tilbake til det her i forbindelse med hva som kan komme i spill når noe utforutsett kan skje, og bevisstheten kanskje ikke lenger strekker til, eller kommer for sent. Tidligere i avhandlingen, gjennom iterasjonen om hijab-objektilet (s. 117), har jeg antydnet en komplisering av profesjonelt skjønn. Hva gjør en, som barnehagelærer, når det er flere profesjonelle skjønn i virksomhet, eller når barnehagelærere, ut fra faglig resonnering i møte med barn, gjør skjønnsmessige vurderinger som har ulike utfall og uttrykk? Når profesjonen ikke lenger kan støtte seg til skjønn som et

felles grunnlag. En av barnehagelærerne som deltok i samtalen om hijab-objektilet sier senere i samtalen:

Ja, men hvis man går inn i rammeplanen da, så er det det her:

«Barna skal legge til rette for kulturmøter, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap. Barnehagen skal by på varierte impulser, opplevelser og erfaringer og omfatte lokale, nasjonale og internasjonale perspektiver.»

På en måte her, det er jo det - det er en impuls som skjedde: Hva, hva er den nye hijaben? Kan jeg prøve den? Det er et ganske impulsivt spørsmål og... vil jeg påstå da, og man får jo på en måte - de opplever glede og mestring i det sosiale og kulturelle fellesskapet ved at man diskuterer og reflekterer om noe sånt.

Fordi når jeg liksom tenkte på hvorfor, hvorfor synes jeg det er positivt at [medarbeideren] har turt å ta på seg den, selv om første gangen jeg hørte det så bare herreminnen, [medarbeideren] har ikke gjort det? Men jo, [medarbeideren] gjorde faktisk det - ok, men hvorfor er det egentlig bra? Fordi jeg kjenner jo på kroppen at jeg synes det er bra, men det er noe man bare kjenner av og til.

Men så har jo jeg da også begynte å liksom reflekterer hvorfor synes jeg det er bra, og da tenker jeg det er jo med på å bidra til å skape toleranse og innsyn og innsikt. Og det står jo, barnehagen skal fremme toleranse og likeverd og respekt for andre, men igjen så er liksom toleranse OK er dette er det respektfullt å ta den på, eller er det å trække på noen religion, eller er det ikke det? Og da er det jo det man må gjøre samarbeid med hjemmet for hva er egentlig greit for dette barnet, ja i samarbeid med hjemmet? Og så finner man jo da ut av det, og her har jo de funnet ut at det er ingen krise, det er opp til litt barna selv. Ok, men hvis de hadde vært kjempestrengte og konservative, hadde jeg synes det var ok, da?

Jeg tror kanskje ikke det, og jeg tror kanskje [medarbeideren] heller ikke hadde gjort det. Da hadde [medarbeideren] kanskje ikke, ja, jeg tror [medarbeideren] hadde tenkt seg om en gang til da, men igjen da, barna går jo glipp av å kunne få den innsikten og den kunnskapen... Så ja, for det er det liksom der med mangfold og gjensidig respekt... Og her så er det jo litt sånn, det å være interessert i hverandre. Det er jo også en del av det med vennskap, og her er det den medarbeideren, i hvert fall i den situasjonen som jeg har sett for meg da, som viser interesse for noen, så han er jo også da et, en rollemodell for det å være en venn eller være interessert i noen. Så er det jo opp til da... hva skal jeg si? Så er det jo opp til en selv å kjenne på er det greit eller ikke? Og det barnet viser tydelig liksom interesse og glede når hun da, ja sier at hun skal ta med flere og hun hadde mange farger hjemme som skal ta med flere, så hun kan prøve i morgen. Og hun har jo tatt med flere ganger sånn sett – etter hva jeg har skjönt, da.

(Fra samtale med barnehagelærerne, 18.12.2017)

Gjennom hendelsen med hijab-objektilet gir barnehagelærer uttrykk for at hun kjenner det i kroppen at det som skjedde ble riktig, til tross for uenighet i den skjønnsmessige vurderingen. Videre dukker mange relasjoner og forhold opp ettersom hun snakker. I en deleuze-barokk

tenkning kan dette som dukker opp kanskje ses på som det Deleuze kaller representanter av verden (Deleuze, 1993, s. 98), Som ikke må forstås som representanter i form av representasjoner eller nødvendigvis konkrete representanter, men som nettopp det alt som verden består av og som, gjennom det virtuelle, er det som en *dettehet* bringes, aktualiseres og realiseres, ut av. Slik kan det å kjenne hva som blir riktig, sett i relasjon til det barokke, knyttes til persepsjoner, der det som kjennes er en uendelig mengde små persepsjoner som skaper en form for bevissthet, slik Deleuze (1993, s. 99) beskriver det her: «And these are minute, obscure, confused perceptions that make up macroperceptions, our conscious, clear, and distinct apperceptions. Had it failed to bring together an infinite sum of minute perceptions that destabilize the preceding macroperception while preparing the following one, a conscious perception would never happen».

## Å kjenne barnet

En sterkt legitimert begrunnelse for valg av pedagogisk arbeidsmåte i møte med barn i barnehagen er at en må kjenne barnet. Den erfaringsbaserte kunnskapen barnehagelærere opptjener gjennom daglig tilstedeværelse og nærhet sammen med barna anses ofte som nødvendig for å utøve klokskap og gjøre skjønnsmessige vurderinger. Tidligere i avhandlingen har jeg vist til vaners, avgrensningers og stabilitetens nødvendighet for å kunne etablere en relasjon.

Når jeg snakker med barnehagelærerne, eller hører dem snakke om arbeidet sitt, hører jeg det ofte bli sagt at det meste av pedagogisk arbeid og tilpassing av dette handler om å kjenne barnet. Å kjenne barnet så godt at du vet hva det trenger og kan anpasse dette til det enkelte barn, men også at du kjenner det på en måte som gjør at du vet hvordan og hvor det beveger seg.

I samtalene våre snakkes det om å kjenne når vi viser til at vi vet hvordan noe eller noen er; som denne barnehagelærerens uttrykk:

En må kjenne barna godt, kjenne bevegelsesmønstre, [...] en må hele tiden ha det overblikket. [...] Det er det som er litt av hemmeligheten, at du må være til stede med ett barn samtidig som du får med deg alt det andre. Så da kan du ikke alltid fordype deg for lenge. [...] Du må hele tiden være til stede. Det er det som er med den jobben og som en snakker om og, og som gjør at det er en hektisk jobb, for en må like at det går i ett hele tiden, at det hele tiden skjer uventa ting og så må du takle det der og da.

(Samtale med barnehagelærer, 20.4.2017)

Å kjenne *det*. Å *kjenne* det. Jeg blir nysgjerrig på dobbeltheten som ligger i det å kjenne. Det ligger et spenn i dette lille ordet. På den ene siden kan det bety å kjenne noen, å vite noe om noen. Men er det sånn at vi kan kjenne noen, selv et barn? På den andre siden er kjenne et ord om knytter seg til noe taktilt og sanselig. Som at jeg kan kjenne hvordan overflaten på en furustamme bukter seg, og er ru og irregulær. Kan det hende at det å snakke om å kjenne barnet gjennom en mer sanselig side av ordet å kjenne, kan være vel så fruktbar som det å kjenne som å vite noe om? Dette får meg til å tenke på det en av barnehagelærerne snakket om i en av samtalene:

Jeg hadde en litt lignende situasjon, vi har et barn som var veldig utfordrende i begynnelsen. Så h\*n ene assistenten tok dette barnet veldig under vingene og da er det jo litt sånn du slapper jo litt av for det var jo nok å gjøre, men jeg merket jo etter hvert at det var jo ikke det det barnet jeg hadde best relasjon til og jeg ble jo også kanskje den strenge i forhold til h\*n, og så så jeg også etter hvert at det barnet som ble med meg over fra den andre barnehagen de ble gode venner, sånn at hver gang dette barnet fra den andre barnehagen gikk på do og ville ha hjelp til å ta opp trusa og sånne ting gikk det ganske mange uker så begynte dette andre barnet også – [*navn på barnehagelærer*], *kan du hjelpe meg å dra opp trusa, kan du ..* og jeg hørte tonen i stemmen h\*ns forandret seg i forhold til hvordan vårt samspill også har vært før, for da hadde h\*n også observert noe: dette er [*navn på barnehagelærer*] med det barnet; og dette var tydeligvis en opplevelse h\*n også ville ha med meg og da ble jeg veldig obs på hvem jeg er i møte med det barnet her i forhold til de utfordringene som har vært før – så det var en sånn tankevekker også på barnet sitt initiativ og måte å søke meg som en annen voksen, da. Så merker jeg også at etter det at jeg fikk den bevisstheten at jeg har prøvd litt andre framgangsmåter og, ja, kanskje brukt denne her nærheten og varmen i situasjoner som jeg synes har vært utfordrende. For en fin måte å si ifra på: «her står jeg som et rødt flagg med og jeg trenger at du hjelper meg», selv om det barnet klarte jo det fra det begynte i barnehagen.

(Fra samtale med barnehagelærerne, 2.II.2017)

Å tenke at hun kjente barnet kom i denne hendelsen for kort, og barnehagelæreren måtte i stedet kjenne barnet gjennom å åpne sansene, se, lytte, relære å kunsten å legge merke til barnet og hva det uttrykte? Hun formulerer det som at det var barnet som søkte fram «en annen voksen» i henne.

(Egne notater fra gjenlytting av lydopptak, udatert)

Å kjenne barnet kan ses i lys av etikk, og kan også ses som en form for profesjonsetikk. Å kjenne barnet kan være et uttrykk for en innsats i det å bli kjent, å skape en relasjon, yte omsorg. Deleuze forlenger hendelser til også å handle om etikk. Inspirert av Deleuze skriver Grosz (2017) at etikk er knyttet til hvordan hendelser kan leves ut med de kreftene de innebærer. Etikk her handler om hvordan en kan bli hendelser verdig, noe barnehagelæreren i iterasjonen over etter hvert fikk en fornemmelse av i møte med barnets uttrykk. Spørsmålet knyttet til etikk, som Grosz (2017, s. 151) stiller er: «The question of ethics is how I can be worthy of the event that await me, how can I enter into events that sweep me up, pre-exist me, or that I cannot control?». Det å vikles inn i og gjøre seg verdig hendelsene er også noe som



settes i spill i det barnehagelæreren forteller i iterasjonen under. Hendelsen gjorde også at jeg som forsker ble viklet inn i det spenningsfeltet det kan være å bli hendelser verdig:

Når jeg sitter og lytter til dette igjen kjenner jeg på nytt en spenning stige i meg. Det er som om kroppen forbereder seg på igjen å bli berørt av noe. I samtalen har vi sittet og snakket om ulike vurderinger en må gjøre i forhold til hva en vil presentere for barn i barnehagen, for eksempel hva slags musikk en vil spille. Denne gangen har barnehagelærerne tatt med seg noe til samtalen og jeg har ikke visst på forhånd hva de ville ende med å ta med. De har ikke fått noen føringer fra meg, annet enn at vi tidligere har snakket om at det kan være noe de har stoppet opp ved som har fått dem til å tenke på profesjonalitet, enten det har vært noe fra barnehagehverdagen eller ikke. Nå halvveis uti lydopptaket blir det stillere, stemningen snur litt idet den ene barnehagelæreren vender seg til en av de andre og sier: «men, du hadde også med noe?». Jeg hører susingen fra ventilasjonsanlegget.

Jeg var ikke sikker på hva jeg skulle ta med, men så har jeg noe som jeg har hengende der jeg kan se det ofte, og det er et bilde jeg har fått lov å printe ut fra barnehagen. Så jeg gikk noen runder med meg selv etter at jeg leste mailen din, hvor jeg tenkte på hva det er som drar meg inn i dette med profesjonsutøvelse, da. Så jeg har hatt et barn

Her blir det en liten pause i praten der barnehagelæreren lener et fotografi opp mot et vannglass, bildet vender mot henne. Hun sukker og lydene av glasset langs bordet og sukket fyller meg på nytt med en litt høytidelig stemning, som om hun ønsker å inkludere oss i noe viktig. Det er så vidt hun lar oss se bildet og jeg tenker at det er av hensyn til barnet, det er et bilde av henne og et barn.

Min spontane reaksjon er å uttrykke at det var et fint bilde.

Barnehagelæreren fortsetter:

Ja, det var noen som var flinke og catcha øyeblikket. Det er ikke planlagt på noen måte, men... ja, akkurat det representerer veldig en relasjon og det dere ser nå er veldig positivt, men det var ikke slik det starta med oss to. Det er ingen andre barn jeg husker så godt første dagen til, som dette barnet. Det er ikke det at h\*n ga et negativt inntrykk, men det var bare det at h\*n var veldig nysgjerrig og litt overalt, og jeg skulle ha en samlingsstund og h\*n satt ikke stille, så det var litt vanskelig å lede samlingsstunden. Jeg fikk kanskje litt raskt inntrykk av at dette kan bli utfordrende, da. Men tida gikk på en måte litt, og det ble mer utfordrende. Og det ble et barn som testet alle nervene mine i kroppen, det ble sånn - dette trenger jeg å henge på en knagg fordi jeg vet ikke hva jeg skal gjøre. Men, parallelt med det så utviklet dette her seg til noe jeg kanskje også vil kalle en personkjemi, men også en forståelse fra min side også, det var så utfordrende at jeg måtte gå i meg selv, og vi måtte henvise og sånn, men jeg begynte også å finne noen taktikker som kanskje virket litt, og det var å gi kos, på en måte, dette med: jeg ser deg, jeg ser at dette er vanskelig for deg og at dette er frustrerende og du får ikke til å uttrykke det du vil. Det å gå fra å selv være så kokkeheit i toppen og ikke føle at en får det til, og selv om jeg klarte å snu meg selv i møte med h\*n og at vi to fant et språk, da, for det ble til slutt at vi fant et språk oss imellom, det var jo fortsatt utfordrende, men dette her med at det kommer et barn inn i hjertet ditt, møkkete, med støvler... Det som også skjedde var at barna begynte å skylde på h\*n og h\*n ble en sånn skyldebukk, men jeg hadde blitt så godt kjent og hadde h\*n så i ryggmargen etter å ha vært sammen noen år, så jeg så at dette er et barn som blir skyldebukk fordi det er så lett å se h\*n ut fra sånn som en tror h\*n er. Vi ble jo veldig glad i hverandre, men mest har jeg tatt med bildet fordi h\*n også er blitt nesten et sånn symbol for

meg i jobben min, vil jeg si, dette med når en møter barn som utfordrer deg, på en måte som jeg ikke hadde noe erfaring med i det hele tatt. Så da har hvordan jeg arbeidet med h\*n har blitt eksempel for hvordan jeg kan møte andre barn også, selv om det jo også handler litt om kjemi og det er ikke alltid en utvikler et språk sammen sånn. Så dette er noe jeg har lært meg. For det som hjalp meg, var kanskje ikke utdanninga mi, men hvordan jeg var som [eget navn], som medmenneske, men det her med omsorg og kjærlighet og. Og det var jo mange som sa til meg at jeg var alt for snill, men jeg bare, nei, jeg bare kjenner h\*n og vet at dette er det h\*n trenger nå. Det er nok noe med utdanning, men akkurat her nå så har jeg lært at det er meg som medmenneske som teller, ikke noe mer.

(Fra samtale med barnehagelærerne, 29.II.2017)

Å lytte til dette lydopptaket vekker noe i meg som forsker. Jeg merker at det blir vanskelig å holde en såkalt nøytral, vitenskapelig distanse. Denne forstyrrelsen tok til allerede da vi satt der i samtalen, men ble fornyet når jeg nå lytter igjen. Det er noe ved dette som rører, det er som om det som virker viktig for barnehagelæreren smitter over og blir viktig for meg. Gjennom det hun sier blir det klart for meg at hennes profesjonalitet har utviklet seg sammen med barnet, men at det også kan ha satt i spill hennes kollegiale relasjoner og hennes «omdømme» som profesjonell og som barnehagelærer.

Barnehagelæreren er opptatt av å være et medmenneske.

Igen er jeg tilbake til dette med attributter og egenskaper og hva det er som kan sies å danne grunnlag for profesjonalitet.

(Egne notater fra gjenlytting av lydopptak, udatert)

Tidligere i avhandlingen har jeg, i et deleuzisk perspektiv, koblet hendelser til vilje. Ikke til en intensjonell vilje, men til det å si ja til livets vilje, til de krefter som kommer i spill. Deleuze (2006b, s. 79) skriver at det å si ja handler om å affirmere (eller bekrefte), og at en slik form for affirmasjon ikke er en handling, men skaping av nye verdier, eller som Deleuze (2006b, s. 50) sier: «Affirmation is not action, but power of becoming active...». Affirmasjon er knyttet til en etikk og en aktivhet for å finne opp nye former for liv (s. 174). Slik jeg ser det, er det dette barnehagelæreren i iterasjonen over uttrykker når hun sier at hun og barnet fant opp en språk sammen, men også at hun måtte finne opp seg selv og sin profesjonalitet på nytt i møte med barnet, og de hendelser som oppstod rundt h\*n.

Som jeg har vist tidligere gjennom utleggingen av Deleuzes barokke drag, får det barokke en innvirkning i hvordan en tenker om subjekt og objekt. Bal (2011) ser denne relasjonen mellom subjekt og objekt som en karakteristikk ved det barokke synspunkt: «The primary characteristics of a baroque point of view is that the subject becomes vulnerable to the impact of the object» (s. 189). Denne barokke forståelsen av relasjonen mellom subjekt og objekt

skaper en sårbarhet som oppstår i møtene mellom og i foldingene. I en slik barokk tilnærming, blir den profesjonelle kroppen, legemet, sårbar og er «det i og på vilket det tänkandet och händelsen tar plats, äger rum, dä alla konfrontationer, slag och möten utspelar sig. Kroppen är därmed alltid redan något annat och mer än den egna kroppen» (Spindler, 2013, s. 103). Slik blir profesjonalitetskroppen noe som overskrider det personlige, den blir noe som er betydelig mer komplekst.

## For nå...

I et tidligere kapitels begynnende dramatisering av barnehagelærers profesjonalitet, viste jeg til Virginia Woolfs uttalelse om at kvinner alltid har tenkt gjennom daglige og praktiske gjøremål, og videre koblet dette sammen med både Deleuzes forståelse av tenkning der kroppens kontakt med omgivelsene, i vid forstand, er nødvendig for tekningen og for læring. Gjennom dramatiseringen i dette kapitlet har jeg søkt å intensivere hendelser gjennom min kontakt med barnehagelærernes uttrykk av profesjonalitet, for så å tenke disse videre, gjennom transduksjon, med det barokkes konsept. Dette er på ingen måte tenkt som en beskrivelse av barnehagelæreres profesjonalitet, eller et forsøk på å oppsummere hva profesjonalitet innebærer. Dramatiseringen har ikke en slik hensikt. Dramatiseringens hensikt er snarere å søke ut i det virtuelle å gi hendelser den betydningen de påkaller for å holde konseptualiseringen av profesjonalitet åpen for hva mer det er mulig å tenke.

# En annen profesjonalitet er mulig, hvordan er det mulig å være profesjonell? <sup>111</sup>

I dette siste, og avsluttende, kapittelet vil jeg brette ut noen tanker om studiens og avhandlingens bidrag, men også tydeliggjøre noen mulige utsikter for en profesjonalitet i et framtidsrettet perspektiv. Spørsmål om hva denne avhandlingen kan bidra med for barnehagelærere, for barnehagefeltet, men også for forskningsfeltet jeg har skrevet avhandlingen inn i, er spørsmål det er nødvendig å adressere når en slik avhandling nærmer seg slutten. Som tittelen på avhandlingen gir tilkjenne har jeg vært opptatt av å utvikle en alternativ måte å snakke og tenke om profesjonalitet, et alternativ som jeg, ved studiens start, var opptatt av at skulle uttrykkes sammen med og gjennom barnehagelæreres uttrykk.

Gjennom studien har jeg arbeidet med en måte å tenke om konseptualisering på der konsepter ikke tenkes som rene abstraksjoner, eller allmenngyldigheter. I å anlegge en Deleuze-og Guattarisk innfallsvinkel til konsepter må disse heller forstås som hendelser og at de skapes i relasjon med livets pågående problemstillinger, i denne avhandlingens tilfelle, gjennom barnehagelivet. Problemene jeg støtte på, som etter hvert ble «en torn i kjødet» (Hills, 2011), og som ga kraft til å gå i gang og utforske profesjonalitet i barnehagen, handlet om hvordan krefter i omløp kompliserte hvordan jeg tenkte om profesjonalitet i barnehagen. Et behov for å senke tempoet i definerings hastighet, for å strekke ut og utforske det som ble satt i spill, de klare, men også mer obskure effektene, eller foldingene, i hvordan profesjonalitet kan tenkes og konseptualiseres, oppstod. Studien har derfor blitt drevet fram gjennom to sammenfiltrete tråder; å utforske hvordan det er mulig å konseptualisere profesjonalitet, og å forskningsmessig gjøre dette i samtale med de forskningen gjelder for. Disse sammenfiltrete trådene er blitt utforsket gjennom problemstillingene:

*Hvilke (nye) måter å tenke om barnehagelæreres profesjonalitet kan skapes og muliggjøres dersom det barokke gjøres til profesjonalitetens synsvinkel?*

*Hvordan skape en måte å utforske på som ivaretar både barnehagelærernes uttrykkelse av profesjonalitet, samtidig som det bedrives konseptuell innovasjon?*

---

<sup>111</sup> Denne overskriften er en omformulering og er inspirert av både tittelen på Isabelle Stengers (2018) sin bok *Another science is possible: A manifesto for a slow science* og spørsmålet May (2005) introduserer som et etisk spørsmål i Deleuzes filosofi, der spørsmålet om hvordan en best kan handle vendes til å spørre hvordan er det mulig å leve?

Som et moment i innovasjonen har jeg forsøkt å sette i arbeid Gilles Deleuzes filosofiske konsept om det barokke, sammen med barnehagelæreres profesjonalitet.

Denne bestemte teoretiske innrettingen kan i første øyekast leses som en deduktiv tilnærming til studien, der en gjennom en form for underkastelse lar noen grunnantagelser drive eller styre arbeidet. Men istedenfor å tenke om begrensningen i det å velge en teoretisk innretting som en passiv underkastelse, kan den, ifølge Berge (2009, s. 184), tenkes som en aktiv utøvelse, en praksis av «skrivning under tvang». Ifølge Stengers (2010, s. 42) kan en slik tvang, eller begrensning, skilles fra en form for innskrenkning eller oppsett av et imperativ. Begrensningen kan heller, slik jeg ser det, tenkes som å gjøre teorien utsatt, som i ikke-teoretisk praksis av teori (Jf. Deleuzes oppfordring til ikke-filosofisk lesning som jeg viste til innledningsvis); som foldingen mellom og av teori og praksis. En slik begrensning, eller innfolding, kan, ifølge Stengers (2010a), handle om ny verdiskaping, fordi det som allerede var etablert av verdier, enten de var relaterte til teori eller praksis, ikke lenger har sin direkte relevans. Den gjensidige innhenting, der teori og praksis ikke lenger er to separate enheter, men to sider i samme fold, reiser nye spørsmål, krever nye vurderinger og nye konseptualiseringer.

Slik jeg forstår det, er det denne gjensidige, relasjonelle innrettingen Deleuze har i tankene når han sier at en kan skille mellom *teorier om noe* og *noes konsepter* (Deleuze, 2013b). Eller sagt på en annen måte gjennom å parafasere Deleuze<sup>112</sup>: en teori om profesjonalitet er ikke *om* profesjonalitet, men frambringes gjennom de konsepter profesjonaliteten kan medbringe, de konsepter profesjonaliteten tillater å tenke gjennom dets sammensetting og under bestemte synsvinkler. I en samtale med Michel Foucault snakker Deleuze om dette på en litt annen måte. Der vektlegger han betydningen av at teorier må møte på noen hindringer for å kunne utvikles og at praksis er det teoriutviklingen trenger for å bryte igjennom hindringen; «A theory cannot be developed without encountering a wall, and a praxis is needed to break through.» (Deleuze, 2004b, s. 206). Her er det mulig å havne i en dualistisk tankegang der teori og praksis anses som separate enheter. Gjennom studien har jeg imidlertid vist at en slik tilnærming utfordres gjennom Deleuzes barokke konsept. Dersom jeg leser sitatet metodologisk oppfordres det til en nødvendig samskaping av teori og praksis for å kunne utvikle profesjonalitetens konsept. Når jeg i denne avhandlingen utforsker barnehagelæreres profesjonalitet er det ved de vilkår, eller synsvinkler, som åpner seg gjennom møter med tre

---

<sup>112</sup> Deleuze (2013b, s. 287) snakker om dette i relasjon til film; «The theory of cinema is not 'about' cinema, but about the concepts that cinema gives rise to (...) The theory of cinema does not bear on the cinema, but on the concepts of the cinema (...) Cinema's concepts are not given in cinema. And yet they are cinema's concepts, not theories about cinema.»

barnehagelæreres praksis. Hva profesjonalitet er kan dermed bare uttrykkes gjennom de sammenhenger som uttrykkene tillater. Teorier blir til gjennom praksis og praksis blir til gjennom teori. Teoripraksis, praksisteori. Dette setter i spill muligheter for å skape noen generelle teoretiske forståelser av barnehagelæreres profesjonalitet, og utvider samtidig hvordan det er mulig å tenke om profesjonalitet, om barnehagelæreres praksis. Å benytte filosofiske perspektiv inn i profesjonstenkning, kan tvinge, slik sett, fram det å se forbi det kjente (MacLure, 2010), eller gjøre profesjonstenkningen utsatt for «nye fiksjoner og drømmer om hva som kanskje kan være mulig» (Berge, 2009, s. 185). Hva mer?

## Å bedrive konseptuell innovasjon: med langsommere bevegelser i vitenskapelig arbeid

Ved studiens opptakt, gjennom møtet mellom barnehagelærerne, planleggingsboken og meg, ble jeg nysgjerrig på om det var mulig å tenke om profesjonalitet, og dermed drive konseptuell innovasjon, på andre måter enn de som allerede var tilgjengelige. Hendelsen synliggjorde hvordan vokabularet som allerede var tilgjengelig i det å tenke om profesjonalitet muliggjorde et paradoks i det å vende en vennlig forskerinnstilling om til en fordringshaver. Overordnet vil det si at jeg gjennom studien har søkt en inngang til det å bedrive konseptuell innovasjon som imøtekommer dette paradokset ved å tenke om konsepter som skapte og stadig blivende gjennom prosesser av konseptualiseringer. Dette har også vekket en interesse hos meg for å se nærmere på relasjonen mellom profesjonsutøvelse og forskning. Gjennom avhandlingen har jeg plukket opp spørsmål knyttet til nettopp dette forholdet.

En generell tilnærming til, og idé om, forskning og vitenskap er at den skal ha en nytteverdi, at den både kan og skal bidra til økt innsikt og forståelse av og om verden. Dette kommer også til uttrykk i en eksplisitt forventning om at både barnehagelæreres pedagogiske praksis og barnehagelærerutdanningene skal være forskningsbaserte. En etablert fremstilling av relasjonen viser til at profesjonell yrkesutøvelse eller profesjonsutøvelse er «en av måtene vitenskapelig kunnskap er tenkt å komme befolkningen til gode på. At profesjonen forvalter vitenskapelig kunnskap, har blitt ansett som et viktig trekk som skiller dem fra andre yrker» (Grimen, 2008, s. 82). Et spørsmål som utpeker seg i forlengelse av dette er: Hva slags innvirkning skal og kan forskning ha for barnehagelæreres profesjonelle praksis? Og, på hvilke

måter kan jeg som forsker nærme meg dette forskningsfeltet? Dette er en diskusjon jeg, inspirert av Stengers (2018), har adressert gjennom avhandlingen, men som jeg også vil utdype noe mer her ved å tenke videre om hvilke implikasjoner Stengers' vitenskapelige tenkemåte kan få for (barnehage)forskning.

Som jeg allerede har nevnt, det som særlig er et sentralt spørsmål for Stengers' måte å nærme seg forskning på er: For hvem er det forskningen angår? I forholdet mellom forskning, forskere og offentligheten<sup>113</sup>, som i denne avhandlingens tilfelle er barnehagelærerne, men som også kan utvides til å omfavne alle de barnehagen angår, viser Stengers til et behov for et tettere samarbeid mellom partene. Hun adresserer en problemstilling knyttet til en mulig gjensidig mistillit mellom partene. For eksempel sier hun at når offentligheten begynner å gjøre motstand mot en innovasjon forskere støtter opp om, pekes det vanligvis i retning av at det er offentligheten som mangler innsikt og forståelse for det forskere har kommet fram til, eller for deres metoder og at det offentligheten trenger er opplæring i en form for vitenskapelig literasitet (Stengers, 2018, s. 1). Videre peker hun på hvordan forskning forventes å raskt håndtere presserende samfunnsspørsmål (Stengers, 2018). Hun viser også til hvordan denne løsningsorienterte og konkurransepregede tilnærmingen til forskning både legger press på forskningens resultater og på tiltroen det offentlige har til disse. I dagens utdanningsklima vises lignende tendenser i tro på forskningens problemløsning vedrørende spørsmål om sosial utjevning, problemstillinger knyttet til utenforskap og integrering i samfunnet og arbeidsmarkedet, psykisk helse og livsmestring, samt framtidig konkurransedyktighet i et globalt marked, men kanskje mest sentralt for denne studien, og høyst tilstedeværende og framtreddende i den offentlige barnehagedebatten i Norge i dag, er hvordan forskning kan bidra til å sikre kvalitet i pedagogisk praksis.

Som innganger til å jobbe med utfordringer og mulige fallgruver i relasjonen mellom forskning, forskere og offentligheten, barnehagelærerne, de forskningen angår, stiller Stengers opp noen mulige forslag. I en noe forenklet form kan en si at det første hun foreslår er å arbeide for det hun kaller en offentlig intelligens, eller innsikt, i form av *connoisseurship*, noen som kjenner forholdene på en slik måte at de er i stand til å evaluere og vurdere forskningen og informasjonen de blir presentert for og diskutere dens relevans (s. 8). Samtidig, og som et neste forslag, må forskere også vite hvordan de kan opptjene offentlighetens tillit og støtte, en

---

<sup>113</sup> Stengers (2018) bruker betegnelsen «the public». Jeg har valgt å oversette dette med offentligheten. Ut fra Stengers tekst legger jeg en bred tanke inn i en slik offentlighet der den både innlemmer det en i muntlig form vil kalle folk flest, men impliserer også, slik jeg ser det, meningsutveksling og politiske spørsmål som angår de som til sammen utgjør et samfunn.

støtte forskere trenger. Sett i sammenheng med denne avhandlingen er det nærliggende å foreslå at de som, i Stengers formulering av *connoisseur*, er barnehagelærerne. *Connoisseur*<sup>114</sup> kan oversettes som *en kjenner*. Gjennom avhandlingen har dette å kjenne blitt intensivert og utforsket som et mulig drag ved profesjonalitet. Tillitsbyggingen<sup>115</sup> Stengers (2018, s. 10) oppfordrer til, kan bare skje gjennom å lytte og ta på alvor spørsmål og motforestillinger hos og fra offentligheten, fra kjenneren, fra barnehagelæreren. På denne måten oppstår kjennskapen og innsikten, slik jeg leser det, i møtene mellom de forskningen angår, mellom offentligheten, barnehagelæreren og forskeren, i praksis; i møtene som ikke bare er fysiske møter, men også møter i utvidet forstand, slik Deleuze (1994) snakker om fundamentale empiriske møter; slik det barokke fremstiller det offentlige som noe før-individuelt, som noe som kollektivt angår, der både det offentlig og kjennskap får en utvidet betydning (Jf. slik jeg har skrevet om det barokke i avhandlingen).

Stengers' forslag utfordrer forskerens posisjon som en utenforstående som kikker inn på et forskningsfelt, som noen som må få arbeide i fred med forskning uten å måtte koble denne til en virksom offentlighet, for de forskningen angår, og hun utfordrer tanken om at forskning er noe som skal «løpe foran praksis». I forlengelsene av sine overnevnte tanker om tillitsbygging mellom forskere og de forskningen angår, foreslår hun for forskere å roe ned (Stengers, 2018). I dette forslaget for en langsommere forskning utvikler, som jeg har brettet ut tidligere, Stengers Latour (2004; 2008) sine perspektiv om en empirisme der forskningens objekt virker som kollektive samlinger av betydningsfulle saker, en samling som til sammen skaper en uunngåelig oppmerksomhet. Saker som i situasjonen, i praksis, i livet, påkaller. Stengers plukker opp dette perspektivet fra Latour for å videre aktivere hans konsept «matters of concern» som en inngang til å skrive fram en langsom og ansvarlig form for forskning som gir tilkjenne at det finnes saker som kan kjennes viktige, som angår, før de okkuperer våre valg og vår bevissthet (Stengers, 2018, s. 3). Det sentrale med «matters of concern» er, ifølge

---

<sup>114</sup> *Connoisseur* er ikke en ukjent term innen utdanningsvitenskap og profesjonstenkning. For eksempel vektlegger Eisner (1991) *connoisseur* eller *connoisseurship* i relasjon til kvalitativ forskning i skole og utdanning, mens Skogvoll og Dobson (2012) diskuterer *connoisseur* i relasjon til profesjon og profesjonsutøvelse.

<sup>115</sup> Her er det fristende å skjelve til den antydte kommende tillitsreformen i offentlig sektor, som ble initiert av sittende regjering (Gahr Støre-regjeringen) i deres felles politiske plattform, Hurdalsplattformen. På regjeringens nettside knyttet til reformen hevdes det at reformen er en av regjeringens viktigste satsninger, og at reformens mål er å bedre velferdstjenestene for befolkningen, og i Hurdalsplattformen «Tillitsreformen i offentlig sektor skal gi tilliten, tiden og makten tilbake til de som utgjør førstelinja og ryggraden i velferdsstaten, som for eksempel lærerne»<sup>115</sup> (s. 38).

<https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/forvaltningsutvikling/tillitsreform/id2894124/>



Stengers, å kvitte seg med ideen om at det finnes ett riktig svar og i stedet legge det som er vanskelige valg på bordet og nødvendiggjøre en prosess av avventing, konsentrasjon og oppmerksom, nøye undersøkelse.

Ifølge Stengers (2018) handler langsom forskning om å være villig til å møte de komplekse utfordringene en som forsker kan støte på gjennom å utvikle en kollektiv oppmerksomhet mot det partikulære, men også mot sin selektive tenkemåte. Sagt på en annen måte leser jeg det dithen at Stengers' langsommere forskning ikke handler om å gå saktere fram, eller å la forskere «være i fred med sin forskning», men å relatere seg, koble seg til feltet for undersøkelse, å la seg affektere, å hilse hendelser velkommen. En slik bliven-sivilisering, som Stengers kaller det, virker ikke som en egenskap, men kan også ses i sammenheng med det Haraway (2015; 2016) kaller *resepons-ability* – å muliggjøre respons. Denne formen for ansvarliggjøring har, ifølge Kenney (2017, s. 74) en annen karakter enn den liberale humanistiske forpliktelsen til å ta ansvar for egne valg, heller handler det om å lære fra å delta i det kollektive, gjennom en responderende praksis. Et arbeid for å delta i en kollektiv ansvarlighet kan både virke som en oppbremsing mot noe og samtidig en drivfjær for noe annet. Stengers (2008) har tidligere koblet det å roe ned, *slow down*, til en aktiv motstandshandling. Å roe ned kan handle om å motsette seg fristelser av raske antagelser og vane-tenkning, i denne avhandlingens tilfelle om profesjonalitet, men også fristelsen i å falle til ro med at vitenskapelige og filosofiske diskusjoner, som for eksempel forholdet mellom objektivitet og subjektivitet, teori og praksis, er noe en har klart å løse.

Tilsvarende tanker om demobilisering finner jeg hos Culp (2016). Inspirert av Deleuze, gjør Culp det han selv kaller en polemisk kritikk av det han kaller en lettere bruk av enkelte av Deleuzes konsepter, som for eksempel konseptet nettverk eller assemblage.<sup>116</sup> I sin argumentasjon for en mørkere utgave av deleuzisk tenkning, *Dark Deleuze*, advarer Culp mot det han kaller «the canon of joy» (s. 1). Med dette mener han en bruk av Deleuzes konsepter der akkumulering settes i samsving med akselerasjon og fart, og der en voksende verdensbygging søkes gjennom den enkeltes mulighet til å delta i en global verden og fri

---

<sup>116</sup> Culp viser til en bruk av dette konseptet der konnektivism og assemblage har influert utformingen av næringsliv og innovasjon siden begynnelsen av 1990-tallet. Han viser også til at sentrale personligheter innen firma som Google siterer Deleuze og anvender hans konsepter inn i en bejaing av nettverktenkning og koblinger (connectivism) som grunnlag for til eksempel sosiale nettverksplattformer på internett (2016, s. 7, 66-67). En skepsis til internettets gavn for forskning finner jeg også hos Stengers (2018, s. 15) og Braidotti (2019). Mens Culp er opptatt av å vise hvordan Deleuzes filosofiske perspektiv kan brukes som underbyggende argumentasjon, nærmer Stengers og Braidotti seg problemstillinger knyttet til internett utfra vitenskapens utfordringer og peker på hvordan internett både er rikt på kunnskapsressurser, men samtidig også et mulig sted for ryktespredning og konspirasjonsteorier.

informasjonsflyt gjennom internett. Men, sier Culp, det er på tide å innse der nettverkstenkningen, eller konnektivismen, mislykkes, «[t]he material consequences of connectivism is clear: the terror of exposure, the diffusion of power, and the oversaturation of information.» (2016, s. 7). Tilsvarende bekymringer uttrykker både Stengers (2018) og Braidotti (2019) i relasjon til troen på og bruken av både kunnskap og vitenskap. Det er ikke nødvendigvis nettverkstenkningen i seg selv Culp søker å utfordre, eller som jeg finner fruktbart for det jeg vil si noe om i dette avsnittet om langsommere forskning, men hans poeng av at Deleuzes tenkning og konsepter også kan tas til inntekt for en nyliberal argumentasjon (s. 48). Det Culp stiller seg kritisk til, slik jeg forstår det, er en form for letthet eller klarhet, *lightness*, som han hevder realiseres gjennom en «techno-affirmationist dream of complete transparency» (s. 16). I relasjon til denne studiens tematikk er det nærliggende å tenke at internasjonale og globale organisasjoner, som OECD og EU, sine søk etter kollektive formuleringer om for eksempel hva som gir best utbytte både for barn i barnehagen og for samfunnet, og hvordan barnehagelærere på best mulig måte kan arbeide for å frambringe et slikt utbytte, hva som trengs for og i kvalitativt godt pedagogisk arbeid og profesjonalitet, kan settes i sammenheng med Culp's kritiske innvendinger. Drømmen om fullstendig gjennomsiktighet og kommuniserbarhet har ifølge Culp en skjebne i en falsk transcendens, som et nytt Babels tårn. Gjennom bildet av Babels tårn, forstår jeg Culp dithen at troen på fullstendig gjennomsiktighet og kommuniserbarhet virker som en forlokkende idé, men kan like gjerne handle om menneskers overmot og lede til forvirring.

Som et mottrekk til letthet søker Culp seg inn i katakombene der motstandsbevegelsen arbeider, men også, med henvisning til Deleuzes barokke arkitektur som jeg har utviklet gjennom avhandlingen, inn i kryptens underjordiske, men kraftfulle, arkitektur (s. 15-17). Ser jeg dette i relasjon med studiens overordnede mål om både å arbeide for konseptuell innovasjon av profesjonalitet og gjøre dette i samråd med barnehagelærere, blir det for eksempel mulig for meg å tenke at ideen om at profesjonalitet fullt og helt kan gjennomlyses og klart kommuniseres, like gjerne kan virke som et forvirrende overmot. Det muliggjør også å tenke at det gjennom motstandsarbeid, ikke som en antitet, men som en praksisens motstand og gjenstridighet i og for teori, for å finne måter å bevege seg langsommere på og relære igjen og igjen på en sånn måte at flere måter å tenke om profesjonalitet på kan utfoldes.

Innledningsvis har jeg vist hvordan en hendelse skapte motstand og trengte på med en oppmerksomhet. Som en del av en langsommere forskning viser Stengers (2018) til muligheten for demobilisering, noe hun omtaler som en foreløpig ukjent, men håpefull faktor

for en kollektiv ansvarlighet. Der “[s]lowing down means becoming capable of learning again, becoming acquainted with things again, reweaving the bounds of interdependency. It means thinking and imagining, and in the process creating relationships with others that are not those of capture.” (Stengers, 2018, s. 81-82). Å roe ned handler for Stengers om å akseptere at det som er rotete og uoversiktlig ikke er en form for defekthet. Rotet handler snarere om prosessers, praksisers og erfaringers mellomspill, eller sagt med andre ord: det som til sammen skaper en kollektiv verden (Stengers, 2018, s. 120). Og det er dette Stengers påkaller, en aksept for at vi må lære å leve og tenke med en rotete verden.

Et sentralt poeng for denne studien har vært å tenke sammen med og lære fra barnehagelærer om profesjonalitet i barnehagen. Svaret på spørsmålet «Er det et faktum?», sier Stengers (2018, s. 83), tilhører for de det er en sak av betydning. Stengers viser med dette til hvordan forholdet mellom fakta og verdier blir vurdert og tatt på alvor, har nære forbindelser til det vitenskapelige etos. I denne avhandlingens prosjekt, er det barnehagelærerne dette gjelder, det er de saker som blir viktig gjennom hendelser i barnehagen og deres kjennskap til sin profesjon som danner det midte hvorfra tenkningen om profesjonalitet er utviklet.

## Mot en barokk profesjonalitet: fra performativitet til produksjon av viktighet

Når det gjelder hvordan det er mulig å tenke om barnehagelæreres profesjonalitet, har jeg forholdt meg til Evetts (2014) beskrivelse av profesjonalitet som en verdi, men også til hennes forslag om at konseptualisering av profesjonalitet kan ha godt av å kobles sterkere til den gjeldende profesjonen og profesjonaliseringsprosesser, for å skape en sammenkobling mellom dem. Måten dette er blitt gjort på, og som er omdreiningspunktet for hvordan jeg i denne studien har forholdt meg til det, er gjennom dramatiseringens metode som, ifølge Sholtz (2016) både er knyttet til en prosess av forskyvende gjenskaping og kritisk metode.

Som jeg har forsøkt å gjøre eksplisitt gjennom avhandlingen, både gjennom dens filosofiske innfallsvinkel, dens metodologi og dens konseptualisering av profesjonalitet, har en gjennomgripende tematikk vært hvordan det er mulig å tenke om profesjonalitet. Hva kan skje med hvordan det er mulig å tenke om profesjonalitet når konseptet profesjonalitet kobles med det barokke og med Deleuzes filosofi? Og mer spesifikt, hva kan skje med konseptet

profesjonalitet når konsepter ikke lenger er representasjoner, men manieristiske gjennom prosesser av tilblivelser gjennom praksis, og når tenkning opererer som en foldingsprosess der den ytre drevne sansingen er en del av tenkningen? Og videre, dersom en tenker at profesjonalitet også er barokk, i den forstand at den ikke lar seg fange inn i en endelig formulering eller forståelse, men stadig utvikles i møter mellom barnehagelæreren og hennes omgivelser i vid forstand, hva slags kunnskap kreves da, og hva trengs av en barnehagelærer?

I en slik sammensetting, og som jeg har antydnet gjennom utviklingene av dragene over, må kunnskap forstås fra barnehagelærerens synsvinkel. Dette kan kanskje virke motstridende til vektleggingen av utdanning for en forskningsbasert barnehagepedagogisk praksis, og også til profesjonstenkningens vektlegging av abstrakt (teoretisk, epistemisk) kunnskap. Det er ikke hensikten å her ta avstand fra denne formen for kunnskap, men å videreutvikle og forsterke en kunnskap der både kunnskap og teorier også utvikles gjennom barnehagelærerens møter med barn, kolleger, i praksis. Kunnskap blir en form for sanselig vurdering eller en skjelning av hvordan livet og verden impliserer og animerer, og derigjennom skaper ulike uttrykk. Denne skjelningen har ikke bare en "privat" side tilhørende barnehagelæreren der barnehagelæreren tar valg. Den har også en praktisk, og en etisk side fordi skjelningen får betydning for den pedagogiske praksisen og for de pedagogikken gjelder. På denne måten knyttes skjelningen til etikk og overveielser, og kan ses i sammenheng med vurderinger som vikler seg sammen med erfaringer, både i et fortidsrettet perspektiv, men også det å erfare, eller kjenne, her og nå.

Å utforske hva som skjer i slike vurderingsøyeblikk er pekt på som et område der det norske barnehagefeltet fortsatt mangler forskning (Børhaug m.fl., 2018, s. 255). Denne avhandlingen er et bidrag i så måte. Gjennom en nysgjerrighet for hva som skjer i mikropersepsjoner og mikroøyeblikk, og derigjennom kunne gå inn i disse vurderingsøyeblikkene, bidrar avhandlingen med en måte å tenke om profesjonalitet på. Det er nettopp det å utvikle et vokabular for hva som kan komme i spill i slike øyeblikk jeg oppfatter at Deleuzes barokke filosofi bidrar med. Avhandlingen viser at slike vurderinger, og derigjennom profesjonalitet, er komplisert og sammensatt, og sjelden lar seg uttrykke helt klart, og utfordrer spørsmål om kvalitet er noe som enkelt kan implementeres. Studien bidrar snarere med å vitenskapeliggjøre en tenkning i praksis, det vil si å vitenskapeliggjøre kvaliteter ved profesjonalitet som trer fram når barnehagelærere uttrykker profesjonalitet. Kvaliteter som varme, humor, kjærlighet, nærvær.

## Det som trengs, er ikke en modell men et refreng

What is needed is not a model but a refrain...

(Stengers, 2008, s. 42)

Gjennom avhandlingen kommer det fram at mange forhold vikles inn i de øyeblikk der barnehagelærere vurderer, men også når de uttrykker sin profesjonalitet, forhold som kan leses som en praksisens gjenstridighet og komplisering. I avhandlingen har jeg foreslått å tenke om profesjonalitet som noen drag. Som jeg kort nevnte i innledningen (se fn 18) tenkes drag her gjennom et kobbelt av begreper som strekker seg gjennom alt fra å tegne, angi eller markere noen trekk, men også til *dragets* oppmerksomhet mot noe som ved et øyeblikk trer fram eller merkes, som i et drag over ansiktet eller et vinddrag, og til hvordan drag kan kobles til *dragging*, eller *queering*, altså det å framstille noe som noe annet enn – som en kopi som ikke er en kopi, men som er en forskjell i seg selv. Slik blir profesjonalitetsdragene jeg har viklet ut både noen midlertidige forslag til hvordan profesjonalitet kan tenkes, samtidig som de i seg selv er åpne for forskjell og for mulige andre framstillinger. Inspirert av Deleuze kan jeg si at dragene virker som onto-grafier (Eliassen, 1994), som værensskrivninger av og i barnehagelæreres profesjonalitet, og samtidig noe som er merkbart og har noen kvaliteter ved seg, og som alltid vil være forskjellig i seg selv.

Dragene viser at det barnehagelærere begrunner sin profesjonalitet med, eller de begrunnelser de gjør, involverer mange forhold, som verdier overført fra egen oppvekst, eller som er blitt til gjennom erfaringer fra eget levd liv, tidligere og nåværende kollegers arbeidsmåter, samfunnets normer og forventninger, foreldre og arbeidsgiveres forventninger, teoretiske perspektiv og forskningsbasert kunnskap enten fra utdanning, faglitteratur og kurs, samtaler med kolleger, og ikke minst barnet det står overfor, her og nå, det som materialiserer seg i øyeblikket, gjennom vurderinger. Disse forholdene kunne vært kodet og sortert gjennom en mer tradisjonell kvalitativ analyse, for så å framstilles som en modell for barnehagelæreres begrunnelsesbase. Men som jeg har gjentatt gjennom konseptualiseringer og rekonseptualiseringer gjennom avhandlingen, skaper ikke en slik modell nok endringer i konseptet profesjonalitets erfaringsstoff. Den ville ikke brutt tilstrekkelig ut av de konseptuelle strukturer som allerede er tilgjengelige, og dermed ikke skape noe nytt. En modell vil også, som jeg selv opplevde i det første møtet med barnehagelærerne (Jf. hendelsen gjengitt i *Eksposisjon*), ha en sterkere tilhørighet hos fordringshaveren, til seleksjonens og utvelgelsens

krav og hierarki. På samme måte som barnehagelærerne oppfattet at teorier og skjemaer virker mer som pekepinner enn som tilstrekkelig bevegelig grunn i praksis, i møte med barna og det som skjer i barnehagen. For et metodologisk poeng for denne avhandlingen har vært: hvordan holde konseptet profesjonalitet i bevegelse? Utvikling forstås ikke, ifølge Deleuze (1993, s. 10) som å gå fra noe lite til noe mer, som for eksempel en forøkelse av kunnskap og kompetanse, men fra det generelle til det spesielle gjennom differensieringer av et udifferensierte felt.

Det er i forlengelse av dette, og som et pek framover mot videre forskning knyttet til profesjonalitet, at jeg fremmer deleuzoguattariske refrenget som et alternativ til modellen (Deleuze & Guattari, 2004, s. 343). Der en modell raskt kan bevege seg inn i en representasjonslogikk og gjøre en avgrensing inn mot både vitenskapens, så vel som profesjonalitetens funksjonalitet (Jf. Deleuze & Guattari, 1994), eller opphøyes som en abstraksjon, innebærer Deleuze og Guattaris ritornell et trefold som samtidig handler om å skape et ståsted, et hjem, ut fra en ikke-på-forhånd-eksisterende men emergerende-gjennom-sammensettinger grunn, som samtidig inkluderer det som har vært og åpner for det som ennå ikke har skjedd, mot nye møter med sammensatte problemstillinger, i møte med barn, kolleger og foreldre, eller «linjer av omstreifing eller vandring», av drift, som Deleuze og Guattari (2004, s. 344) kaller det. Med dette fremsetter jeg et forslag om at det barokke bidrar til et utvidet praksisbegrep. Som foldingenes prosesser av inn-, ut- og gjenfolding der hendelser setter i sving bevegelse mellom den sansemessige realiseringer i kroppen og den sjelelige aktualiseringen i tenkning.

### ... og en nynnende kryptograf?

Det barokke åpner for en tenkning der det ikke skilles mellom sansning og tenkning, og i et tidligere avsnittet viste jeg til en form for kunnskap som tar utgangspunkt i en her-og-nå sansekjent oppfatning. Jeg har også skrevet noe om en form for aktivisme som søker inn kryptens mørke rom. I en kort liten setning i *Le Pli* antyder Deleuze (1993, s. 3) at det som kanskje trengs i en slik barokk tekning er en kryptograf: «A 'cryptographer' is needed, someone who can at once account for nature and decipher the soul, who can peer into the crannies if matter and read the folds of the soul».

Men hva er så kryptografi i en deleuzisk barokk virkelighetsskrivelse? Når en forsøker å bevege seg ut av representasjonens tankegang kan ikke en kryptografers arbeid lenger dreie seg om en dekoding gjennom å gjenkjenne og oversette en tings, en saks eller et uttrykks mening eller logikk. Det må være noe annet og mer enn å tolke barnets uttrykk gjennom allerede tilgjengelige forståelser. Slik jeg ser det, må kryptografens arbeid være en form for lesning gjennom å dykke inn i materiens porer og sprekker og inn i sjelens folder etter potensielle eksistensmulighetene (Jf. det ambivalente tegn (Deleuze, 1993, s. 15; 1995, s. 143). Dette er en tenkning som for Deleuze innebærer en interesse for heterogenitet i måter å leve og tenke på (Zourabichvili, 2019, s. 52). I en slik sammenheng forvandles mening, eller tenkningens problem, fra å være *en ting*, til å bli *en vilje*, eller det som har kraften til å leve og produsere (Spindler, 2013, s. 181). Eller sagt med andre ord, en forvandling der mening går fra å være *betydningen* av noe, over til å være en vurdering<sup>117</sup> av hva som blir viktig og hva som ikke blir det (Deleuze, 1994, s. 189; Zourabichvili, 2019).

Det kan være utfordrende å få tak på hva som er forskjellen mellom betydning og viktighet. Kan en ikke si at det som betyr noe også blir viktig? Jeg vil si at det som betyr noe kan bli viktig, men det som kjennes viktig kan også være noe en ikke vet hva betyr. Det som blir viktig kan være noe som kommer til en i øyeblikket eller oppstår i møte med omgivelsene. En slik tilnærming underordner, i deleuzisk tankegang, subjektets intensjonalitet og væren, til fordel for en åpen, før-individuell og ytre relasjon der noe kan gripe en før det tenkes eller «leses». Dersom kryptografi handler om å ha nøkkelen for å kunne «lese» det som ellers kan virke lukket, kan dette ses sammen med barnehagelæreren som sitter på gulvet og møter barna, kan folden, kommunikasjonen mellom sansning og tenkning, være nøkkelen.

## En mulig framtidsutsikt

I forbindelse med forskning og innovasjon rettes oppmerksomheten ofte mot en nyskaping for fremtiden og med vektlegging av nytteverdi og verdiskaping. Ett eksempel på dette kan leses i en innstilling til Stortinget fra Familie- og kulturkomiteen i 2011-2012 der det rettes interesse mot innovasjon i barnehagesektoren. Her viser forslagsstillerne til et ønske om å «[...] stimulere barnehagene til å ta i bruk nye virkemidler for å gi barnehagebarn en bedre hverdag,

---

<sup>117</sup> Igjen er det nødvendig å presisere at vurdering i denne sammenheng ikke ses i relasjon til et rasjonelt menneskelig subjekt, men til de aktualiseringer blir til.

flere fornøyde foreldre og en enklere hverdag for de ansatte». I forslaget framstilles innovasjon i barnehagen som nyvinninger i det pedagogiske opplegget og i selve organiseringen av driften og forslagsstillerne mener at «[...] det kun er fantasien som setter begrensninger på å finne smarte løsninger som bedrer kvaliteten og innholdet i barnehagene».<sup>118</sup>

Å finne enkel og smarte løsninger for å bedre kvaliteten og innholdet i barnehagen, er ikke i tråd med det denne avhandlingen retter søkelys mot. Snarere motsatt. Her fremmes en tanke om innovasjon som komplikasjon heller enn forenkling. Selv om det er en stund siden den overnevnte innstillingen for innovasjon i barnehagesektoren ble gjort, er innovasjon og nyskaping fortsatt et politisk drevet ønske knyttet til utdanningsforskning generelt (KD, 2020), og til barnehager og barnehagelærerutdanninger spesielt (KD, 2017d). Gjennom Kunnskapsdepartementets strategi for kvalitet og samarbeid i forbindelse med barnehagelærerutdanningen de neste årene, vektlegges en styrking av samarbeid mellom praksisfeltet, her tenkt med et utvidet praksisbegrep, og utdanningsinstitusjonene (s. 13). Det bemerkes imidlertid at det er få og ikke solide nok samarbeidsrelasjoner mellom praksisfeltet og utdanningene, samt at praksisfeltet har en oppfatning av at utdanningene står for langt fra de problemstillinger som barnehagelærere står i til daglig. Dette bekreftes også av følgeforskningen som ble gjort i forbindelse med implementeringen av barnehagelærerutdanningen i 2013 (Bjerkestrand m.fl., 2017).

I en tid der en forskningsbasert barnehagelærerutdanning og barnehagepedagogisk praksis etterspørres, blir det et nærliggende å stille spørsmålet om hva slags forskning og hva slags kunnskap som etterspørres og ettertraktes. Gjennom denne avhandlingen har jeg søkt å skrive fram noen måter å tenke om profesjonalitet på som er utviklet gjennom samarbeid med barnehagelærere. Slik jeg ser det er det mulig å se forbindelser mellom det som initieres politisk i form av forskningssamarbeid mellom barnehagefeltet og utdanningsinstitusjonene og den tilnærmingen Stengers (2018) oppfordrer til gjennom sin langsommere forskning.

Med det barokkes vokabular kan det her, avslutningsvis og med et pek framover, være interessant å dvele kort over forholdet mellom begrepene implikasjon, eksplikasjon,

---

<sup>118</sup> En slik stimulering for mer innovasjon i barnehagene (Familie- og kulturkomiteen, 2011-2012, s. 2) kan også ses i sammenheng med opprettingen av Innovasjonsprisen i 2014, en pris som hvert år utdeles til en kommune i Norge som har arbeidet systematisk med innovasjon i kommunalsektor. Prisen utdeles av Kommunal- og moderniseringsdepartementet via Direktorat for forvaltning og IKT. På denne måten kan innovasjon virke som et sterkt politisk ladet begrep, noe som også kan spores gjennom hvordan begrepet blir tatt i bruk gjennom EUs rammeverk for forskning og innovasjon, Horizon 2020 (EU), men også gjennom politiske koblinger mellom innovasjon, næringsutvikling, forskning og økonomisk vekst og verdiskaping (Nærings- og fiskeridepartementet, 2014; 2016).



komplikasjon og applikasjon. Den anvendte forskningen, på engelsk *applied science*, som er den som anses å ha sterke forbindelser med profesjonsutøvelse og -utdannelse, kan oppfattes som en type forskning som skal brukes av profesjonen. Det er imidlertid mulig å stille spørsmål ved hvor vidt den er utviklet med de som skal anvende den. Slik kan en spekulere i om den forskningen (for)blir en applikasjon, enten en velger å tolke dette begrepet som et «add-on», som applikasjoner av tekstil, eller som en funksjon, som i datateknologiens app-er. Da er kanskje implikasjon et begrep som i sterkere grad kan konnotere en type forskning der den forskningen angår har hatt innvirkning i forsknings- og barnehagelæreres profesjonalitets«stoff»?

## Avrunding og viderespinning

Å installere seg i midten, der hendelser skjer, der «things and thoughts advance or grow» (Deleuze, 1995, s. 161), er ingen enkel sak. Det er ikke lett å se ting fra midten, å se ting i deres tilblivelse, sier Deleuze og Guattari (2004, s. 44). Det er allikevel der jeg har forsøkt å plassere barnehagelærerne, konseptet profesjonalitet og meg som forsker, gjennom denne studien. Gjennom studien har jeg, sammen med Stengers (2018) søkt å gjøre denne midt-innstalleringen gjennom en langsommere forskning, der arbeidet har vært rettet mot å relære, igjen og igjen, kunsten å legge merke til, kunsten å legge merke til hva som kommer i spill idet barnehagelærere uttrykker sin profesjonalitet. For kanskje er det noe som blir mer synlig, eller snarere, kanskje er det noe annet som blir synlig, når profesjonalitet strekkes ut, foldes om igjen og på nye måter, når flere foldingsprosesser får en tettere oppmerksomhet.

Den første delen i avhandlingen kalte jeg eksposisjon, og nå henter jeg fram igjen det barokke fugevokabularet for å avrunde avhandlingen. Bare begrepet fuge er i seg selv et spennende begrep, men her ved avrundingen henter jeg fram viderespinningen. Viderespinning (*Fortspinnung*) er, som eksposisjonen, et trekk ved den barokke musikalske fugen, og viser til en teknikk for hvordan komponisten bygger opp og strekker ut det tonale lydbilde og grunntones rekkevidde med og gjennom mindre stabile harmoniske progresjoner og sekvenser, men kan også ses på som en uavhengighetsfase der eksposisjonens multiple harmoniske strømmer spres, diversifiseres, for å generere spenninger i teksten (Swain, 2003). Dette konseptet favner på mange måter hele studiens prosjekt. Den favner det innledende drivet for studien gjennom å søke å strekke ut barnehageprofesjonens «tonale

lydbilde og grunntonens rekkevidde» gjennom å søke å utforske hva mer profesjonalitet kan være og bli; samtidig nå, ved veis ende, virker viderespinningskonseptet å favne det å sende denne studiens konseptualisering av profesjonalitet ut i en uavhengighetsfase, tilbake til barnehagelærerne.

*Why not proceed indefinitely?* (Deleuze, 1993, s. 49)



Figur 17: Noe som fikk meg til å kjenne at jeg var i en barnehage, igjen



# Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press.
- Abdullah, A. (2016). The birth of thought: Dramatization, pluralisation and the Idea. *Deleuze Studies*, 10(1), 19-32. doi: 10.3366/dls.2016.0209
- Adkins, B. (2015). *Deleuze and Guattari's A thousand plateaus: A critical introduction and guide*. Edinburgh University Press.
- Alaimo, S. (2014). Thinking as the stuff of the world. *O-Zone: A Journal of Object-Oriented Studies*, 1, 13-21.
- Alaimo, S. & Hekman, S. (Red.) (2008). *Material feminisms*. Indiana University Press.
- Alvestad, M., m.fl. (2019). Kvalitet i barnehagen: Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN), rapport nr. 85. Universitetet i Stavanger.
- Andersen, C. E. (2015a). *Mot en mindre profesjonalitet. "Rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser* (Doktoravhandling). Universitet i Stockholm, Stockholm.
- Andersen, C. E. (2015b). Affektive data og Deleuzeoguattari-inspirerte analyser: Eksperimentasjoner over "rase"-hendelser. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 312-334). Fagbokforlaget.
- Andersen, C. (2017). Affirmative critique as minor qualitative critical inquiry a storying of a becoming critical engagement with what happens. *International Review of Qualitative Research*, 10(4), 430-449.
- Andersen, C. E. (2019). Becoming through an encounter with an artistic Congo Village event in Norway. *Qualitative Inquiry*, 25(7), 700-707. doi:[10.1177/1077800418806617](https://doi.org/10.1177/1077800418806617)
- Anderson, E. (2005). Feminist epistemologies: An interpretation and a defence. I A. E. Cudd & R. O. Andreasen (Red.) *Feminist theory: A philosophical anthology* (s. 188-209). Blackweel Publishing.
- Antognazza, M. R. (2016). *Leibniz. A very short introduction*. Oxford University Press.
- Aslanian, T. K. (2020). Remove 'care' and stir: modernizing early childhood teacher education in Norway, *Journal of Education Policy*, 35:4, 485-502, doi: [10.1080/02680939.2018.1555648](https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1555648)
- Aslanian, T. K. & Moxnes, A. R. (2020). Making "Cuts" with a Holstein Cow in Early Childhood Education and Care: The Joys of Representation. *Journal of Childhood Studies*, 45(2), 53-66. <https://doi.org/10.18357/jcs452202019739>
- Aslanian, T. K. & Moxnes, A. (2021). Slaughtering a cow in early childhood education: Pedagogic meetings with destruction as change. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 12(1). <https://doi.org/10.7577/term.4216>
- Back, L. (2014). Tape recorder. I C. Lury & N. Wakeford (Red.) *Inventive methods. The happening of the social* (s. 245-260). Routledge.

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Baker, J. (2016). Love, language and the dramatization of ethical worlds in Deleuze. *Deleuze Studies*, 10(1), 110-116. doi: 10.3366/dls.2016.0214
- Bal, M. (2011). Baroque matters. I H. Hills (Red.) *Rethinking the baroque* (s. 183-202). Ashgate Publishing.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, (18)2, 215-228. doi: [10.1080/0268093022000043065](https://doi.org/10.1080/0268093022000043065)
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barnett, R. (2011). Towards an ecological professionalism. I C. Sugrue & T. D. Solbrekke (Red.) *Professional responsibility: New horizons of praxis* (s. 29-41). Routledge.
- Bartholdsson, Å. (2021). "When there is a book to stick to": teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings. *Education Inquiry*, 12(1), 17-34. doi: [10.1080/20004508.2020.1725373](https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1725373)
- Barton, J. C. (2003). Iterability and the order-word plateau: 'A politics of the performative' in Derrida and Deleuze/Guattari. *Critical Horizons*, 4(2), 227-264.
- Baugh, B. (1993). Deleuze and empiricism. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 24(1), 15-31.
- Baugh, B. (2010). Body. I A. Parr (Red.) *The Deleuze dictionary* (s. 35-37). Edinburgh University Press.
- Bell, V. (2008). From performativity to ecology: On Judith Butler and matters of survival. *Subjectivity*, 25, 395-412. doi: 10.1057/sub.2008.31.
- Bell, V. (2012). Declining performativity: Butler, Whitehead and ecologies of concern. *Theory, Culture & Society* 29(2), 107-123. doi: 10.1177/0263276412438413
- Benjamin, W. (1998). *The origin of German tragic drama*. Verso.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Berge, G. (2009). *Midt i. Fransk filosofi i dag*. Adiaturo; Gasspedal.
- Bergstedt, B. (Red.) (2017). *Posthumanistisk pedagogik: Teori, undervisning och forskningspraktik*. Gleerups.
- Bjerkestrand, M., m.fl. (2017). Barnehagelærerutdanninga: Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringer. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet, rapport nr. 5. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/slutt-rapport-fra-folgjegruppa-for-barnehagelarerutdanning.pdf>
- Bloch, M. N., B. B. Swadener & G. S. Cannella (2014). *Reconceptualizing early childhood care and education: critical questions, new imaginaries and social activism: a reader*. Peter Lang Publishing.

- Blüme, C. (2016). Infinite folds: El Greco and Deleuze's operative function of the fold. I M. Friedman & W. Schäffner (Red.) *On folding: Towards a new field of interdisciplinary research* (s. 77-91). Transcript Verlag.
- Borum, P. (2016). Efterskrift. I G. Deleuze, *Folden: Leibniz og barokken* (P. Borum, Overs.) (s. 233-259). Billedkunstskolernes forlag.
- Bowden, S. (2014). "Willing the event". *Critical Horizons* 15(3), 231-248.
- Braidotti, R. (2010). Elemental complexity and relational vitality: The relevance of nomadic thought for contemporary science. I P. Gaffney (Red.) *Force of the virtual: Deleuze, science, and philosophy* (s. 211-229). University of Minnesota Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.
- Brante, T. (2010). State formations and the historical take-off of continental professional types: The case of Sweden. I S. G. Svensson & J. Evetts (Red.), *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions* (s. 75-119). Bokförlaget Daidalos.
- Bright, D. (2017) Becoming-City: Thinking and Writing Differently After Deleuze. *Qualitative Inquiry*, 23(6): 416-422. doi:[10.1177/1077800416672700](https://doi.org/10.1177/1077800416672700)
- Bright, D. (2018). Writing Posthumanist Subjects. *Qualitative Inquiry*, 24(10): 751-758. doi:[10.1177/1077800418785197](https://doi.org/10.1177/1077800418785197)
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725.
- Buch, A. & Schatzki, T. R. (2019). Introduction. Questions of practice: Related perspectives from pragmatism and practice theory. I A. Buch & T. R. Schatzki (Red.) *Questions of practice in philosophy and social theory*. Routledge.
- Buci-Glucksmann, C. (2013). *The madness of vision: a Baroque aesthetics* (D. Z. Baker, Trans). Ohio University Press.
- Børhaug, K., m.fl. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv--et-kunnskapsgrunnlag/id2621274/>.
- Cache, B. (1995). *Earth moves* (A. Boyman, Overs.). The MIT Press.
- Calabrese, O. (1992). *Neo-Baroque. A sign of the times* (C. Lambert, Overs.). Princeton University Press.
- Cannella, G. S. (2005). Reconceptualizing the field (of early care and education). If 'western' child development is a problem, then what do we do? I N. Yelland (Red.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (s. 17-39). Open University Press.
- Carroll, L. (2003). *Alice i eventyrland*. Pax Forlag.
- Carroll, L. (2008). *Jakten på Snarken: Et skjebnedrama i åtte utbrudd*. Askerforlaget.
- Carroll, L. (2010). *The hunting of the Snark: An agony in eight fits*. Melville House Publishing.
- Cixous, H. (1991). *Coming to writing and other essays* (S. Cornell, D. Jenson, A. Liddle, S. Sellers, Overs.). Harvard university Press.
- Clough, P. T. (Red.) (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.

- Clough, P. T. (2008). The affective turn: political economy, biomedica and bodies. *Theory, Culture & Society*, 25(1), 1-22. doi:[10.1177/0263276407085156](https://doi.org/10.1177/0263276407085156)
- Clough, P. T. (2009). The new empiricism. Affect and sociological method. *European Journal of Social Theory* 12(1), 43-61.
- Cole, D. R. (2011). *Educational life-forms: Deleuzian teaching and learning in practice*. Sense Publishers.
- Cole, D. R. & Rafe, M. M. (2017). Conceptual ecologies for educational research through Deleuze, Guattari and Whitehead. *International Journal for Qualitative Studies in Education*, 30(9), 849-862.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. Routledge.
- Colebrook, C. (2017). What is this thing called education? *Qualitative Inquiry* 23(9), 649-655.
- Coleman, R. & Ringrose, J. (Red.) (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press.
- Conley, T. (1993). Translator's foreword: A plea for Leibniz. I G. Deleuze (1993) *The fold. Leibniz and the baroque* (T. Conley, Overs.) (s. ix-xxi). Continuum.
- Conley, T. (2005). Folds and folding. I C. J. Stivale (Red.) *Gilles Deleuze. Key concepts* (s. 170-181). Acumen.
- Conley, T. (2010). Singularity. I A. Parr (Red.) *The Deleuze dictionary* (s. 254-256). Edinburgh University Press.
- Conley, T. (2011). The baroque fold as map and as diagram. I H. Hills (Red.) *Rethinking the baroque* (s. 203-217). Ashgate Publishing.
- Culp, A. (2016). *Dark Deleuze*. University of Minnesota Press.
- 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. DOI: [10.1177/1463949115627910](https://doi.org/10.1177/1463949115627910)
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
- Dahle, R. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 216-232). Universitetsforlaget.
- Dalli, C., Miller, L. & Urban, M. (2012). Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession. I L. Miller, C. Dalli, & M. Urban (Red.). *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession* (s. 3-19). Springer.
- Dalli, C. & Urban, M. (Red.) (2010). *Professionalism in early childhood education and care: International perspectives*. Routledge.
- Daryl Slack, J. (2005). Logic of sensation. I C. J. Stivale (Red.) *Gilles Deleuze. Key concepts* (s. 131-140). Acumen.
- Daston, L. & Park, K. (1998). *Wonders and the order of nature. 1150-1750*. Zone Books.
- Davidson, A. I. (1986). Archaeology, genealogy, ethics. I D. C. Hoy (Red.) *Foucault: A critical reader* (s. 221-233). Basil Blackwell.

- Davis, C. (1996). The Sociology of Professions and the Profession of Gender. *Sociology*, 30(4), 661-678.
- Debaise, D. (2016). Dramatic power of events: The function of method in Deleuze's philosophy. *Deleuze Studies*, 10(1), 5-18. doi. 10.3366/dls.2016.0208
- Debaise, D. (2017). *Nature as event. The lure of the possible* (M. Halewood, Overs.). Duke University Press.
- de Caprona, Y. (2015). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag.
- de Freitas, E. (2013). The Mathematical Event: Mapping the Axiomatic and the Problematic in School Mathematics. *Stud Philos Educ*, 32, 581–599.
- de Freitas, E. (2016). Calculating Matter and Recombinant Subjects: The Infinitesimal and the Fractal Fold. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(5), 462–470.
- Deleuze, G. (1980) Sur Leibniz. Cours Vincennes 06/05/1980. *Webdeleuze* (C. J. Stivale, Overs.). <https://www.webdeleuze.com/textes/128>.
- Deleuze, G. (1986). Leibniz and the baroque, no. 4, 16/12/1986. *The Deleuze Seminars* (C. J. Stivale, Overs.). <https://deleuze.cla.purdue.edu/index.php/seminars/leibniz-and-baroque/lecture-04>
- Deleuze, G. (1988). *Le Pli: Leibniz et la baroque*. Les Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1990). *Logic of sense* (M. Lester & C. Stivale, Overs.). Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1993). *The Fold: Leibniz and the baroque* (T. Conley, Overs.). Continuum.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition* (P. Patton, Overs.). Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations. 1972-1990* (M. Joughin, Overs.). Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1997). *Essays critical and clinical*. University of Minneapolis Press.
- Deleuze, G. (2001). *Pure immanence: Essays on a life* (A. Boyman, Overs.). Zone Books.
- Deleuze, G. (2004a). *Vecket: Leibniz & barocken* (S.-O. Wallenstein, Overs.). Glänta Produktion.
- Deleuze, G. (2004b). *Desert islands and other texts: 1953-1974*. (M. Taormina, Overs.; Red. D. Lapoujade). Semiotext(e).
- Deleuze, G. (2006a). *Foucault* (S. Hand, Overs.). Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. (2006b). *Nietzsche and philosophy* (H. Tomlinson, Overs.). Bloomsbury.
- Deleuze, G. (2013a). *Expressionism in philosophy: Spinoza* (M. Joughin, Overs.). Zone Books.
- Deleuze, G. (2013b). *Cinema II. The time-image* (H. Tomlinson & R. Galeta, Overs.). Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. (2016). *Folden: Leibniz og barokken* (P. Borum, Overs.). Billedkunstskolernes Forlag.
- Deleuze, G. (2017). *Meningens logik* (C. Rud Skovgaard, Overs.). Klim.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (H. Tomlinson & G. Burchill, Overs.). Verso.



- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). Continuum.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1987). *Dialogues* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Overs.). Columbia University Press.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc.* Northwestern University Press.
- Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Lokalisert på: <http://hdl.handle.net/2027/spo.11515701.0001.001>.
- Duffy, S. (2006). The differential point of view of the infinitesimal calculus in Spinoza, Leibniz and Deleuze. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 37(3), 286-307. <http://dx.doi.org/10.1080/00071773.2006.11006592>.
- Duffy, S. (2010a). Leibniz, mathematics and the monad. I S. van Tuinen & N. McDonnell (Red.), *Deleuze and The Fold: A Critical Reader* (s. 89-111). Palgrave Macmillan.
- Duffy, S. (2010b). Deleuze, Leibniz and projective geometry in the fold. *Angelaki*, 15(29), 129-147. <http://dx.doi.org/10.1080/0969725X.2010.521401>.
- Duhn, I. (2017). Performing data. I M. Koro-Ljungberg, T. Löytönen & M. Tesar (Red.) *Disrupting data i qualitative inquiry: Entanglements with the post-critical and post-antropocentric* (s. 11-21). Peter Lang.
- Egginton, W. (2009). *The theatre of truth: The ideology of (neo)baroque aesthetics*. Stanford Univeristy Press.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktoravhandling). Universitet i Oslo, Oslo.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129-154). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Einarsdottir, J. & Wagner, J. T. (Red.) (2006). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Information Age Publishing.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. McMillan.
- Eliassen, K. O. (1990/2018). Folden: Om individualitet hos Gilles Deleuze. *Slagmark – Tidsskrift for idéhistorie*, (15), 68-87. Relansert i 2018 på <https://tidsskrift.dk/slagmark/article/view/103586>. Hentet den 14.4.2019.
- Eliassen, K. O. (1994). Den barokke fornuftens aktualitet. I M. Malmanger (Red.) *Barokkens verden* (s. 254-280). Aschehoug & Co.
- Elkin Postila, T. (2021). *(O)ändligt vatten: En studie om hur förskolebarn som kännare engageras i samhälleliga miljöfrågor* (Doktorgradsavhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Eriksen, E. O. & A. Molander (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161-176). Universitetsforlaget.

- Evans, K. (2015). Reconceptualizing dominant discourses in early childhoods education: Exploring 'readiness' as an active-ethical-relation. *Complicity: An International journal of Complexity and Education*, 132(1), 32-51.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796.
- Evetts, J. (2014). The concept of professionalism: Professional work, professional practice and learning. I S. Billett m.fl. (Red.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 29-56). Springer.
- Fairchild, N. (2017). Segments and stutters: Early years teachers and becoming-professional. *Contemporary Issues in Early Childhood* 18(3), 294-307.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 31-53). Universitetsforlaget.
- Fehn Dahle, H. (2020). *Butikk eller pedagogikk? En studie av store provate barnehagekjeder i Norge* (Doktoravhandling). Høgskolen i Innlandet, Elverum.
- Fenwick, T. (2014). Rethinking professional responsibility. I T. Fenwick & M. Nerland (Red.), *Reconceptualising professional learning: Sociomaterial knowledges, practices and responsibilities* (s. 157-170). Routledge.
- Fenwick, T. (2016). *Professional responsibility and professionalism: A sociomaterial examination*. Routledge.
- Fenwick, T. & M. Nerland (2014). *Reconceptualising professional learning: Sociomaterial knowledges, practices and responsibilities*. Routledge.
- Flaxman, G. (2012). *Gilles Deleuze and the fabulation of philosophy*. University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punishment: The birth of the prison*. Second Vintage Books Edition.
- Foucault, M. (2002). *The order of things: An archaeology of the human sciences* (Tavistock Publications, Overs.). Routledge.
- Fredens, K. (2012). *Mennesket i hjernen: En grundbog i neuropædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Frichot, H. (2005). Stealing into Gilles Deleuze's baroque house. I I. Buchanan & G. Lambert (Red.) *Deleuze and space* (s. 61-79). Edinburgh University Press.
- Frichot, H. (2010). Folloing Hélène Cixous' steps towards a writing architecture. *Architectural Theory Review*, 15(3), 312-323. DOI: [10.1080/13264826.2010.524310](https://doi.org/10.1080/13264826.2010.524310)
- Frichot, H. (2013). Deleuze and the story of the superfold. I H. Frichot & S. Loo (Red.) *Deleuze and architecture* (s. 79-95). Edinburgh University Press.
- Friedman, M. (2018). "Falling into disuse": the rise and fall of Froebelian mathematical folding within British kindergartens. *Paedagogica Historica*, 54(5), 564-587. doi. 10.1080/00309230.2018.1486441

- Friedman, M. & Schäffner, W. (2016). On folding: Towards a new field of interdisciplinary research. I M. Friedman & W. Schäffner (Red.) *On folding: Towards a new field of interdisciplinary research* (s. 7-29). Transcript Verlag.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Polity.
- Gal, O. & Chen-Morris, R. (2013). *Baroque science*. The University of Chicago Press.
- Gallagher, M. (2015). Sound as affect. Difference, power and spaciality. *Emotion, Space and Society*, 20, 42-48.
- Gallagher, M. & Prior, J. (2014). Sonic geographies: Exploring phonographic methods. *Progress in Human Geography*, 38(2) 267–284.
- Gallagher, M., Kanneiser, A. & Prior, J. (2017). Listening geographies: Landscape, affect and geotechnologies. *Progress in Human Geography*, 41(5) 618–637.
- Garvis, S. & Ødegaard, E. E. (Red.) (2018). *Nordic dialogues on children and families*. Routledge.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonsutøvelse* (s. 21-33). Universitetsforlaget.
- Glissant, E. (1997). *Poetics of relation* (B. Wing, Overs.). The University of Michigan Press.
- Green, B. (2015). Thinking Bodies: Practice Theory, Deleuze, and Professional Education. I B. Green & N. Hopwood (Red.) *The Body in Professional Practice, Learning and Education. Professional and Practice-based Learning* (s. 121-136). Springer.
- Green, B. & Hopwood, N. (Red.) *The Body in Professional Practice, Learning and Education. Professional and Practice-based Learning*. Springer.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I I A. Molander og L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Stie, A. E. (2011). Kunnskapens nye portvoktere. I M. Blok Johansen & S. Gytz Olesen (Red.), *Profesjonernes sosiologi og vidensgrunnlag* (s. 102-114). ViaSysteme.
- Gregg, M. & Seigworth, G. J. (2010). *The affect theory reader*. Duke University Press.
- Greve, A., T. Thorsby Jansen & M. Solheim (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Grosz, E. (2013). Habit today: Ravaison, Bergson, Deleuze and us. *Society & Body*, 19(2&3), 217–239.
- Grosz, E. (2017). *The incorporeal. Ontology, ethics, and the limitations of materialism*. Columbia University Press.
- Grosz, E. (2019). *Kaos, territorium, kunst: Deleuze og Jordens innramming* (A. Dunker, Overs.). H//O//F Forlag.
- Grue, J. (2019). *Det var en gang et menneske: Posthumanisme som tanke og tendens*. Universitetsforlaget.
- Hammond, M. (2010). Capacity and plasticity: So just what is a body? I S. van Tuinen & N. McDonnell (Red.), *Deleuze and The Fold: A Critical Reader* (s. 225-242). Palgrave Macmillan.

- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies* 14(3), 575-599, <http://www.jstore.org/stable/3178066>.
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, vol. 6, 159-165
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the chthuluscene*. Duke University Press.
- Harding, S. (1987). Conclusion: Epistemological questions. I S. Harding (Red.) *Feminism and methodology* (s. 181-190). Indiana University Press.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer: En framskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven*. Doktorgradsavhandling. NTNU: Trondheim.
- Hatori, K. (2011). History of origami in the East and the West before interfusion. I P. Wang-Iverson, R. Lang & M. Yim (Red.) *Origami<sup>5</sup> Fifth International Meeting of origami Science, Mathematics, and Education* (s. 3-11). A K Peters/CRC Press.
- Hein, S. F. (2017). Deleuze's new image of thought: Challenging the dogmatic image of thought in qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*; 23(9), 656-665. doi:[10.1177/1077800417725354](https://doi.org/10.1177/1077800417725354)
- Hein, S. F. (2018). Deleuze, Immanence, and immanent writing in qualitative inquiry: Nonlinear texts and being a traitor to writing. *Qualitative Inquiry*, 25(1): 83-90. doi:[10.1177/1077800418784328](https://doi.org/10.1177/1077800418784328)
- Hekman, S. (2010). *The material of knowledge: Feminist disclosures*. Indiana University Press.
- Hellesen, T. (2018). Immanens, liv og litteratur. I H. Pettersen, T. Hellesen & R. Nilsen (Red.) *Deleuze i vest* (s. 169-190). Morgana Press.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hickey-Moody, A. (2013a). Deleuze's children. *Educational Philosophy and Theory*, 45(3), 272-286. <https://doi.org/10.1080/00131857.2012.741523>
- Hickey-Moody, A. (2013b). Affect as method: Feelings, aesthetics and affective pedagogy. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.) *Deleuze and research methodologies* (s. 79-95). Edinburgh University Press.
- Hills, H. (2007). The Baroque: Beads in a rosary or folds of time. *Fabrications*, 17(2), 48-71.
- Hills, H. (2011). Introduction: Rethinking the baroque. I H. Hills (Red.) *Rethinking the baroque* (s. 3-9). Ashgate publishing.
- Hiorth, F. (1966). Innledning. I F. Hiorth (Red.) *Skrifter i utvalg. Gottfried Wilhelm Leibniz* (s. 9-35). Pax Forlag.
- Hohti, R. (2016). Time, things, teacher, pupil: engaging with what matters, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, DOI: 10.1080/09518398.2016.1201610.
- Holmes, R. & Jones, L. (2016). Flickering, spilling and diffusing body/knowledge in the posthuman early years. I C. A. Taylor & C. Hughes (Red.) *Posthuman research practices in education* (s. 108-127). Palgrave Macmillan.

- Honan, E. (2004). (Im)plausibilities: a rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (3): 267-281.
- Honan, E. (2007). Writing a rhizome: an (im)plausible methodology. *International Journal for Qualitative Studies in Education*, 20(5), 531-546.
- Honan, E. (2014). Disrupting the habit of interviewing. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 5(1), 1-17.  
<https://journals.hioa.no/index.php/erm/article/view/929/832>
- Hordern, J. (2016). Knowledge, practice, and the shaping of early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 508-520. doi: [10.1080/1350293X.2014.975939](https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.975939)
- Hunkin, E. (2018) Whose quality? The (mis)uses of quality reform in early childhood and education policy. *Journal of Education Policy*, 33(4), 443-456. doi: [10.1080/02680939.2017.1352032](https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1352032)
- Hurley, R. (1988). Preface. I G. Deleuze (1981/1988) *Spinoza: Practical philosophy* (R. Hurley, Overs.) (s. i-iii). City Lights Books.
- Håberg, L. I. A. (2014). *Didaktisk arbeid i barnehagen: Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Jensen, K., J. C. Lahn & M. Nerland (2012). Introduction. Professional learning in new knowledge landscapes: A cultural perspective. I K. Jensen, J. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 1-26). Sense Publishers.
- Johannesen, N., Sandvik, N. & Larsen, A. S. (2013). Med kjærlyghet til barnehagefeltet. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 131-145). Fagbokforlaget.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis: En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Johansson, L. (2014). Röster och rörelse: Fokusgruppen som postkvalitativ metod. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19(2-3), 110-131.
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik: Om att utmana det förgivettagna. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter* (Doktoravhandling). Lunds Universitet, Lund.
- Johansson, L. (2016). Post-qualitative line of flight and the confabulative conversation: a methodological ethnography, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 445-466.
- Johansson, L. & Otterstad, A. M. (Red.) (2019). *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft: Posthumane teorier i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- 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. doi:[10.1177/1463949115627897](https://doi.org/10.1177/1463949115627897)
- Kaiser, B. M. (2010). The two floors of thinking: Deleuze's aesthetics of folds. I S. van Tuinen & N. McDonnell (Red.), *Deleuze and The Fold: A Critical Reader* (s. 203-224). Palgrave Macmillan.

- Kamler, B. & Thomson, P. (2007). Rethinking doctoral writing as text work and identity work. I B. Somekh & T. A. Schwandt (Red.), *Knowledge production: Research work in interesting times* (s. 166-179). Routledge.
- Karseth, B. & Nerland, M. (2007) Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations, *Journal of Education and Work*, 20:4, 335-355, doi: [10.1080/13639080701650172](https://doi.org/10.1080/13639080701650172)
- Keeling, K. & J. Kun (2012). *Sound clash: Listening til American studies*. The Johns Hopkins University Press
- Kenney, M. (2017). Book review. Donna Haraway (2016) *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. *Science & Technology Studies* 30(2), 71-76.
- Kinsella, E. A. (2015). Embodied knowledge: Toward a corporeal turn in professional practice, research and education (s. 245-26). I B. Green & N. Hopwood (Red.) *The Body in Professional Practice, Learning and Education. Professional and Practice-based Learning* (s. 245-260). Springer.
- Klee, (1968). *Pedagogical sketchbook* (S. Moholy-Nagy, Overs.). Faber and Faber Limited.
- Kristoffersen Winje, A., Aastvedt Halland, S. J., Nordlie, R. E., Fjellanger, L. I. (2020). Profesjonssamtalen som danningsarena i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 115-129.
- Koro-Ljungberg, M. (2015). *Reconceptualizing qualitative research. Methodologies without methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Koro-Ljungberg, M., T. Löytönen & M. Tesar (2017). *Disrupting data in qualitative inquiry. Entanglements with the post-critical and the post-anthropocentric*. Peter Lang.
- Korsgaard, O., J. E. Kristensen & H. Siggaard Jensen (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom: Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn: Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Abstrakt Forlag.
- Krejsler J. B. (2013). What works in education and social welfare? A mapping of the evidence discourse and reflections upon consequences for professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 16-32.
- Kvaal, C. (2018). *Kryssende musikkopplevelser: En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis* (Doktoravhandling). Høgskolen i Innlandet, Elverum.
- Kvernbekk, T. (2016). Educere og educare. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.) *Pedagogiske fenomener* (s. 120-126). Cappelen Damm Akademisk.
- Kwa, C. (2002). Romantic and baroque conceptions on complex wholes in the sciences. I J. Law & A. Mol (Red.) *Complexities: Social studies of knowledge practices* (s. 23-52). Duke University Press.
- Lacan, J. (1999). *On feminine sexuality; The limits of love and knowledge, 1972-1973* (B. Fink, Overs.). W. W. Norton.
- Lafton, T. (2015). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi. Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser* (Doktoravhandling). Universitet i Oslo, Oslo

- Lafton T. (2019). Becoming clowns: How do digital technologies contribute to young children's play? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 221-231. doi:[10.1177/1463949119864207](https://doi.org/10.1177/1463949119864207)
- Lahiji, N. (2016). *Adventures with the theory of the baroque and French philosophy*. Bloomsbury Academic.
- Lambert, G. (2008). *On the (new) baroque*. Colorado: The Davies Group, Publishers Aurora.
- Land, N., Vintimilla, C. D., Pacini-Ketchabaw, V. & Angus, L. (2022). Propositions toward educating pedagogists: Decentering the child. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), s. 109-121. doi:[10.1177/1463949120953522](https://doi.org/10.1177/1463949120953522)
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelser paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* (Doktoravhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Larson, M. S. (2013). *The rise of professionalism: Monopolies of competence and sheltered markets*. University of California Press.
- Lather, P. (2007). *Getting lost. Feminist efforts toward a double(d) science*. State University of New York Press.
- Lather, P. & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633.
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry* 30(2), 225-248.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
- Latour, B. (2008). *What is a style of matters of concern? Two lectures in empirical philosophy*. Amsterdam: Van Gorum. Hentet fra: <http://www.bruno-latour.fr/node/161>
- Law, J. (2004). "And if the Global were small and noncoherent? Method, complexity, and the baroque". *Environment and Planning D: Society and Space*, 22(1), s. 13-26. <https://doi.org/10.1068/d316t>
- Law, J. (2011). *Assembling the Baroque*. CRESC Working Paper Series. Centre for Research on Socio-Cultural Change (CRESC). Hentet 25.5.2016 fra <http://www.cresc.ac.uk/medialibrary/workingpapers/wp109.pdf>.
- Law, J. (2016). Modes of knowing: resources from the Baroque. I J. Law & E. Ruppert (Red.) *Modes of knowledge: Resources from the Baroque* (s. 17-56). Mattering Press.
- Law, J. & E. Ruppert (Red.) (2016). *Modes of knowledge: Resources from the Baroque*. Mattering Press.
- Lee, R. M. (2004). Recording technologies and the interview in sociology, 1920–2000. *Sociology* 38(5), 869–889.
- Lenz Taguchi, H. (2009). *Going beyond the theory/practice divide: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2016). "The concept as method": tracing-and-mapping the problem of the neuro(n) in the field of education. *Cultural Studies – Critical Methodologies* 16(2), 213-233.

- Lenz Taguchi, H. (2017). Ultraljudsfosterbild: En feministisk omkonfigurering av begrepet posthumanism. I B. Bergstedt (Red.) *Posthumanistisk pedagogik. Teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 167-189). Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. & St. Pierre, E. A. (2017). Using concept as method in educational and social science. *Qualitative Inquiry* 23(9), 643-648.
- Lindholm, M. (2019, s. 5. februar). Livet før livet. *Klassekampen*, s. 15.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I Dannelsesutvalget (Red.), Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning (s. 21-27).
- Lorvik Waterhouse, A.-H. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* (Doktoravhandling). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Lykke, N. (Red.) (2014). *Writing academic texts differently: Intersectional feminist methodologies and the playful art of writing*. Routledge.
- Lærke, M. (2001). Foldens begreb. Gilles Deleuzes barokke Leibniz. I M. S. Carlsen, K. G. Nielsen & K. S. Rasmussen (Red.), *Flugtlinier: Om Deleuzes filosofi* (s. 169-189). Museum Tusulanums Forlag.
- Lærke, M. (2010). Four things Deleuze learned from Leibniz. I S. van Tuinen & N. McDonnell (Red.), *Deleuze and The fold: A critical reader* (s. 25-45). Palgrave Macmillan.
- Lærke, M. (2015) Five figures of folding: Deleuze on Leibniz's monadological metaphysics. *British Journal for the History of Philosophy*, 23(6), 1192-1213. doi. <http://dx.doi.org/10.1080/09608788.2015.1019337>.
- Løvgren, M. (2014). *Professional boundaries: The case of childcare workers in Norway* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I Dannelsesutvalget (Red.), Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning (s. 28-38). <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15-26). Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (2021). Politisering og pedagogisk motstand: veien til en barneorientert praksis.
- MacLure, M. (2006). The bone in the throat: Some uncertain thoughts on baroque method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 729-745.
- MacLure, M. (2011). Qualitative inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry*, 17(10), 997-1005.
- MacLure, M. (2013a). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and research methodologies* (s. 164-183). Edinburgh University Press.
- MacLure, M. (2013b). The Wonder of Data. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 13(4), 228-232.
- Mac Naughton, Glenda (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural ideas*. Routledge



- Malabou, C./ European Graduate School Video Lectures (2018, 4. mai). *The relation between habit and the fold* [videoklipp]. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=EglV1eVTrpU>
- Malmanger, M. (1994). Innledning. I M. Malmanger (Red.), *Barokkens verden* (s. 7-27). Aschehoug.
- Manning, E. (2015). Mot metode (A. Reinertsen, Overs.). In A. M. Otterstad & A. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 121-132). Fagbokforlaget.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.
- Manning, E. & B. Massumi (2014). *Thought in the act. Passages in the ecology of experience*. University of Minnesota Press.
- Martin, A. D. & Kamberelis, G. (2013). Mapping nit tracing: Qualitative educational research with political teeth. *International Journal og Qualitative Studies in Education*, 26(6), 668-679. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788756>
- Masny, D. (2020). Becoming a childhoodnature: Experimenting a research assemblage. I A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone og E. Barratt Hacking (Red.), *Research handbook on childhoddnature: Assemblages of childhood and nature research* (s. 241-258). Springer International Publishing AG.
- Massumi, B. (2004). Note's on the translation and acknowledgements. I G. Deleuze & F. Guattari (2004), *A thousand pleataus: Capitalism and schizophrenia* (s. xvii-xx) (B. Massumi, Overs.). Continuum.
- Mausethagen, S. & C. Eide Mølstad (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(2), 30-41.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze. An introduction*. Cambridge University Press.
- Mazzei, L. A. (2013) A voice without organs: interviewing in posthumanist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 732-740.
- Mazzei, L. A. (2017). Following the contour of concepts toward a minor inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 675-685. doi.[10.1177/1077800417725356](https://doi.org/10.1177/1077800417725356)
- McDonnell, N. & S. van Tuinen (2010). Introduction. I S. van Tuinen & N. McDonnell (Red.), *Deleuze and The fold: A critical reader* (s. 1-24). Palgrave Macmillan.
- McMahon, M. (2005). Difference, repetition. I C. J. Stivale (Red.) *Gilles Deleuze. Key concepts* (s. 42-52). Acumen.
- Mol, A. (2016). Clafoutis as a composite. On hanging together felicitously. I J. Law & E. Ruppert (Red.) *Modes of knowledge. Resources from the baroque* (s. 242-258). Mattering Press.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.) *Profesjonsstudier II* (s. 44-54). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Grimen, H. (2010). Understanding professional discretion. I L. G. Svensson & J. Evetts (Red.) *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions* (s- 165-187). Bokförlaget Daidalos.
- Molander, A. & Terum. L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

- Moore, A. W. (2013). *The evolution of modern metaphysics. Making sense of things*. New York: Cambridge University Press.
- Moos, L. & J. Krejsler (2006). Dominerende diskurser i talen om professioner. *Nordisk pedagogik*, 26(4), 281-287.
- Mosvold, R. & Ohnstad, O. F. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1, 26-36. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>
- Moxnes, A. R. (2019). *Sensing, Thinking and Doing Reflection in Early Childhood Teacher Education* (Doktoravhandling). Universitetet i Sør-Øst Norge, Drammen.
- Moxnes, A. R & Osgood J. (2018). Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 297-309. doi:[10.1177/1463949118766662](https://doi.org/10.1177/1463949118766662)
- Mozère, L. (2006). What's the trouble with identity? Practices and theories from France. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7 (2), 109- 118.
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge.
- Nietzsche, F. (1878/2010). On the baroque (M. Kaup, Overs.). I L. P. Zamora & M. Kaup (Red.) *Baroque new worlds: representation, transculturation, counterconquest* (s. 44-45). Duke University Press.
- Nome, D. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk: Barnehagen sett fra barnehøyde*. Cappelen Damm Akademisk.
- NFR (Norges forskningsråd) (22. februar 2018). *Evaluation of Norwegian education research: Report from the international expert committee*. Norges forskningsråd. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254033705916.pdf>
- O'Sullivan, S. (2010). Fold. I A. Parr (Red.) *The Deleuze dictionary* (s. 107-108). Edinburgh University Press.
- Oberheumer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 13(1), 5-16, <https://doi.org/10.1080/1350293058520952>.
- Oberheumer, P. (2011). The early childhood education workforce in Europe between divergencies and emergencies. *International Journal of Child Care and Education* 5(1), 55-63), <https://doi.org/10.1007/2288-6729-5-1-55>.
- Oberhuemer, P. (2015) Seeking new cultures of cooperation: a crossnational analysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training, *Early Years*, 35(2), 115-123, DOI: 10.1080/09575146.2015.1028218.
- Odegard, N. (2021). *Aesthetic explorations with recycled materials: Concepts, ideas and phenomena that matter* (Doktoravhandling). OsloMet Storbyuniversitet: Oslo.
- Ohldieck, H.-J. (2018). Deleuze og foldens filosofi via Herman Melville og Orson Welles. I H. Pettersen, T. Hellesen & R. Nilsen (Red.) *Deleuze i vest* (s. 95-114). Morgana Press.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. Routledge.

- Olsson, L. M. (2012). Eventicizing curriculum. Learning to read and write through becoming a citizen of the world. *Journal of Curriculum Theorizing* 28(19), 88-107.
- Osgood, J. (2004). Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches to professionalism. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 5-24.
- Osgood, J. (2006a). Rethinking 'professionalism' in the early years: Perspectives from the United Kingdom. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(1), 1-4.
- Osgood, J. (2006b). Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(1), 5-14.
- Osgood, J. (2006c) Professionalism and performativity: the feminist challenge facing early years practitioners, *Early Years*, 26:2, 187-199, DOI: 10.1080/09575140600759997
- Osgood, J. (2009). Childcare workforce reform in England and 'the early years professional': a critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 24(6), 733-751.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the "critically reflective emotional professional". *Early Years: An International Journal for Research and Development* 30(2), 119-133.
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. Routledge.
- Osgood, J. (2019). Materialising professionalism in the nursery: exploring the intimate connection between critique and creation. I M. Robb. (Red.) *Critical Practice with Children & Young People*. Hentet fra: [https://www.academia.edu/37751573/Osgood J. in press 2019 Materialising professionalism in the nursery exploring the intimate connection between critique and creation in M. Robb. Ed Critical Practice with Children and Young People](https://www.academia.edu/37751573/Osgood_J._in_press_2019_Materialising_professionalism_in_the_nursery_exploring_the_intimate_connection_between_critique_and_creation_in_M._Robb._Ed_Critical_Practice_with_Children_and_Young_People)
- Osgood, J. & Odegard, N. (2022). Crafting granular stories with child-like embodied, affective and sensory encounters that attune to the world's differential becoming. *Australian Journal of Environmental Education*, s. 1.-15. doi:10.1017/ae.2022.11
- Ottersland Myhre, C. (2019). LEGO intermezzo: Exploring territories of playfulness I kindergarten. *Contemporary issues in early childhood*, 22(3), s. 207-220. doi:[10.1177/1463949119863138](https://doi.org/10.1177/1463949119863138)
- Ottersland Myhre, C., Myrvold, H. B., Joramo, U.-W. & Thoresen, M. (2017). Stumbling into the 'kitchen island': Becoming through intra-actions with objects and theories. *Contemporary issues in early childhood*, 18 (3), s. 308-321. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/1463949117731024>
- 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* (s. 117-130). Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2018). *Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier. Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Otterstad, A. M. (2019). What Might a Feminist Relational New Materialist and Affirmative Critique Generate in/With Early Childhood Research? *Qualitative Inquiry*, 25(7), 641-651. doi:[10.1177/1077800418800760](https://doi.org/10.1177/1077800418800760)

- Otterstad, A. M., & Lorvik Waterhouse, A.-H. (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), s. 739-753, DOI: [10.1080/01596306.2015.1075727](https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075727)
- Otterstad, A. M., & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme /nymaterialisme og nomadisme - affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.1214>.
- Otterstad, A. M. & Reinertsen, A. B. (Red.) (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Fagbokforlaget.
- Pacini-Ketchabow, V., Taylor, A. & Blaise, M. (2016). Decentering the human in multispecies ethnographies. I C. A. Taylor & C. Hughes (Red.) *Posthuman research practices in education* (s. 149-167). Palgrave Macmillan.
- Pahuus, m.fl. (2011). Hvad er dømmekraft ? – den levende arv fra Aristoteles, Kant og Løgstrup. I M. Blok Johansen & S. Gytz Olesen (Red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag* (s. 43-65). ViaSysteme.
- Palmer, A. (2016). ‘Is this the tallest building in the world?’ A posthuman approach to ethical dilemmas in young children’s learning projects. *Global Studies of Childhood*, 6(3), s. 283–298. <https://doi.org/10.1177/2043610616665035>
- Pearce, C. & MacLure, M. (2009). The wonder of method. *International Journal of Research & Method in Education* 32(3), 249–265.
- Peters, M. A. (2004). Geophilosophy, education and the pedagogy of the concept. *Educational philosophy and theory* 36(3), 217-226.
- Petrov, V. (2015). Dynamic aspects of the development in process philosophy. I V. Petrov & A. C. Scarfe (Red.). *Dynamic being: Essays in process-relational ontology* (s. 44-67). Cambridge Scholars Publisher.
- Pettersen, H. (2018). Filmens filosofi som cinematisk filosofi. I H. Pettersen, T. Hellesen & R. Nilsen (Red.) *Deleuze i vest* (s. 69-93). Morgana Press.
- Pettersvold, M & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Puig de la Bella Casa, M. (2014, november). *Think we must, again! Notes from Academia Inc.* innlegg presentert ved Hentet fra: [https://www.sophia.be/wp-content/uploads/2018/07/Think-We-Must-2014-M\\_-Puig-de-la-Bella-Casa.pdf](https://www.sophia.be/wp-content/uploads/2018/07/Think-We-Must-2014-M_-Puig-de-la-Bella-Casa.pdf)
- Rajchman, J. (2001). Introduction. I G. Deleuze (Red.) *Pure Immanence: Essays on a life* (A. Boyman, Overs.) (s. 7-23). Zone Books.
- Read, J. (2003) Froebelian women: networking to promote professional status and educational change in the nineteenth century. *History of Education*, 32(1), 17-33. DOI: 10.1080/0046760022000032396
- Reinertsen, A. B. (2007). *SPUNK – a love story. Teacher community not* (Doktoravhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord. Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 265-293). Fagbokforlaget.

- Reinertsen, A. B. (2016a). Hva er det med Irma? På veg mot immanente kritikk praksiser og rettferdige utdanningsøyeblikk. *Nordisk Barnehageforskning* 12(6), 1-12.
- Reinertsen, A. B. (2016b). *Becoming earth. A post human turn in educational discourse collapsing nature/culture divides*. Sense Publishers.
- Reinertsen, A. B. (2017). Body as profession or What is it with Irma? *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 17(3), 244-250. doi: doi:10.1177/1532708616673658.
- Reinertsen, A. B. & Borgenvik, K. (2015). Come dance with Fredrikke me: Subjective empowered professionalism togetherness 3D. *Qualitative Inquiry* 21(4), 327-331.
- Reinertsen, A. B. & Otterstad, A. M. (2017). Immanence and our live data apology. I M. Koro-Ljungberg, T. Lötönen & M. Tesar (Red.) *Disrupting data in qualitative inquiry* (s. 161-171). Peter Lang.
- Rhedding-Jones, J. (2003). Feminist methodologies and research for early childhood literacies. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 400-410). Sage Publications.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007a). Who chooses what research methodology? In A. J. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research*. (s. 207-221). Routledge.
- Rhedding-Jones, J. (2007b). Monocultural constructs: a transnational reflects on early childhood institutions. *Transnational Curriculum Inquiry*. 4 (2): pp. 38-54. Hentet første gang 04.11.2008 og igjen 17.04.2019 fra <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/18>.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2. utg). Sage Publications.
- Robinson, K. (2010). Towards a political ontology of the fold: Deleuze, Heidegger, Whitehead and the “fourfold” event. I S. van Tuinen & N. McDonnell (Red.) *Deleuze and The fold: A critical reader* (s. 184-202). Palgrave Macmillan.
- Ross, A. (2010). Desire. I A. Parr (Red.) *The Deleuze dictionary* (s. 65-67). Edinburgh University Press.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Doktoravhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Rossholt, N. (2013). Kroppslige/materielle tilblivelser: tempo, energi og affekt i barnehagen, *Barn*, 31(3), s. 25-38. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v31i3.3738>
- Rossholt, N. (2018). Thinking in/through movements; Working with/in affect within the context of Norwegian early years education and practice, *Educational Philosophy and Theory*, 50:1, s. 28-38, DOI: [10.1080/00131857.2017.1315801](https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1315801)
- Rydjord Tholin, K. (2015). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (Red.) (2012). *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 29-40. <https://doi.org/10.7577/erm.169>

- Sandvik, N. (2012). Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilisation. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13(3), 200-209.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser Horisontalt fremforhandlet innflytelse* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Sandvik, N. (2014). Når gode intensjoner spenner bein på seg selv. I Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon, fyrstyrrelse og ekspansjon. I G. Afdal, Å. Røtting & E. Schjetne (s. 52-69). Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik N. (2020). 'When the whole sky falls down': Minor gestures towards play out of place/time in toddler groups. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(1), s. 33-45. doi:[10.1177/1463949118799917](https://doi.org/10.1177/1463949118799917)
- Sauvagnargues, A. (2016). *Artmachines. Deleuze, Guattari, Simondon* (S. Verderber & E. W. Holland, Overs.). Edinburgh. University Press.
- Savransky, A. & Stengers, I. (2018). Relearning the art of paying attention: A conversation. *SubStance* 47(1), 130-145).
- Sciulli, D. (2005). Continental sociology of professions today: conceptual contributions. *Current Sociology* 53(6), 915-942.
- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice theory. I T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Red.) *The practice turn: Contemporary theory* (s. 10-23). Routledge.
- Schönher, M. (2021). Deleuze and Guattari's conceptual persona revisited: The list of character traits as a table of categories. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 17(3), 309-339.
- Seibt, J. (2018). Process Philosophy, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Hentet 9.8.2019 fra: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/process-philosophy/>>.
- Seigworth, G. J. (2005). From affection to soul. I C. J. Stivale (Red.) *Gilles Deleuze. Key concepts* (s. 159-169). Acumen.
- Semetsky, I. (2003). The problematics of human subjectivity: Gilles Deleuze and the deweyan legacy. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 211–225. <https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1111/j.1469-5812.2004.00079.x>
- Semetsky, I. (2004). The Role of Intuition in Thinking and Learning: Deleuze and the pragmatic legacy. *Educational Philosophy and Theory* 36(4), 433-454.
- Semetsky, I. (2010). The folds of experience, or: Constituting the pedagogy of values. *Educational philosophy and theory* 42(4), 476-488.
- Seppi, A. (2016). Simply complicated: Thinking in folds. I M. Friedman & W. Schäffner (Red.) *On folding: Towards a new field of interdisciplinary research* (s. 49-76). Transcript Verlag.
- Shaviro, S. (2009). *Without criteria: Kant, Whitehead, Deleuze and aesthetics*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Sholtz, J. (2016). Dramatization as life practice: Counteractualization, event and death, *Deleuze Studies*, 10(1), 50-69. doi. 10.3366/dls.2016.0211
- Simonsen, B. (2020). *Etikk for barnehagelærarar*. Samlaget.

- Skogvoll, V. & Dobson, S. (2012). Connoisseuren - med blikket for øyeblikket. I Ø. Haaland, G. Haugsbakk & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 161-173). Oplandske Bokforlag
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 54-68). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. *Første steg*, 1, 12-19.
- Smith, D.W. (2011). Deleuze and the question of desire: Towards an immanent theory of ethics. I N. Jun & D.W. Smith (Red.), *Deleuze and Ethics* (s. 123–141). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Snaza, N. Sonu, D., Truman, S. E. & Zaliwska, Z. (2016). *Pedagogical matters: New materialisms and curriculum studies*. Peter Lang.
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36(7), 847-861.
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31, 194-209.
- Solli, A. (2014a). Det grunnleggende er hvilket barnehagetilbud ungene har behov for. *Første steg*, 1, 20-21.
- Solli, A. (2014b). Uklarhet om hva som er pedagogiske oppgaver fører til uenighet om yrket som en profesjon. *Første steg*, 1, 2-23.
- Solli, A. (2014c). Det er barnehagelærerne som er småbarnseksperterene. *Første steg*, 1, 24.
- Solli, A. (2014d). Det blir feil å overse barnehagens tradisjonelle læreplan. *Første steg*, 2, 46.
- Somerville, M. (2014). Professional learning for planetary sustainability: Thinking through country. I T. Fenwick & M. Nerland (Red.), *Reconceptualising professional learning: Sociomaterial knowledges, practices and responsibilities* (s. 213-227). Routledge.
- Somerville, M. (2016). The post-human I: Encouraging “data” in new materialism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(3), 1161-1172.
- Somerville, M. (2017). (Becoming-with) Water as data. I M. Koro-Ljungberg, T. Lötönen & M. Tesar (Red.) *Disrupting data in qualitative inquiry* (s. 35-48). Peter Lang.
- Sparrow, T. & Hutchinson, A. (2013). *A history of habit: From Aristotle to Bourdieu*. Lexington Books.
- Spindler, F. (2004). Nomad. *Glänta* nr. 4.03-1.04 & *Aiolos*, nr. 24, 192-193.
- Spindler, F. (2013). *Deleuze: Tänkande och blivande*. Glänta Produktion.
- St. Pierre, E. A. (2004). Deleuzian concepts for education: The subject undone. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (3), 283-296.
- St. Pierre, E. A. (2014). A brief and personal history of qualitative research. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.
- St. Pierre, E. A. (2016a). Rethinking the empirical in the posthuman. I C. A. Taylor & C. Hughes (Red.) *Posthuman research practices in education* (s. 25-36). Palgrave Macmillan.

- St. Pierre, E. A. (2016b). Deleuze and Guattari's language for new empirical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2016.1151761.
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y. & Mazzei L. A. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new inquiry. *Cultural Studies – Critical Methodologies* 16(2), 99-110.
- Stagoll, C. (2010a). Concepts. I A. Parr (Red.) *The Deleuze dictionary* (s. 53-54). Edinburgh University Press.
- Stagoll, C. (2010b). Event. I A. Parr (Red.) *The Deleuze dictionary* (s. 89-91). Edinburgh University Press.
- Staugaard, H. J. (2017). *Profession: Skulle det nu være noget særligt?* Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. (2018) 'Green with envy:' affects and gut feelings as an affirmative, immanent, and trans-corporeal critique of new motivational data visualizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 409-421.
- Staunæs, D. & Kofoed, J. (2015a). Producing curious affects: visual methodology as an affecting and conflictual wunderkammer. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(10), 1229-1248.
- Staunæs, D. & J. Kofoed (2015b). Visuel metode som affective 'wunderkammer'. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.) *metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative passasjer* (s. 335-358). Fagbokforlaget.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2004). Sapere Aude: Ha mot til å bruke din egen fornuft! Perspektiver på opplysningens inn- og utganger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 438-452.
- Stengers, I. (2005a). The cosmopolitical proposal. I B. Latour & P. Weibel (Red.) *Making things public: atmospheres of democracy* (s. 994-1003). MIT Press.
- Stengers, I. (2008). Experimenting with refrains: Subjectivity and the challenge of escaping modern dualism. *Subjectivity* 22, 38-59.
- Stengers, I. (2010). *Cosmopolitics I* (R. Bononno, Overs.). University of Minnesota Press.
- Stengers, I. (2011a). *Cosmopolitics II* (R. Bononno, Overs.). University of Minnesota Press.
- Stengers, I. (2011b). *Thinking with Whitehead: A free and wild creation of concepts* (M. Chase, Overs.). Harvard University Press.
- Stengers, I. (2018). *Another science is possible: A manifesto for Slow Science* (S. Muecke, Overs.). Polity Press.
- Stengers, I & Despret, V. (2014). *Women who make a fuss: The unfaithful daughters of Virginia Woolf* (A. Knutson, Overs.). Minneapolis: Univocal Publishing.
- Stewart, K. (2007). *Ordinary affects*. Duke University Press
- Stimilli, E. (2019). Immanence: A working plan. *Deleuze Studies* 13(4), 508-515. DOI: 10.3366/dlgs.2019.0376



- Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Strickland, L. (2014). *Leibniz's Monadology: A new translation and guide*. Edinburgh University Press.
- Sugrue, C. & Solbrekke, T. D. (2011). *Professional responsibility: New horizons of praxis*. Routledge.
- Svensson, L. & Evetts, J. (2010). *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions*. Bokförlaget Daidalos.
- Swain, J. P. (2003). Harmonic rhythm in Bach's ritornellos. *Journal of Musicological Research*, 22, 183-222.
- Sælen Halmrast, G. & Østerås, B. (2014). Danningsprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped*, 2, 70-80. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21903>
- Taylor, C. A. & Hughes, C. (2016). *Posthuman research practices in education*. Palgrave Macmillan.
- Thomas, L. M. & Reinertsen, A. B. (2019). *Academic writing and identity constructions: performativity, space and territory in academic workplaces*. Palgrave Macmillan
- Thornton, K. & Cherrington, S. (2019) Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, 45(3), 418-432. DOI: [10.1080/19415257.2018.1529609](https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609)
- Thorsen, E. (2014). Totem og tabu: Bidrag til teologien. *AGORA* nr. 1–2, 31, 166-181.
- Timm Knudsen, B. & C. Stage (2015). Introduction: Affective methodologies. I Timm Knudsen, B. & C. Stage (Red.) *Affect methodologies: Developing cultural research strategies for the study of affect*. Palgrave Macmillan.
- Tissandier, A. (2018). *Affirming divergence: Deleuze's reading of Leibniz*. Edinburgh University Press.
- Todd, M. E. (2017). *The thinking body: A study of balancing forces of dynamic man*. Martino Fine Books.
- Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres* (Doktoravhandling). Roskilde Universitet, Roskilde.
- Toscano, A. (2010). Chaos. I A. Parr (Red.), *The Deleuze dictionary* (s. 47-49). Edinburgh University Press.
- Tranøy, K. E. (2017, 22. april). *Immanent*. Store norske leksikon. <https://snl.no/immanent>
- Tveter Thoresen, I. (2015). *Barnehagelæreren: Profesjon, politikk og forskning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ulla, B. (2017). Reconceptualising sleep: Relational principles inside and outside the pram. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 400–408.
- Ulmer, J. (2017). Writing slow ontology. *Qualitative Inquiry* 23(3), 201-211.

- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Urban, M. (2012). Early Childhood Education and Care in Europe: re-thinking, re-searching and re-conceptualising policies and practices *European Journal of Education*, 47( 4), 494-507.
- Urban, M. & Dalli, C. (2012). A profession speaking and thinking for itself. I L. Miller, C. Dalli, & M. Urban (Red.). *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession* (157-175). Springer.
- Urban, M., Reikerås, E., Eidsvåg, G. M., Guevara, J., Saegø, J. og Semmoloni, C. (2022). *Nordic Approaches to Evaluation and Assessment in Early Childhood Education and Care*. Nordisk Ministerråd. <https://pub.norden.org/temanord2022-512/temanord2022-512.pdf>
- van Tuinen, S. (2010). A transcendental philosophy of the event: Deleuze's non-phenomenological reading of Leibniz. I S. van Tuinen & N. McDonnell (Red.) *Deleuze and The fold: A critical reader* (s. 155-183). Palgrave Macmillan.
- Vintimilla, C. D. & Pacini-Ketchabaw, V. (2020). Weaving pedagogy in early childhood education: on openings and their foreclosure. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), s, 628-641, DOI: [10.1080/1350293X.2020.1817235](https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817235)
- Verran, H. & B. R. Winthereik (2016) Innovation with words and visuals: A baroque sensibility. I J. Law & E. Ruppert (Red.) *Modes of knowledge: Resources from the baroque* (s. 197-223). Mattering Press.
- von Oettinger, A. (2011). Professionel omgang med «ikke-viden». I M. Blok Johansen & S. Gytz Olesen (Red.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag* (s. 32-42). ViaSysteme.
- Wallenstein, S.-O. (2004). Förord: Deleuze, Leibniz & Barocken. I Deleuze, G. *Vecket: Leibniz & barocken* (s. 7-30). Glänta Produktion.
- Westgaard Bjelkerud, A., Halmrast, G. S., Sjøby, K. E. & Østerås, B. (2018). Å rive og røske i begrepene: sporinger og avsporinger av fagspråk i barnehagen. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.) *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 65-85). Fagbokforlaget.
- Williams, J. (2008). *Gilles Deleuze's Logic of Sense: A critical introduction and guide*. Edinburgh University Press.
- Witz, A. (1992). *Professions and patriarchy*. Routledge.
- Woolf, V. (1938/2012). *Et eget rom/Tre guineas* (M. Alfsen, Overs.). Pax Forlag.
- Yanagisawa, E. (2017). The fold: A physical model of abstract reversibility and envelopment. I P. de Assis & P. Gudici (Red.), *The dark precursor: Deleuze and artistic research* (s. 415-425). Leuven University Press.
- Yelland, N. (2005). *Critical Issues in Early Childhood Education*. Open University Press.
- Young, E. B. (2013a). Plan of immanence. I E. B. Young, G. Genosko & J. Watson (Red.) *The Deleuze & Guattari dictionary* (s. 240-242). Bloomsbury.
- Young, E. B. (2013b). Fold. I E. B. Young, G. Genosko & J. Watson (Red.) *The Deleuze & Guattari dictionary* (s. 128-130). Bloomsbury.

- Young, E. B. (2013c). Expression. I E. B. Young, G. Genosko & J. Watson (Red.) *The Deleuze & Guattari dictionary* (s. 118-121). Bloomsbury.
- Youngblood Jackson, A. (2013). Data-as-Machine: A Deleuzian becoming. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.) *Deleuze and research methodologies* (s. 111-124). Edinburgh University Press.
- Youngblood Jackson, A. (2016). An Ontology of a Backflip. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 183-192.
- Youngblood Jackson, A. (2017). Thinking without method. *Qualitative Inquiry*, 23(9) 666–674.
- Youngblood Jackson, A. & L. A. Mazzei (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Youngblood Jackson, A. & L. A. Mazzei (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 19(4) 261–271.
- Zamora, L. P. & M. Kaup (2010). Baroque, new world baroque, neobaroque. Categories and concepts. I L. P. Zamora & M. Kaup (Red.) *Baroque new worlds: representation, transculturation, counterconquest* (s. 1-36). Duke University Press.
- Zourabichvili, F. (1994/2019). *Deleuze: En hendelsens filosofi* (G. Berge, Overs.). H//O//F Forlag.
- Ørbeck, M. m.fl. (2019). Revidert rammeplan for norsk og samisk barnehagelærerutdanning: Sluttrapport fra rammeplangruppa 1.11.2021. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2ef3695a04124b899941d75705b161f3/sluttrapport-fra-rammeplangruppa-1.-november-2021.pdf>
- Østrem, S., Pettersvold, M. & Hennem, B. A. (2015). *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.

## Nettsider og -ressurser

Barnehageopprøret (2021). *Barnehageopprøret* <https://barnehageoppror.com/>

EU (Den europeiske union) (u.å.). *What is Horizon 2020?* <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/what-horizon-2020>

GoBan (Gode barnehager for barn i Norge) (u.d.). <https://goban.no/om-prosjektet/>

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lokalisert på [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf).

SEEPRO-R (u.å.). *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe* <http://www.seepro.eu/English/Home.htm> [besøkt 30.4.2021].

Statsforvalteren (2021, 10. desember). Regional ordning for barnehager. Statsforvalteren <https://www.statsforvalteren.no/nb/portal/Barnehage-og-opplaring/lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/regional-ordning-for-barnehager/>

Utdanningsdirektoratet (2022, 17. februar). *Fakta om barnehager 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/#>

Utdanningsforbundet (u.å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/lare\\_rprof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/lare_rprof_etiske_plattform_a4.pdf)

## Politiske dokumenter

- Familie- og kulturkomiteen (2011-2012). *Innst. 73 S.*  
<https://www.stortinget.no/contentassets/bbd8825a2c7c419f9e5e0ab7c70128d2/inns-201112-073.pdf>
- JBD (Justis- og Beredskapsdepartementet) (2001). *Personopplysningsloven.*  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>.
- JBD (2018). *Personopplysningsloven.* Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2005). *Lov om barnehager.* Sist endret 2019-11-01.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- KD (2007-2010). *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/utkast-til-kompetansestrategi.pdf>.
- KD (2007-2011). *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rekrutteringsstrategi.pdf>.
- KD (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen* (Meld. St. 41 2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1>.
- KD (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning.*  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=forskrift+om+rammeplan+for+barnehage%20C3%A6ruterutdanning>.
- KD (2012-2013). *Framtidens barnehage.* (Meld. St. 24 2012–2013).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>.
- KD (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse\\_for\\_fremtidens\\_barnehage\\_2013.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf).
- KD (2016). *Tid for lek og læring Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 2015–2016).  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.
- KD (2017a). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>.
- KD (2017b). *Kompetanse for framtidens barnehage Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>.

- KD (2017c), *Forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen*.  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-06-22-1049>
- KD (2017d). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- KD (2020). *Forskning, kunnskapsmegling og bruk: Strategi for utdanningsforskning 2020–2024*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/8b5e5ebb145540f581c9996ef164acfb/kd\\_strategi-for-utdanningsforskning-2020-2024.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/8b5e5ebb145540f581c9996ef164acfb/kd_strategi-for-utdanningsforskning-2020-2024.pdf) .
- NFD (Nærings- og fiskeridepartementet) (2014). Hva er innovasjonspolitik? <https://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/forskning-og-innovasjon/artikler/god-innovasjonspolitik-gir-gevinster/id2516346/>
- NFD (2016). God innovasjonspolitik gir gevinster. <https://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/forskning-og-innovasjon/hva-er-innovasjonspolitik-fulltekst/id527568/>
- NOU 2007:6 (2007). *Formål for framtida. Formål for barnehagen og framtida*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8d208e2fb15c4b01ab344eb29c8c1be3/no/pdfs/nou200720070006000dddpdfs.pdf>
- NOU 2010:8 (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk til alle førskolebarn*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou\\_2010\\_8\\_med\\_forskertrang\\_og\\_lekelyst\\_systematisk\\_pedagogisk\\_tilbud\\_til\\_alle\\_foer\\_skolebarn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foer_skolebarn.pdf).
- NOU 2012:1 (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>.
- Udir (Utdanningsdirektoratet) (2021, 28. august). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217\\_217-rammepl.foerskole.vasket.bm\\_opprettet\\_0704\\_ny.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217_217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf).
- UHR (Universitets- og høyskolerådet) (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>.

# Figurliste

Figur 1: Bearbeidet bilde av planleggingsbok for barnehagelæreren .....	16
Figur 2: Utforskende tegning av folder.....	89
Figur 3 a-c: Verdens kurvede linjer: Fjellformasjoner Madeira, april 2022, barken på en furu Munkedal juli 2018 og islag over skogunderlag Jeløy mars 2019.....	94
Figur 4 a-o: Bilder fra papirbretting.....	101
Figur 5: Egen tegning av et segment av en kurvet linje med markering av infleksjonspunktet.....	103
Figur 6: Fortsettelse på tegning av et segment av en kurvet linje der singulariteter er markert på linjen. ....	104
Figur 7: Gren med papirfugler fra en av barnehagene jeg besøkte .....	108
Figur 8: Videre utvikling av tegning av et segment av en kurvet linje der også synspunktet og inklusjonen er tatt med. ....	111
Figur 9: Henry Holidays illustrasjon av Lewis Carrolls <i>The Hunting of the Snark: An Agony in Eight Fits</i> . Lastet ned fra Wikimedia Commons, 14.II.2017 .....	124
Figur 10: Porten til en gammel barnepark i mitt nærmiljø.....	141
Figur 11 a-b; . Et sted for medskapende samtale.....	143
Figur 12: Utvikling av tenkning om profesjonalitet i medskapende samtaler med barnehagelærerne .....	148
Figur 13: Gjenlytting av lydopptak.....	149
Figur 14: Fra en konsert med Gard Nilsens Super Sonic Orchestra, Victoria Scene, Oslo.....	151
Figur 15: Ekspedisjonslederens kart med utdrag fra <i>The Hunting of the Snark</i> (Carroll, 2010).....	154
Figur 16: Håvard Homstvedts: <i>The territory VI</i> (brukt med tillatelse fra kunstneren, se vedlegg 5).....	157
Figur 17: Noe som fikk meg til å kjenne at jeg var i en barnehage, igjen.....	201

# Vedlegg



# Vedlegg 1 Godkjenning NSD



Agnes Westgaard Bjelkerud  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010 Bedriftssenteret  
2318 HAMAR

Vår dato: 17.06.2016

Vår ref: 48787 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

*48787 Barnehagelærerprofesjonens forundringskammer: Barnehagelæreres narrative virkeligheter i møte med profesjonsbegrepet*  
*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig Agnes Westgaard Bjelkerud*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt Anne-Mette Somby  
Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

---  
*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Agnes Westgaard Bjelkerud  
Høgskolen i Hedmark  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Hamar  
Epost: agnes.bjelkerud@hihm.no

november 2016

### **Henvendelse til førskolelærere og barnehagelærere angående deltakelse i doktorgradsstudie om profesjonsutøvelse i barnehagen**

*”Barnehagelærerprofesjonens forundringskammer: Barnehagelæreres narrative virkeligheter i møte med profesjonsbegrepet”*

Jeg heter Agnes Westgaard Bjelkerud og arbeider med et doktorgradsprosjekt som har til hensikt å utforske barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Jeg spør med dette om du ønsker å delta i prosjektet.

Jeg er utdannet førskolelærer og har mastergrad i barnehagepedagogikk fra Høgskolen i Oslo. Jeg er ansatt på Høgskolen i Hedmark som høgskolelektor, men er nå i gang med et doktorgradsarbeid om barnehagelæreres profesjonsutøvelse, tilknyttet samme institusjon.

#### **Prosjektets hovedanliggende**

De siste årene har den politiske interessen økt for barnehagen og for barnehagelæreres arbeidsmåter og kunnskaper. Det kan se ut til at det er et ønske om å komme fram til hva som er god pedagogisk praksis og hva som skal sikre god kvalitet av denne. I dette prosjektet er jeg nysgjerrig på hva barnehagelærere tenker om sine vilkår og muligheter i eget arbeid. Jeg er særlig nysgjerrig på hva som står på spill i deres overveielser og utøvelse av pedagogisk og profesjonelt skjønn. Hensikten med dette prosjektet er å undersøke sammen med barnehagelærer hvordan profesjonsutøvelse, og da særlig pedagogisk og profesjonelt skjønn, kan forstås, gjøres, kritisk reflekteres over og ikke minst utforskes.

#### **Gjennomføring og praktiske opplysninger**

Din deltakelse i prosjektet vil i praksis legges til våren 2017. Jeg ønsker å komme og være sammen med deg/dere i barnehagen som en type feltarbeid. Samtidig ønsker jeg å møte deg/dere til samtaler der deltakernes egenerfarte fortellinger utforskes og diskuteres. Fortellingene kan her være nedskrevne små snutter, dagboknotater, planer, bilder (men ikke av barn med mulighet for gjenkjenning), tegning eller gjennom andre uttrykksformer. Det er opp til deltakeren selv å velge hvordan fortellingene formidles. Hvordan disse samtalenes organiseres og gjennomføres er fleksibelt og vi kan sammen finne fram til en løsning som passer for deltakerne. Samtalene vil vare ca. 2 timer. Fortrinnsvis vil samtalen bli lagt til ettermiddag- og/eller kveldstid for å unngå å ta tid fra barna og det øvrige arbeidet i barnehagen. Det kan hende vi avtaler noen mindre arbeid mellom samtalenes.

**Formelle retningslinjer**

Data som blir referert og annen informasjon og opplysninger fra deltakerne vil bli anonymisert og oppbevart på passordbeskyttet datamaskin der kun jeg har tilgang. Dataene vil ikke bli brukt i andre sammenhenger enn i denne studien eller av andre forskere enn meg. Prosjektet er tenkt ferdigstilt 2018.

Prosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata, for godkjenning.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og du kan trekke deg når som helst uten å gi en begrunnelse. Hvis du trekker deg kan du be om at opplysninger om deg slettes. Hverken deltakelse eller avståelse fra deltakelse vil få konsekvenser for ditt arbeidsforhold.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt om all informasjon jeg får tilgang på gjennom prosjektet.

Dersom du har spørsmål angående prosjektet, ikke nøl med å ta kontakt.

Vennlig hilsen Agnes W. Bjelkerud,  
stipendiat i barnehagepedagogikk, Høgskolen i Hedmark

Tlf.: [REDACTED], epost: agnes.bjelkerud@hihm.no

Agnes W. Bjelkerud  
Høgskolen i Innlandet  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Hamar  
Epost: agnes.bjelkerud@inn.no

### **Samtykkeerklæring**

Jeg samtykker i å delta i prosjektet *Barnehagelærerprofesjonens forundringskammer: Barnehagelæreres narrative virkeligheter i møte med profesjonsbegrepet* slik dette er skissert i informasjonsskrivet jeg har mottatt og gjennom muntlig presentasjon utført av stipendiat Agnes W. Bjelkerud, Høgskolen i Innlandet.

Jeg er kjent med at samtykket når som helst kan trekkes tilbake og at data da vil bli slettet. Jeg er innforstått med at data fra prosjektet vil kunne bli presentert i faglige publikasjoner eller i faglige fora.

-----  
Dato/sted

-----  
Signatur

## Vedlegg 3 Informasjon til foreldre

Agnes Westgaard Bjelkerud  
Høgskolen i Innlandet  
Avd. for lærerutdanning og naturvitenskap  
Hamar  
Agnes.bjelkerud@inn.no

Hamar, januar 2017

Til foreldre og foresatte

i ..... barnehage, avdeling/base.....

Informasjon om doktorgradsprosjektet ”Barnehagelærerprofesjonens forundringskammer:  
Barnehagelæreres narrative virkeligheter i møte med profesjonsbegrepet”

I forbindelse med overnevnte forskningsprosjekt har jeg vinteren/våren 2016/17 fått mulighet til å arbeide sammen med enkelte barnehagelærere i deres barns barnehage. Prosjektet retter seg inn mot barnehagelærernes profesjonsutøvelse og har til hensikt å undersøke ulike elementer ved denne. Barna i barnehagen vil derfor kun indirekte være berørt av forskningsarbeidet. Undersøkelsene vil bli gjort med utgangspunkt i observasjoner, samtaler med barnehagelærere og bruk av deres fortellinger og fotografier om profesjonsutøvelse. Det vil ikke bli samlet inn personlige opplysninger og data om enkeltbarn, men episoder der barn er involvert, kan danne utgangspunkt for undersøkelse av barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Det vil ikke bli benyttet bilder eller episoder av barn er det er muligheter for gjenkjennelse.

Å gjøre forskning i barnehager er underlagt juridiske retningslinjer for personvern. Prosjektet er meldt inn til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata. Innsamlet data knyttet til studien vil anonymiseres og slettes ved studiens slutt i 2018.

Jeg informerer med dette om min tilstedeværelse i barnehagen.

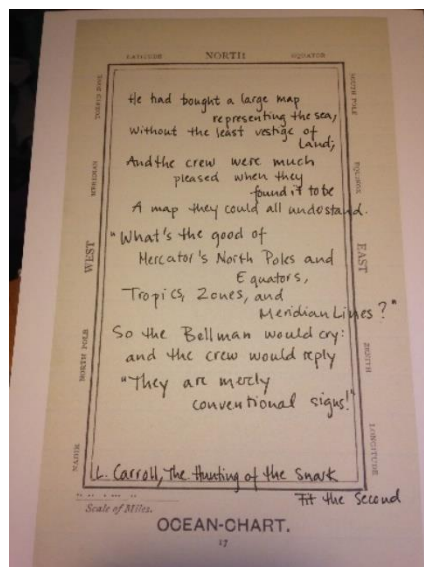
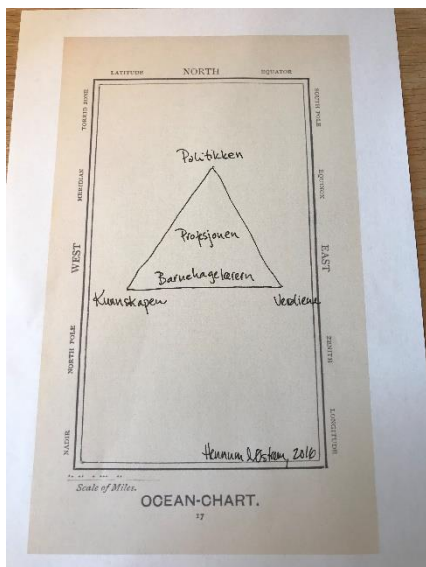
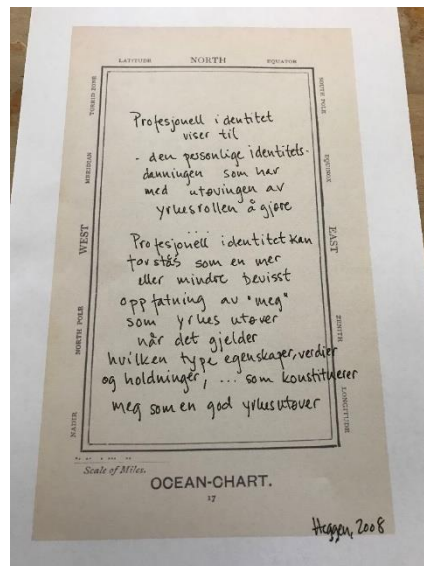
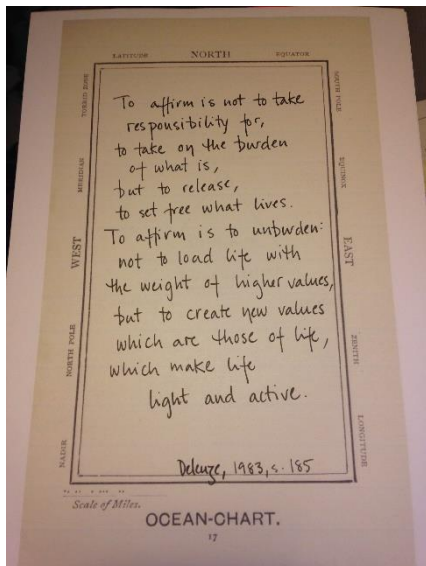
Ansvarlig for studien er høgskolelektor og stipendiat Agnes Westgaard Bjelkerud ved Høgskolen i Innlandet, ved doktorgradsprogrammet *Profesjonsrettede lærerutdanningsfag*, ved Høgskolen i Innlandet.

Med vennlig hilsen  
Agnes W. Bjelkerud

## Vedlegg 4 Oversikt over "gaver" til medskapende samtaler med alle barnehagelærerne

Første møte 2.11.2017: Håvard Homstvedts bilde projisert på veggen

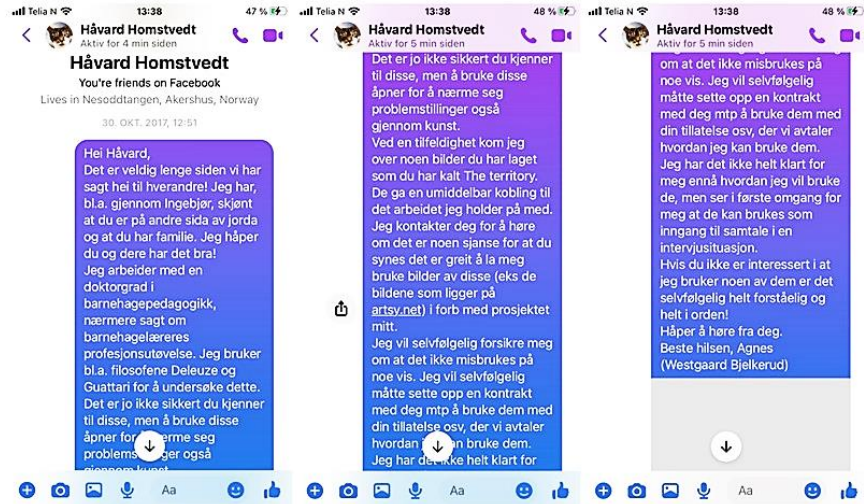
Andre møte 15.11.2017: Forskjellig sitat og tekster for videre tenkning



29.11.2017: Barnehagelærerne hadde med seg noe de var blitt opptatte av

19.12.2017: Vi tar utgangspunkt i rammeplan for barnehagen, og særlig sitatet «Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjøn» (KD, 2017, s. 16).

## Vedlegg 5 Avtale med Håvard Homstvedt om bruk av bilde



## Errataliste

**Doktorand:** Agnes Westgaard Bjelkerud

**Avhandlingstittel:** *Konseptualiseringer av profesjonalitet: En Deleuze-inspirert utforskning av barnehagelæreres profesjonalitet og det barokke*

**Forkortelser for typer av rettelser:**

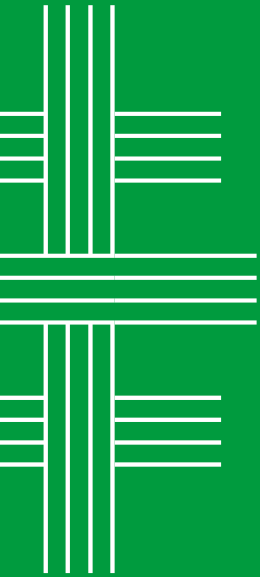
Kor – korrektur

Eltf – endring av layout eller tekstformat

Side/linje/fotnote	Original tekst	(type rettelse) Korrigert tekst
25 / / 9	«... « <i>ia thorn in the flesh</i> »...»	(Kor) «... « <i>a thorn in the flesh</i> »...»
34 / 8 /	«Med hendelsen i eksposisjonene åpnet også...»	(Kor) «Med hendelsen i eksposisjonen åpnet også...»
34 / 14 /	«...for det jeg har valgt å medskapende samtaler...»	(Kor) «...for det jeg har valgt å kalle medskapende samtaler... »
35 / 12 /	«...avhandlingens dreining mot onto-grafi, Dette får det tilfølge at...»	(Eltf) «...avhandlingens dreining mot onto-grafi. Dette får det tilfølge at...»
40 / 24 /	«Akkurat denne boken er det førstegang jeg bruker.»	(Eltf) «Akkurat denne boken er det første gang jeg bruker.»
41 / 26 /	«Kaos er dermed ikke bare noe en ønsker seg bort fra, men er også en ønsker.»	(Kor) «Kaos er dermed ikke bare noe en ønsker seg bort fra, men er også noe en ønsker.»
42 / 22 /	«(Fehn Dahle, 2020; Pettersvold & Østrem, 2018, Togsverd, 2015)»	(Eltf) «Fehn Dahle,2020; Pettersvold & Østrem, 2018; Togsverd, 2015)»
42 / / 29	«Jeg har valgt å oversette Deleuze franske formulering...»	(Kor) «Jeg har valgt å oversette Deleuzes franske formulering...»
46 / 5 /	«heller vender han seg mot...»	(Eltf) «Heller vender han seg mot...»
46 / 30 /	«Slik jeg forstår sitatet er denne måten å nærme seg livet og tenkning på ikke er en hemmelighetsfull...»	(Kor) «Slik jeg forstår sitatet er denne måten å nærme seg livet og tenkning på ikke en hemmelighetsfull...»
57 / / 40	«sosial pedagogikk»	(Eltf) «sosial-pedagogikk»
65 / 8 /	«Her peker Eik på at nyutdannede utfordringer med...»	(Kor) «Her peker Eik på at nyutdannede har utfordringer med...»
65-66 / / 50	«Intensjonen med prosjektet har vært å «Prosjektet har som mål å undersøke...»...»	(Eltf) «Intensjonen med prosjektet har vært «å undersøke...»...»
71 / 14 /	«...lede til at uvitenhet, tvil og skepsis framstår mangler og...»	(Kor) «...lede til at uvitenhet, tvil og skepsis framstår som mangler og...»
73 / 26 /	«Derfor knyttet også ofte det å utvikle...»	(Kor) «Derfor knyttet også ofte det å utvikle...»
74 / 16 /	«...hvordan barnehagelærere justerer og vurderer bruk...»	(Kor) «...hvordan barnehagelærere justerer og vurderer bruk...»
77 / 25 /	«...innen denne vendingen av det ikke...»	(Kor) «...innen denne vendingen at det ikke...»
82 / 9 /	«Å retenke kropp i med et slikt...»	(Kor) «Å retenke kropp med et slikt...»
82 / 12 /	«...det affektive som form for...»	(Kor) «...det affektive som en form for...»
82 / 15 /	«...a body's beloning...»	(Kor) «...a body's belonging...»
83 / 12 /	«...med fokus det affektive...»	(Kor) «...med fokus på det affektive...»
83 / 19 /	«...selv om jeg har åpner for å inkludere pedagogikk og ikke kun forholder meg...»	(Kor) «...og jeg åpner her for pedagogikk og ikke kun forholde meg...»



97 / 16 / 98 / 16 / 100 / 25 / 102 / 3 /	«...ikke ennå har blitt aktualisert...» «drivfjør» «...det barokkehuset...» «...hvordan folden mer konkret, om...»	(Kor) «...ikke ennå har blitt aktualisert...» (Kor) «drivfjær» (Kor) «...det barokke huset...» (Kor) «...hvordan folden mer konkret virker, om...»
104 / 12 / 113 / 20 / 116 / 2 / 120 / 23 / 122 / / 91	«figur 4» «...er vår av forståelse verden...» «...i denne sammenheng til en kraft...» «Le Pli» «Deleuzes filosofiske arbeid blitt gitt...»	(Kor) «figur 6» (Kor) «...er vår forståelse av verden...» (Kor) «...i denne sammenheng en kraft...» (Eltf) «Le Pli» (Kor) «Deleuzes filosofiske arbeid er blitt gitt...»
127 /5../	«...hva slags kunnskap for ettertraktes.»	(Kor) «...hva slags kunnskap som ettertraktes.»
129 / 9 / 132 / 11 /	«...i sving med en livet...» «Slik jeg ser det er mulig å se...»	(Kor) «...i sving med livet...» (Kor og Eltf) «Slik jeg ser det, er det mulig å se...»
135 / 24 / 139 / 7 /	«Men i forsøk på oversette...» «Som en forskningsetisk begynte dette...»	(Kor) «Men i forsøk på å oversette...» (Kor og Eltf) «Som en forskningsetikk, begynte dette...»
144 /16 /	«Jeg ønsket å unngå en måte å nærme meg tematikken på en måte som...»	(Kor) «Jeg ønsket å unngå å nærme meg tematikken på en måte som...»
149 / 7 / 152 / 1 / 152 / 18 /	«...som jeg med det barokke kan kalles...» «Sitatet fra Deleuze og Guattari...» «MacLure ikke fullt og helt tar avstand fra...»	(Kor) «...som med det barokke kan kalles...» (Kor) «Sitatet fra Deleuze...» (Kor) «MacLure tar ikke fullt og helt avstand fra...»
152 / 28 / 153 / 10 /	«...sitatet fra Deleuze og Guttari (2004)...» «Med sitatet innledningsvis til dette delkapittelet...»	(Kor) «...sitatet fra Deleuze (1993)...» (Kor) «Med sitatet innledningsvis til dette delkapittelet (s. 139)...»
153 / 14 / 177 / 7 / 177 / 21 /	«Deleuze og Guattari (1987)» «...å ha en propp...» «Og kanskje er det noe av som skjer...»	(Kor) «Deleuze og Guattari (2004)» (Kor) «...å ha en kropp...» (Kor) «Og kanskje er det noe av det som skjer...»
177 / 26 / 182 / 8 /	«...hun har arbeidet i,» «Slik kan det å kjenne hva som blir riktig kan, sett i...»	(Eltf) «...hun har arbeidet i.» (Kor) «Slik kan det å kjenne hva som blir riktig, sett i...»
183 / 6 / 187 / 3 /	«re» «Spørsmål om hva denne avhandlingen bidra med...»	(Kor) «er» (Kor) «Spørsmål om hva denne avhandlingen kan bidra med...»
189 / 28 /	«Et spørsmål som utpeker seg for i forlengelse...»	(Kor) «Et spørsmål som utpeker seg i forlengelse...»
193 / 1 / 198 / 9 /	«Men, sier, Culp det er...» «I en slik sammenheng...»	(Eltf) «Men, sier Culp, det er...» (Kor) «I en slik sammenheng...»



Høgskolen  
i Innlandet

De senere årene er det blitt vanlig å bruke konseptet *profesjon* om barnehagelæreres arbeid, og sette dette inn i en profesjonsteoretisk sammenheng. En slik teoretisk innramming ser ut til å følges av forestillinger om profesjonalitet som noe som kan uttrykkes i klarhet og som kan gjenkjennes og identifiseres. I denne avhandlingen skrives en annen mulig måte å tenke om profesjonalitet fram; som det vi ikke nødvendigvis ser eller kan uttrykke klart, men allikevel kan fornemme eller kjenne. Her tenkes profesjonalitet som noe som blir til og skapes gjennom samvirkninger av barnehagelæreres kroppslig kjente oppfatninger i møter med omgivelsene i vid forstand og i hennes tenkning. Profesjonalitet blir noe som kommer til i prosesser av konseptualiseringer.

Studien gjøres fra en vitenskapelig inngang inspirert av Isabelle Stengers, der det som blir viktig når barnehagelærere, gjennom medskapende samtaler, uttrykker profesjonalitet vektlegges. Avhandlingen tar form som en empirisk-filosofisk utforskning under overskriften konseptuell innovasjon, der hensikten er å forsøke å løse opp i noen begreplige strukturer som binder konseptet profesjonalitet sammen. Men å løsne i strukturene er ikke i seg selv nok, en nødvendig del av arbeidet er også å koble strukturene sammen med andre og kanskje mer ukjente og uvanlige, for å se hva dette kan åpne for av nye tankemuligheter. I dette tilfellet fungerer *det barokke* som filosofisk konsept som det ukjente som profesjonalitet settes sammen med; et konsept lånt fra den franske filosofien Gilles Deleuze, der sansning og tenkning ses som to sider av samme sak, og der *folden*, som produktiv og prosessuell kraft, inngår som sentralt konsept.