



Å PRODUSERE LEKETØYSPEDAGOGIKK RELASJONER MELLOM BARN OG LEKER I BARNEHAGEN

Tove Lafton & Anna Rigmor Moxnes



Introduksjon

Ideen om leketøy som bidragsyter i barns lek og i barnehagens pedagogiske prosesser er sett som en naturlig og viktig del av barns liv. Kunnskap om leketøy ser likevel ikke ut til å ha vesentlig plass i de senere årenes barnehageforskning (Kjørholt & Os, 2019, s. 84), og det som eksisterer av forskning kan hovedsakelig plasseres innenfor et kulturhistorisk forståelsesapparat, hvor ideen om *riktige leker* kan spores på tvers av de nordiske landene. Innenfor tidlig barndom og utdanningsforskning kan vi følge en forståelse av leketøyets betydning tilbake til Fröbel og hans vektlegging av lekegavene som en viktig aktør i barns liv. Leketøyets plass aktualiseres i nåtidens diskusjoner om barns forhold til leker og mengder med leker i barns liv (Johansson, 2020). Nyere barnehageforskning har fokus på mengde leketøy i barnehagen (e.g.: Bjørnstad & Os, 2018), og som Lauwaert (2009) viser til er leketøy gjerne sett på som redskap for sosialisering og læring. Relasjonen mellom barnet og leketøyet er imidlertid i liten grad berørt i forskningen. Vi undrer oss med dette over hva leketøy og barn *gjør* eller *produserer* når de begge er til stede. I denne artikkelen utforsker vi hvordan begrepet leketøyspedagogikk kan forstås når vi undersøker møter mellom barn, leketøy og verden.

Deleuze & Guattari (1987, s. 25) gir oss rhizome som filosofisk inngang og skriver: "[a] rhizome has no beginning or end; it is always in the middle, between things, interbeing, intermezzo". Barn og ting vil formes og bli formet i gjensidige møter, som en del av leketøysrhizomet i de nordiske barnehagene. Møtene vi undersøker i denne artikkelen hentes fra et utvalg fotografier fra dokumentasjonsarbeid i norske barnehager. Bildene har opphav fra barnehager på ulike kanter av landet, og de kobles sammen som artikkelens generator.

Fotografiene introduseres som øyeblikksbilder, som hver for seg og samlet, forteller ulike fortellinger. Hvert av fotografiene bringer med seg forskjellige elementer inn i artikkelens rhizome. De byr på bøtter, spader, raker, sand, jord, skygger, kropper, plastikk, forurensning, markedsliberalisme og kommersialitet. Fotografiene sees ikke som et bilde av virkeligheten, men forstås som midten av fortellingen. I likhet med Bjelkerud et.al (2018) tenker vi at fotografiene, som rhizomet, beveger seg fra midten av *noe*, noe udefinerbart, men uten at denne midten nødvendigvis er leketøyspedagogikkens kjerne.

Ordet lektøyspedagogikk utforskes som et bidrag til kunnskap om barns relasjoner til leketøy (Lafton & Moxnes, 2025). I analysen introduserer vi fotografiene i tre lag for å rekonstruere våre forståelser i tråd med becoming-with, og i barnehagens komplekse hverdager er de uttrykk for hva Haraway benevner 'becoming human, becoming humus, becoming terran' (Haraway, 2016, s. 119). En slik tilblivelse oppstår i øyeblikket, men øyeblikket har i seg fortid, her og nå og framtid, i tillegg til at tilblivelsen oppstår som en konsekvens av barnets væren i verden og som en del av verden. En åpenhet mot de undringene og kompleksitetene som ligger i disse øyeblikkene av tilblivelse blir et sentralt poeng i artikkelen når vi jobber med fotografiene. I artikkelen vil vi belyse forskningsspørsmålet; *Hvilke relasjoner mellom barn, leketøy og verden kan spores i et utvalg fotografier, og hvilke bidrag kan diskusjonene gi til forståelsen av relasjoner og tilblivelser i leketøyspedagogikk?*

Introduksjonen rammer forskningsprosjektet vårt inn. Videre vil vi presentere metodologien, og der går vi dypere inn i hvordan fotografiene forstås, før vi redegjør for egen forskerposisjon og analysestrategi. Selve analysene presenteres som en tre-lags analyseprosess som beveger seg fra fotografiet som re-konfigurasjoner av barnehagehverdager, ut gjennom rhizomets rottråder, og tilbake til fotografiet. Denne bevegelsen gjøres tre ganger, og hvert lag gir ytteligere kunnskap ved å presentere nye sammenhenger i leketøyspedagogikken. Hvert analyselag introduseres med et fotografi og aktuell teori introduseres som en del av analysen. Til slutt bindes analysene sammen i en avsluttende refleksjon. Noen steder i teksten vil du som leser støte på korte brudd i form av tekstbrokker som bryter med den akademiske artikkelgenren. Dette er et bevisst grep og introduserer linjer i rhizomet som kan ha betydning for hvordan leketøyspedagogikk kan forstås, men som ikke følges videre i denne artikkelen.

Brudd

Fotoalbum fra 1970-tallet inviterer oss inn i egen barndoms leketøyspedagogikk.

Rundt et bord samles dukkene og bamsene med koppene,
kakene av leirejord og strå, og hoppende -
kroppen som holder bamse tett beskyttende.

Mens skjea holdes prøvende i lufta mellom leirjord og dukkekropper,
som en overlevering av noe som er, til noe som blir.

Boka er brettet ut og ligger på de opptrukne knærne til jenta
som ikke lenger er akkurat her.

De tror de ser en vanlig jente som leser,
i stedet sitter den sterke, den modige og den uredde
som gir seg i kast med fiender og fornærmelser uten å snuble, uten å nøle,
helt usynlig for verden utenfor.

Nøkkelnippet i plast ringler
sammen med den røde telefonen på hjul
installert på en varm steintrapp.
De inviterer til å svare, til å løfte, til å klemme.

”Hallo?”

Metodologi: Glødende øyeblikk, rhizom og knuter

Fotografier er mye brukt i barnehagens dokumentasjonsarbeid (Aronsson, Andresen & Lenz Taguchi, 2023; Åberg & Lenz Taguchi, 2006). I mange tilfeller fungerer de da som bilder på hva som har skjedd i løpet av en dag eller en hendelse, eller som et ledd i arbeidet med pedagogisk dokumentasjon. Når vi i denne artikkelen henter fram fotografier, som er en del av et større empirisk materiale fra flere barnehager, lar vi oss inspirere av hvordan Deleuze (2003) stiller spørsmål til fotografiets posisjon i boken om Francis Bacon og hans malerier. Deleuze (2003) innleder med å beskrive hvordan Bacons fascinasjon ikke er bevegelse, men heller hvordan bevegelser virker inn på kroppen og at alle bildene består av rytmer. En grunnrytme, en rytme beskrevet som crescendo og som gjør noe synlig i bildet og en tredje rytme beskrevet som diminuendo

som svekker eller gjør noe usynlig i bildet. MacLure (2013) beskriver valg av data som å rette oppmerksomheten mot noe som gløder, noe som affekterer og som fanger. Det kan være små kommentarer fra et intervju, en anekdote eller en følelse som oppstår. I vårt tilfelle er det utsnitt av fotografier fra barnehager som gløder og som vi gjentatte ganger vender tilbake til fordi de inneholder sterke crescendo-rytmer. MacLure (2013) benevner en slik form for *data wonder*, Holmes (2016) kobler det til nysgjerrighet og Moxnes og Aslanian (2022) knytter dette til noe som klitrer seg til forskerens oppmerksomhet og gir muligheter for dybdetenkning.

En rhizomatisk tilnærming til fotografiet innebærer at fotografiet ikke kan sees som en representasjon av virkeligheten, men som en kobling mellom elementene i fotoet og samtidige koblinger til andre regimer av tegn, både materielle og immaterielle, humane og annet-enn-humane. Deleuze (2003, s.21) beskriver rhizomet som en dynamisk organisme som:

”connects any point to any other point, and its traits are not necessarily linked to traits of the same nature; it brings into play very different regimes of signs, and even nonsign states. The rhizome is reducible neither to the One nor the multiple” (Deleuze, 2003, s.21).

I utvalget av fotoene er det nysgjerrighet på Manning (2009) sitt spørsmål ‘the what if’, som setter i gang en utforsking av diminuendo-rytmene i fotoene.

I likhet med Bacons bilder betrakter vi fotografiene i denne artikkelen som *ikke-figurative*, *ikke-representative* og *ikke-fortellende* (Deleuze 2003, s. 2). Utsnittene forstås som utsnitt av en virkelighet, og utsnittene kobles til kontekster, begreper og diskusjoner i barnehageforskningsfeltet gjennom rhizomets linjer. Utsnittene bryter inn i fortid-nåtid-framtid og kobler seg til verden på flere plan. En slik bevegelse produserer ikke et absolutt skille mellom objektet som er avbildet, fotoet eller hendelsen fotoet er hentet fra og teksten som her skrives. Men gjennom en cutting-together-apart-bevegelse (Barad 2014, s. 168) produseres en stadig pågående prosess som gjentar, og samtidig endrer. Slik bidrar foto-utsnittene til en prosess som bringer det vi allerede vet inn i nye re-konfigurasjoner av hva leketøy kan være.

Fotografiene vi tar i bruk er utsnitt av møter mellom barn og leketøy. Å ta i bruk foto som datagrunnlag krever en diskusjon av fotografiets status i forskningen.

Deleuze (2003) kritiserer fotografiets status, når han skriver at "the most significant thing about the photograph is that it forces upon us the 'truth' of implausible and doctored images". Slike selvsagtheter og sannheter som trer fram kan være krevende å komme forbi, og som analytisk grep tar vi i bruk Haraway (2016, 2018) SF – filosofi, eller nærmere bestemt den delen av filosofien Haraway (2018) selv benevner som String Figures. Haraway (2016) peker på at å leke med String Figures innebærer å undersøke hvordan ulike "companion species" engasjerer hverandre i meningsfull "reworlding". Haraway vender stadig tilbake til frasen "It matters which ideas think other ideas" (Haraway 2016, s.35). Haraways filosofi er relasjonell, og det kollektive står sterkt. SF-tenkningen bygger på ideen om at mønstre trer fram, og at koblingene i figuren inneholder mange lag. Med hvert lag finnes flere mulige steder å tenke andre ideer fra. Fotografiene befinner seg i knutene i string-figuren, som en sticky knot. En slik måte å bruke fotografiet på skiller seg fra det tradisjonelle semiotiske fokuset innen visuell metodologi (Rose, 2016). Ideen om det kollektive 'making-with' gir innganger til å løse opp og re-skape tråder og knuter (koblinger) i 'gaming' med fotografiene i denne string-figuren.

Samtidig erkjenner vi at ved å behandle fotografier som utsnitt beveger oss i mellomrommet mellom flere måter å forstå verden på. Deleuzes kommentar om fotografiet viser fram den kapasiteten som ligger i et foto, som på den ene siden forteller om en empirisk virkelighet der ute som er fanget inn av kameralinsen og som på den andre siden kan fabrikkere andre virkeligheter. Våre utsnitt kobles til aktuelle diskusjoner for å aktivere mulige re-tenkninger av hva som finner sted.

Når barnehagene har delt fotografier med oss fra eget dokumentasjonsarbeid så kommer fotografiene med fortellinger fra praksisen de er innskrevet i. I vår tenkning og utforskning leter vi etter måter å utforske fotoet som frigjør oss fra representasjoner og gjenkjennbare situasjoner som vi kan forstå i lys av dagens barnehagepraksiser og kunnskaper. Ved å undersøke fotografiene som mikroøyeblikk fra hverdagslivet (Davies 2014, Moxnes & Osgood, 2019), leter vi etter lesninger som kan åpne og konstruere "just the kind of survivable stories we could use these days" (Haraway, 2004, p. 128). Fotografiet blir i så måte ikke et verktøy som kan hjelpe oss å huske eller å vise fram en "virkelighet" fra dagens barnehager. I tråd med Deleuze (1994, s 262), er vi ute etter å undersøke det som ikke umiddelbart springer en i øyet som en representasjon, men det som ikke er fanget, som et "chaos of potentials". Fotografiene blir en inngang til å

erfare og eksperimentere med virkeligheten som lagvise og sammenkoblede glødende øyeblikk og enheter, som i sammensetningen konstruerer bilder i flere lag. En slik måte å undersøke fotografiet på er tett koblet til hvordan Barthes (1985) framstiller fotografiet som noe vi ikke kan stole på. "Such objects constitute excellent elements of signification: on the one hand they are discontinuous and complete in themselves, a physical qualification for a sign, while on the other hand they refer to clear, familiar significations" (Barthes, 1985, p. 203). I oversettelsen mellom to medier, fra foto til tekst vil leketøyet som er avbildet fungere som hva Barthes kaller the signified (den betegnede), og i det øyeblikket vi forstår den betegnede som tekst vil innholdet endres. Det er ikke leketøyet i seg selv som endres, men innholdet oppfattes forskjellig grunnet oversettelsen. Leketøyene som er avbildet vil kunne endre både retning og intensitet i vår tekst. Framfor å gi fotografiet status som et bilde på noe som allerede finnes (Barthes, 1985, s. 206), gir vi fotoene status som sticky knots i SF-en vår, med potensialer for både crescendo og diminuendo (Deleuze, 2003).

Som forskere er vi innvevd i knutene, og utforskningen av lagene og koblingene i foto-utsnittene gjøres med en lekende og spekulativ inngang, men de gjøres med det største alvor (Osgood et. al, 2020). Spørsmålene og undringene over hva koblingene produserer står i sentrum, og selv om målet vårt ikke er å gi entydig svar på hva som produseres i møtene mellom barn og leketøy, så ønsker vi å bidra til nyanser i bildet som igjen kan bidra med mulige perspektiver på barn og leketøys being-of-the-world. Spørsmål foto-utsnittene bidrar til er tett koblet til at vi som forskere er deltagere i kunnskapsproduksjonen, og vårt etiske ansvar oppstår i sammenvevinger mellom oss, barna, leketøyet, fotografiene og kunnskapen som produseres i denne teksten. Når vi tar i bruk Haraways SF-filosofi er vi ikke nøytrale og vår skriving forstyrrer og produserer nye SF-er som kan vekke spørsmål som ikke byr på klare svar men som griper inn i andres væren. Barnehagene som har delt sine dokumentasjoner med oss er innforstått med at fotografiene vil undersøkes med disse blikkene. Blikkene vi undersøker fotografiene med blir uttrykk for etikk fordi vi, som Haraway (2016, s. 2) beskriver det har *response-ability* og bærer på ansvar for det vi gjør og for den verden vi er en del av. Etikk blir i denne forståelsen mer enn at fotografiene er anonymisert, og barn og sted er ugjenkjennbare, og at temaene som er valgt ut er gjort med blick på hva er gjeldene for flere enn akkurat de barnehagene som bidro med fotografier. Det handler om et ansvar for å ta del i en verden og å gjøre re-worlding, eller ta aktivt ansvar i det å være del av verden. Å arbeide med fotografier er dermed ikke likefram, det handler om å arbeide med et trøblete materiale:

“Nevertheless, the power of the gaze, who looks, why they look, what it means to look, how the looking takes place, the violence, voyeurism, or complicity of looking, and the desire to look, are ideas that play powerfully in historical and contemporary photography” (Kind, 2013, s. 428/429)

Dette blikket og hva blikket ser etter i det øyeblikk fotografiet tas og videre når det velges ut som materiale for forskning må problematiseres etisk, fordi vi ved å velge et fotografi lar leseren av artikkelen se, vurdere og studere dette videre.

I likhet med Haraway (2016) argumenterer vi for at vitenskapen og fabuleringen trenger hverandre, og sammen utgjør viktige komponenter i SF-er. SF kan være String Figures, Science Fiction, Speculative Fabulation, og disse sammen regulerer hva som teller inn i leken med leketøyet og våre forståelser av disse lekene. Haraway starter ut med å undersøke det som allerede er kjent i SF-en før hun beveger seg i retning av å utforske fabuleringer om hva som kan bli. Hvilke framtider som kan produseres.

“SF is a method of tracing, of following a thread in the dark, in a dangerous true tale of adventure, where who lives and who dies and how might become clearer for the cultivating of multispecies justice. Second, the string figure is not the tracking, but rather the actual thing, the pattern and assembly that solicits response, the thing that is not oneself but with which one must go on. Third, string figuring is passing on and receiving, making and unmaking, picking up threads and dropping them. SF is practice and process; it is becoming-with each other in surprising relays; it is a figure for ongoingness in the Chthulucene” (Haraway 2016, s.3).

Slik er barn og leketøy filtret inn i hverandre og virker på hverandres historier. I analysene av fotoene er målet å utfordre tenkningen om barn og leketøy, eller som Haraway skriver:

“to make kin in lines of inventive connection as a practice of learning to live and die well with each other in a thick present. Our task is to make trouble, to stir up potent response to devastating events, as well as to settle troubled waters and rebuild quiet places” (Haraway 2016, s.2).

Haraway forankrer både mennesker og ikke-mennesker i ordet kin, men behandler ikke kin alene. Kinship fordrer at det er flere kins til stede samtidig,

og hva som må kuttes ut og hva som må forankres i knuten har betydning for hva som består. I kinship-et barn-leketøy er det rimelig å si at begge har bestått gjennom tiden. I det som følger går vi dypere inn og trekker i flere tråder i String Figuren som identifiseres i foto-utsnittene. String Figure-bevegelsen er inspirert av hvordan Haraway (1993) introduserer ”de upassende andre” som viktige i et kart eller et bilde av en hendelse. Når vi i denne artikkelen undersøker fotografiernes crescendoer og diminuendoer så leter vi etter hva og hvem som blir affektert av andre deltagere og som skaper affekt tilbake (Lenz Taguchi, 2010). Vi ser med Haraways (2016) ord etter hvilke tråder som droppes og det som ikke passer inn. Ytterligere teoretiske elementer blir introdusert som en del av analysen.

Første analyselag - Å produsere verden



Foto 1: bøtte i sand

Et fotografi (foto 1) fra en sandkasse med en bøtte full av sand, gravd ned i mer sand med spader, hender, bein og føtter – fanget i et foto – danner utgangspunkt for første analyselag. Vi starter med å utforske materiens agens og deltagelse inn i meningsproduksjonen.

Når materialene intra-agerer og vi beveger oss fra her-og-nå, og over i hva Haraway betegner som 'outer space' (Haraway, 2004), vil fotografiet ikke lenger være et enkelt utsnitt fra en barnehagehverdag, men flytte seg til potensialer og muliggjøringer av hva som kan bli av å være-i-verden. En upassende andre (Haraway 1993) kan være FNs bærekraftsmål om utdanning av høy kvalitet. Kan en nedgravd bøtte full av sand inngå i kvalitetsdebatten som en muliggjøring av væren i verden og becoming-with i en stadig pågående prosess, eller blir forskere og pedagoger fanget av ideer om meningsløst tidsfordriv i fotoet (foto 1). Denne undringen tar oss tilbake til hvordan vi rammer inn artikkelens tittel i et foto fra et sandkasselandskap. Skygger kastet seg over sanden, bøtter og andre sandkasseredskaper lå forlatt og spor av alle dagens produkter var slettet ut. Er en slik utsletting synonymt med ideer vi har om barns meningsskaping i en travel barnehage? Hvilke spor skal barns møter med leketøy sette i en kvalitetsdebatt. I selve fotoet (foto 1) er sandleken et crescendo, en stemme som viser seg fram og har betydning. Men i barnehagens kvalitetsdebatt ville de kanskje heller hatt rollen som diminuendo, eller noe som forsvinner i mer overordnede målsettinger om kvalitet.

I enkelte forskningsprosjekter har antall leker i barnehagen blitt brukt som en indikator på kvalitet (e.g.: Bjørnestad og Os, 2018). Men kvalitet kan også kobles til FNs bærekraftsmål om utdanning for alle og sees i et globalt perspektiv. Hva produserer så mønstrene om leker i barnehagen hvis vi stiller spørsmål som hvor leketøyet er produsert. I følge *Store norske leksikon* "dominerer de masseproduserte lekene i den vestlige verden, med et økende omfang av avansert mekaniske og elektroniske leker. Japan var i en periode det viktigste produsentlandet, men senere har lavkostnadsland i Sørøst-Asia og etterhvert Kina tatt ledelsen i internasjonal leketøysproduksjon, [...]" (Linder, Wähle & Dypdahl, 2022). Lektøyet i sandkassen (foto 1), bøttene og spadene, stammer fra store kommersielle produsenter, og er tilvirket i land langt unna den nordiske barnehagen. Som produkt hører de med i en stor kommersiell kjede av produkter. Følger vi Haraway (2016) og ideen om sticky-knots, får vi lyst til å spørre, hvilke klimaavtrykk setter produksjon, transport og distribusjon? Er barnarbeid en del av produksjonen? Vi vet ikke, vi bare spør, og inviterer til å undersøke og løfte blikket utover den lokale konteksten.

Samtidig lages mønstre og sticky-knots mellom hånden, spaden og bøtten (foto 1). Noen knuter som igjen blir en kollektiv samproduksjon, i en etikk som krever at ulike arter, individer og teknologier griper inn i hverandres historier uten å definere hverandres historier. Barnets hånd i møte med spaden er ikke opptatt av om konsernet bak tjener store penger, eller hvor miljørettet og kommersielt dette produktet er (se foto 2). Likevel griper de inn i hverandres

historier og påvirker hverandres produksjoner av verden. Haraway (2016) fremmer fortellingen om hvem som overlever og hvem som dør i forhandlingene. Det er ikke tingen i seg selv, men hva som skal fortsette å være viktig i leken, hva som sendes videre og som vokser i møtene som får betydning. I en slik tenkning blir vi til i en stadig prosess av tilblivelser, sammen med materialet rundt oss.

Brudd

Sune og Stian står i skråningen. Sune har en rød rake i hånden. "Anna, Du må hjelpe oss" sier Sune. "Du må finne en rød rake til Stian". "Javel" sier jeg, "hvor skal vi lete"? Stian og Sune har allerede vært i den grønne lekekassen, så vi går opp til skuret for å lete der. Stian forteller at det er sikkert noen av de store guttene som har tatt raken. Vi leter i skuret, og Sune og Stian forteller ivrig at de skal bruke rakene til å lage hoppbakke til skihopperfiguren til Stian. Den røde raken er ikke i skuret. Jeg foreslår at vi kan lete i lekekassen på andre siden av barnehagen. Vi går sammen dit. Begge guttene har mye å fortelle om i dag. Stian har sett at en gang tok noen store gutter og kastet en rake opp i et tre. Jeg lurar på om den røde raken vi leter etter kan være i et tre, men det avviser begge to, for de hadde den i går. Vi har kommet rundt huset. Systematisk går vi igjennom innholdet i kassen. Vi finner flere raker, både gule og blå, men ingen rød. Jeg foreslår at vi får ta med en gul og en blå rake og gå en runde på lekeplassen og se om noen andre har den røde og om de kan bytte. Stian og Sune har liten tro på bytteideen (Moxnes, 2010)

I følge Stian og Sune går det ikke å erstatte en rød rake med en gul eller blå. En rake er med andre ord ikke bare en rake, fargen bidrar til at den blir noe mer. I verdenen(e) som produseres gjennom fotografiet og fortellingen gir det noen signaler om at det er mer enn det konkrete og målbare som har betydning i leketøyspedagogikken.

Analyselag 2: Leketøyspedagogikk i barnehageforskning

Leketøyskatologer og lekebutikker (foto 2) markedsfører kjente former for sandkasseleker. Bøtter i ulike størrelser, former, kopper, vannkanner, ulike graveredskaper. Fargene er de samme som de som ble beskrevet i fortellingen om Sune og Stian. Leketøy kan, i likhet med lek, undersøkes fra ulike forskningstradisjoner. Ulike teorier og filosofiske innganger skaper ulike betingelser og blikk for hvordan lek, og dermed også leketøy, kan forstås. Ofte befinner forståelsen av leken seg på et kontinuum mellom lek som en planlagt, formålstjenelig eller utviklende aktivitet som bygger opp under læring (Pramling Samuelsson og Johansson, 2006) og lek som en kreativ livsform eller tilstand med egenverdi som har betydning i seg selv (Sutton-Smith, 1997). Hassinger-Das et al (2017) skriver at alt materiale som barn kan ta i bruk i leken (uavhengig av lekeform) kan defineres som leketøy uavhengig av om det er produsert som leketøy eller ikke. Poenget er at synet på lek vil koble seg til, og prege, synet på leketøy.



Foto 2: utstillingsvindu, uteleketøy

Når vi ser på forskning publisert om lekbasert læring så finner vi tydelige spor etter forskernes forankring i sosial læringsteori. Premisset om at læring finner sted i alle lekformer, fordi barna forholder seg aktivt til omverdenen og inngår aktivt i møter med materialer som fanger interessen og oppleves meningsfulle for dem, er fremtredende (Chi, 2009; Hassinger-Das et al, 2017). I flere forskningstradisjoner fokuseres det særlig på hvordan barns kognitive evner utvikles i meningssskaping, og hvordan de sosiale evnene utvikles. En tenker som har hatt, og fortsatt har, stor betydning innen sosial læringsteori er Bandura (1986). Banduras forskning viser at barn modellerer sin atferd ut fra hva de ser at voksne gjør eller hvilke inntrykk de får gjennom tv, spill eller populærvitenskap. Medier virker, og kan ifølge Bandura (1986) trigge, endre og forsterke noe som allerede finnes, som en del av læringsprosessen. Dette viser seg blant annet i hvordan pedagogene legger til rette for særlige lekemiljøer eller introduserer spesifikke materialer for å styre barnas oppmerksomhet og engasjement i spesielle retninger (Bandura 1986). I mange tilfeller er altså både intensjonen som ligger bak leketøy og hvilke leketøy som anses som bra for barn å forholde seg til sett gjennom persoalet øyne og moral.

Men hva så når relasjonene mellom barn og leketøy observeres og forstås i lys av SF-filosofi. Et barn holder en spade, eller skje, eller bøtte i en sandkasse fra et i en barnehage og knuger dette fellesmaterialet i hånden som om det var barnets eget (se foto 1, 3 eller 4), og ikke en eiendel som tilhører et fellesskap. Barnet kobler dette til egen fantasiverden, til figurer fra film eller ulike former for digital teknologi og massemedia, eller som den lesende jenta i diktet fra bruddet tidligere i artikkelen. Barn kan slik bevege seg på tvers av tid og rom i leken, noe flere forskere har påpekt (Marsh et al, 2016, Øksnes, 2019). Og hvilke konsekvenser har det at barnehagen tilbyr et fellesmateriale med sterke føringer i hva materialet er og står for? Eller at barnet tar til seg spaden/raken/kakeformen som ”sin” i et kollektiv hvor alle leker er felles og skal deles? Slike spørsmål går utover spørsmålene som har rette og gale svar, fordi de kobler seg til en etisk praksis som krever at vi undersøker hva som er praksis og prosess, og som kobler seg sammen her og nå. Et forståelsesapparat hvor både mennesker og annet-enn-mennesker innehar agentskap og blir til gjennom sammenkoblinger krever at vi forstår leketøy som noe mer enn en materialisering av intensjoner som skal fremme læring eller utvikling av barns kognitive evner. I barns møter med leketøy aktiveres en meningssskaping som ikke kan forutses i forkant (Lafton, 2021). Vi vet at noe skjer, men hva som oppstår vil virke sammen med kropp, tanke, bevegelse og affect.

BRUDD

En komposisjon av Sigbjørn Obstfelders dikt Regn, flettet sammen med et sitat fra Donna Haraway, danner utgangspunktet for å lete etter crescendo og diminuendo i et fotoutsnitt fra barnehagen en regnværsdag.



Foto 3: spade og lek i vann

It matters what thoughts think thoughts
It matters what knowledges know knowledges (Haraway, 2016, p. 35)

En er en, og to er to -
vi hopper i vann, vi triller i sand.
Sikk, sakk, vi drypper på tak,
tikk, takk, det regner i dag. (Obstfelder, 1989, p. 74)

It matters what relations relate relations. (Haraway, 2016, p. 35)

Regn, regn, regn, regn,
øsende regn, pøsende regn,
regn, regn, regn, regn,
deilig og vått, deilig og rått! (Obstfelder, 1989, p. 74)

It matters what worlds world worlds (Haraway, 2016, p. 35)

En er en, og to er to -
vi hopper i vann, vi triller i sand.
Sikk,sakk, vi drypper på tak,
tikk, takk, det regner i dag (Obstfelder, 1989, p. 74).

It matters what stories tell stories (Haraway, 2016, p. 35)

Analyselag 3: Relasjoner i dannelsesmøter og 'smaken' av vitenskapelige begreper



Foto 4: trommebatteri av uteleker

Relasjoner er et hyppig brukt begrep i norsk barnehagepedagogikk, og i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2017) vises det til betydningen av relasjoner flere steder. Blant annet står det at barnehagen “skal ivareta relasjoner mellom barn i grupper, mellom barn og personalet, og mellom personalet og foreldre (KD, 2017, s. 15). Begrepet relasjoner behandles også i litteratur som anvendes i pedagogikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen, hovedsakelig omhandler litteraturen nettopp relasjoner mellom barn og relasjoner mellom barn og voksne/personal (se f. eks.: Askland og Sataøen, 2019, Bae, 2007, Greve og Øksnes, 2015, Pramling Samuelsson og Johansson, 2006). Når vi forskyver forståelsen av relasjoner i leketøyspedagogikkbegrepet, og fokuserer på relasjoner i møte mellom barn og leketøy, så impliserer vi samtidig at relasjoner ikke bare oppstår mellom mennesker, men også mellom mennesker og annet-enn-mennesker. Haraways kinship er knyttet til samspill mellom ulike organismer, og i ordets videste

forstand er det mulig å betrakte leker som former av organismer. Haraway (2016, s. 2) foreslår at 'å gjøre kin' handler om hva hun betegner som 'oddkin' framfor, eller som tillegg til, 'goodkin'. Oddkin handler om samspillet og relasjonene med det mer-enn-menneskelige. Leketøys-pedagogikken i barnehagen blir gjennom 'oddkin' begrepet en utvidelse av rammeplanens forståelser av relasjon til også å omfatte relasjoner mellom barn og leketøy, barn og lekerom, barn og lekeomgivelser. Øyeblikket når bøttene kobles sammen med metallgjenstander, og spaden sammen med barnets kropp produserer musikk (se foto 4).

Hvilken verden eller strukturer oppdager barnet, og hvilke opplevelser får barnet av verden som helhet gjennom dagens barnehageleketøy? Leken, sanden, gresset, fargene, boken som en del av et dannelsingsprosjekt. Dannelsingsbegrepet slik det er skrevet fram i Rammeplan (KD, 2017) bygger på en menneskeorientert tenkning i tråd med Fröbels beskrivelser av hvordan lekegavene skulle bidra inn i danningen (Johansson 2020). Danningen i lekegavene er knyttet til utforskning av materialet i samspill og relasjon med voksne, det er knyttet til at barnet gjennom gavene skal få mulighet til å forstå omverdenen. Fröbel "ville gi barna en mulighet til å oppdage verdens strukturer i samspill med en voksen, ved å gå ut fra barnets opplevelse av verden som en helhet" (Johansson, 2020, s. 53). Denne ideen om lekegaver eller leketøy ble imidlertid skrevet fram på midten av 1800-tallet, og til tross for at verden har stått ovenfor store omveltninger i de snart 200 årene som er gått, så er ideen om dannelsingsinnhold i dag i tråd med hvordan tenkere som Fröbel, Gadamer og Hegel formulerte det. Jensen (2014) peker på hvordan danning i et postmoderne samfunn ikke kan forstås som jakten på dannelsingsinnholdet som noe fast og et ideal å streve etter. I stedet inngår danning i prosesser, og/eller relasjoner mellom barn, materialer og diskurser, som alle er i stadig bevegelse og endring. Jensen utfordrer den individuelle danningen, og undersøker hvordan danning kan forstås som kollektive prosesser i demokratiske fellesskap. Vi følger en slik dannelsingsforståelse videre og kobler den til Haraways worlding for å veve de materielle aspektene og relasjonene tettere sammen.

Haraway (2016) bruker termen worlding når hun skriver om det som oppstår når semiotikk, affect og materialitet møtes i utforskning av verden. Haraway (2016, s. 13) tar tenkningen videre når hun sier at det er prosesser av becoming-with verden, en verden hvor hverken natur, kultur, subjekter eller objekter har gitte egenskaper og rammer for eksistens, men hvor alle blir til i

sammenvevingen av verden. Tilblivelsen kan ikke forutbestemmes, men blir til som en konsekvens av sammenvevinger mellom alt som betyr noe, som spiller en rolle. Haraway peker på at hvilke teorier, relasjoner og kunnskaper som settes i spill får betydning for hva som oppstår når de kobles til hendelser som vi gjør hver dag og som gir mening slik at det blir virkelig for oss, en del av vår worlding (Haraway 2008, 2016). Møter med verden berører, og relasjonene bidrar til å forme oss som mennesker når alle deltakerne blir til som en konsekvens av stadig pågående møter med (hver)andre.

For å åpne vår sticky knot kan vi undersøke de lagene som springer oss i øyet når vi betrakter foto-utsnittet i foto 3. Barnas intra-aksjoner med gule spader blir annerledes når regnet strømmer ned. Obstfelders rytme bidrar til at det er vannet og sølepytten som virker inn på barnas bevegelser, og den gule spaden inngår i barnets bevegelse i vannet. Nettopp bevegelsen, vannet, søla og spaden blir en del av fotoets crescendo (Deleuze, 2003), det vi oppdager og som blir tydelig for oss. Men hva hvis vi leter etter fotoets diminuendo, som former for sameksistens som allerede er tilstede og som vi lett overser? Hva kan tre fram da? Hvis vi tenker verden med andre tanker og andre fortellinger.

Barns intra-aksjoner med begreper og abstrakte forståelser av verden, som eksempelvis teknologi og bærekraft, er en del av livet, de virker inn i og gjennom leken og væren. DeFreitas og Palmer (2015) kobler vitenskapelige begreper til Deleuze og Guattari og “smaken” av begrepene. Vi stiller spørsmålet om hvordan begrepene smaker og virker og hva de produserer inn i knuten. I likhet med de Freitas og Palmer (2015) vil vi bevege oss ut av en epistemologisk debatt som fokuserer på om barns begrepslæring og forståelse/meningsskapning kan forstås som koherent eller fragmentert og bevege oss inn i ideen om at barn står “midt i” verdenen som både konseptet og barnet er en del av. Intra-aksjonene produserer, og vi har flere deltagere som bidrar inn som medprodusenter. Diktet til Sigurd Obstfelder og sitatet fra Donna Haraway kan være to andre produsenter inn i hvordan intra-aksjon produserer worlding. Og når vi lar Haraway bryte inn i diktet, så produseres nye forståelser av regnet. Det rytmiske og pulserende drivet som lar energien i regnet komme i forgrunnen i Obstfelders dikt forstyrres av Haraways innspill om at hvilke verdener vi forstår verden ut fra også bidrar til hvilke verdener som skapes.

de Freitas og Palmer (2015, s. 1202) skriver: “Instead of treating scientific concepts as timeless and transcendent, we investigate how they partake in children’s play and learning”. I foto-utsnittet ser vi hvordan jorden er blitt forvandlet til gjørme og hvordan jorden er mettet av vann slik at det danner seg pytter av vann til å hoppe i. På samme måte ser vi leketøy som sammenvevd med barns lek, læring og danningsprosesser i barnehagen, veves været seg inn.

Det tidløse virker inn i knuten, samtidig som at tiden leken oppstår i forankrer opplevelsen. Dette bringer oss tilbake til Haraway og hvordan hun peker på sammenhengen mellom å velge og anvende den mest passende terminologien som kan formidle noe av den worldingen som skjer i sammenvevingen menneske-ikke-menneske. En konsekvens av å forstå vitenskapelige begreper som en deltaker i barns lek (de Freitas og Palmer, 2015) er at barn erfarer med materialene de er en del av. I fotoene vi har valgt ut til denne artikkelen finner vi spader, bøtter, sand og vann sammen med barna. Et selvsagt premiss, som tvinger seg på oss fra tidligere erfaringer, er at sand lar seg forme av bøttene og at det er mulig å bygge i barnehagens sandkasser. Vi trenger mer, eller mindre, vann for å forme de figurene vi ønsker, (med mindre bøttene brukes til andre ting som illustrert i foto 4). Hvem har vel ikke gledet seg over å bygge demninger når telen ennå ikke er gått i jorda, slik at dreneringen i sandkassa er dårlig og vannet blir liggende i kanalene? Eller å forme sandslott med bøttene og bygge små hus langs elvene i sandkassa. Slike erfaringer bidrar til å 'smake' på begreper og muliggjøre at barn gjør seg erfaringer hvor både verden, kroppen og ikke-menneskelige aktører er likeverdige og i stadig endring.

Vi beveger oss nå utenfor barnehagens hverdagsliv for å utforske et *diminuendo* som det vi ikke ser fordi vi er så vant med å se det (Deleuze, 2003) i bildet som vi har observert i feltarbeid i et større prosjekt. I barnehagen finnes det som en konsekvensene av sikkerhetsregler ulike former for sand (forskrift om sikkerhet på lekeplassutstyr, 2014), og i alle områder hvor barn kan falle ned fra opphøyde konstruksjoner så skal det være egnet fallunderlag. Et mulig fallunderlag er sand. Men ettersom "byggesand" er for kompakt til å være støtdempende så erstattes store deler av sanden i sandbassengene med større sandkorn, med bedre støtegenskaper. Disse støtegenskapene gjør at sanden renner sammen og ikke kan brukes til bygging selv med mye vann tilsatt. Som Haraway (2016, s 31) hevder, er SF i kraft av science fiction eller spekulativ fabulering en definisjon av verden. SF er både historiefortelling og faktafortelling; det er mønsteret av mulige verdener og mulige tider. I et slikt perspektiv blir også leketøyspedagogikk noe uferdig, noe vi ennå ikke vet hvor bringer barnet. Hvor bringer støtsanden barnets 'smak' av naturfaglige begreper? Hvordan kan barn orientere seg og forstå at det er forskjell på sanden som ligger under huskestativet og sanden i sandbassenget uten leker? I Frøbels tid var det andre gaver, andre virkemidler for å bevege og undersøke/forstå verden. I tiden fotografiet (foto 3) representerer befinner det seg jord og vann, og utenfor bildet støtsand. Men alt bindes sammen av tid. Tid er noe magisk, glødende å tenke sammen med (Moxnes & Aslanian, 2022). de Freitas og Palmer (2016, side 162) peker på hvordan implikasjonene for læringsteorier er

voldsomme hvis vi skal ta på alvor at barn er sammenvevd med begreper. På samme måte vil implikasjonene av sammenveving med leketøy på barnehagens uteområder være store.

Vi har tidligere vist til hvordan Banduras (1986) forståelse har preget store deler av forståelsen av læring og leketøy. Haraways (2016) Terrapolis, SF og worlding kan bidra til å utfordre sosial læringsteori og lese den med nye blikk. Et blikk hvor relasjoner fortsatt har betydning, men hvor det er relasjonene og det som oppstår mellom alle deltagerne – ikke kun de menneskelige – som har betydning. Og hvor utbytte av læring og læringsinnhold ikke kan forutses på forhånd fordi barn (som alle andre) er sammenvevd med verden. Lekesituasjonen eller læringsituasjonen strekker seg utover her og nå og kobler inn andre hendelser som allerede er en del av barnas worlding. Noe som bringer oss videre til hvilke sammenhenger kan vi finne mellom barnet - spaden - pedagogen - leken - været i møter hvor eksempelvis regnet bidrar til å endre leketøyet eller miljøet barn samhandler med. Som pedagoger i barnehagen vet vi ikke hvordan ulike companion species (Haraway 2008) aktiverer hverandre, og vi vet heller ikke hvilke companion species som deltar. En slik innsikt krever at pedagogen også må se barnehagens lek og læringsituasjoner som utforskning og opplevelser med for de voksne ukjente deltagerne. Har personalet i barnehagen forstått forskjellen på hvordan byggesand, jord og støtsand drenerer vann og bidrar forskjellig inn i barns 'smak' av hvordan verden virker. Dette presser oss til å vende tilbake til Haraways (2016, s.126) sitat "who lives and who dies and how might become clearer for the cultivating of multispecies justice" som vi tidligere har trukket inn. Hvordan dør companion species ut i barnehagens demokratiske fellesskap? Hvem er det som ikke blir sett og ikke blir hørt fordi de ikke blir gjenkjent av de ansatte og derigjennom mister plass i relasjonene? Hvilken posisjon har bøttene og spadene inn i relasjonene?

Disse spørsmålene leder oss til diskusjonen om hva slags debatter vi trenger. I mange tilfeller blir debattene polarisert og bygger på teorier om barn, men med en voksens/ansatts perspektiv. Ved å ta Haraways ontologiske inngang på alvor må vi imidlertid se at det er flere elementer og deltagerer til stede med en samtidighet, uten at de nødvendigvis er synlige. I slike skapende prosesser er utfallet ikke gitt, og vi kan ikke lenger tenke med de forståelsene av intensjonalitet som vi kjenner fra tidligere (Haraway, 2016, s. 30).

Diskusjon

I analysene over har vi diskutert fotografier med utgangspunkt i forskningsspørsmålet og hvilke mulige relasjoner mellom barn, leketøy og verden som kan spores og hvordan dette igjen leder til ulike forståelser av relasjoner og tilblivelser i leketøyspedagogikk. Vi vil her videreføre diskusjonen og starter med et fotografi som kan gi ytterligere dybde til både relasjoner og tilblivelser:



Foto 5: To røde spader

I barnehagens lekekasser ligger røde spader (foto 5). Spader formet som gravekloa på en traktor. I barnehager blir spadene satt på hendene, båret som klørne på et rovdyr. Spadene er et kjærte leketøy, det leketøy, eieren av hånden, synes er det tøffeste i barnehagen. Med spadene på forandrer barnet seg og blir til en bjørn. Et villdyr som kan grave seg et hi, som kan vende jordlag og fange villaks. Et rovdyr som kan kjempe for sin rett, forsvare seg eller angripe. Et rovdyr med uante krefter. Superkrefter? En superhelt når spadene er på plass? Kan et leketøy være en venn, i tillegg til å være en kraft? Vi fortsetter å diskutere med Haraways

ontologiske inngang. Leker som mer enn leker, som en styrke, eller et våpen, som et redskap og som en forsterkning av egen svakhet? Som vennskap og kjærlighet til materiale? Relasjoner og tilblivelser? Dette trekker oss mot Haraway (2016, s. 2) sitt begrep *kinship*. Vi introduserte begrepet tidligere i teksten og viste til at det handler om en praksis i å lære, å forstå sammenhenger. Og å leve og dø godt med andre. Gravekloen (foto 5), den røde raken (brudd 2) eller gule spaden (foto 3) og barnet er kanskje trøblete eller provoserende å

betrakte som et kinship, men når de knyttes sammen skaper sammenvevingen ro, eller trygghet, eller villskap – eller andre, ulike uttrykk for tilblivelser.

Haraway (2016, s. 106) skriver at ”Cross-species kinship has consequences”. Haraway forankrer både mennesker og ikke-mennesker i ordet kin, men behandler ikke kin alene. Kinship fordrer at det er flere kins til stede samtidig, som barnet og graveklørne. Samspillet, forholdet dem imellom er gjennom dette perspektivet det som skaper kin, men markedsføringen av produktet i form av konkurranse mellom barn som spesielt attraktive leker - det som skaper statusen til akkurat denne leken er også tilstede i leketøysknuten, i stringfiguren.

Johansson (2020) framskrivning av Frøbels ideer om lekegaver kan, til tross for den kritikken vi tidligere har kommet med, ha noen koblinger til Haraways (2016) ideer om kinship, ved sammenkoblingen av dannelsingsinnhold, samspill mellom generasjoner og med leken (Johansson, 2020, s. 51/52). Danning bygger tradisjonelt på å dyrke holdninger og tankesett som fremmer subjektets selvstendighet og kritikk (Løvlie, 2013). Når vi tenker med Haraway kan ikke dannelsingspotensialet forstås som innskrevet i subjektet, men mulighet for danning gjennom kritisk demokratisk deltakelse oppstår i de sammenfiltrete møtene mellom mennesker og det mer enn menneskelige.

Ideen om lekegaver kan innveves i Haraways forståelser av tid som fortid/nåtid/fremtid som sammenvevet, ved at ‘giveren er en del av gaven’ og at giver slik er tilstede i øyeblikket gaven lekes med. Og fremover, gjennom intensjonene om danning ved utforskning av gaven. Ser vi på graveklørne, raken, regnet eller den gule spaden, er kanskje ikke danning og utforskning det første som slår oss, men det som oppstår i øyeblikket mellom barn og leketøyet betyr noe. Og kan en slik lekegave bli en motmakt? Motmakt mot personalets makt til å beskytte barna og å utstyre barna med det rette materialet. Ideer om hva barnet trenger for å kunne dannes på “rett måte”? Begrepene kinship og worlding antyder at verden ikke er stabil og forutsigbar. Hendelser i verden virker inn i barnehagens mikroøyeblikk. Leketøyet har magien til å bli forskjellige ting, være uforutsigbar, men også være en del av verden, noe som åpner for en større nysgjerrighet på hvordan leketøyet virker inn og gir rom for å drømme. Drømme, som ei lita jente som ble til superhelten i boken (brudd 1). Ikke for evig og alltid, men i et lite, drømmende pusterom – der og da. Hva skjer når barnet blir en annen i møte med to røde spader som kan minne noe om rovdyrklør (foto 5)? Hvilke egenskaper har disse to røde spadene, egenskaper som barnet ikke har, men som innbilningens kraft kan konstruere. Slik kan worlding bringe dannelsesbegrepet videre, i ulike retninger, som eventyrere på en ferd ingen enda vet hvor vil ende.

Avsluttende kommentarer

Relasjoner og tilblivelser har gjennom artikkelen latt seg spore i fotografiene og fortellingen om den røde raken (brudd 2). Sammen har de bidratt til å synliggjøre og konstruere begrepet leketøyspedagogikk. Artikkelen gir ingen svar på hva slags leketøy barnehagen bør utstyres med eller hva leketøy er, og vi vender oss til Haraway for å argumentere for hvorfor den likevel har betydning inn i pedagogisk forskning. Haraway (2018) er inspirert av Navajo stringfiguring, og viser både til stedet hendelser utspiller seg og alle de som lever der. Stringfiguring i Haraways terminologi er et spill eller en lek, men ikke bare en lek - det er en lek som lærer oss om livet, og om måter å leve livet på i sameksistens, som den røde raken, regnet og sanda. Stringfiguring handler om å motta og videreformidle mønstre, miste tråder, feile og innimellom finne noe som virker, noe inkonsekvent, og kanskje til og med vakkert som ikke var der før (Haraway, 2016, p. 10). Haraways Navajo stringfiguring har inspirert oss til å utforske hvordan fotografier som mikroøyeblikk kan åpne for en inngang til å utforske leketøyspedagogikk i denne artikkelen. Begrepet er ikke ferdig utformet, det er i en tilstand av becoming, noe som åpner for å fortsette å undres og være i "the what if" som Manning (2009) oppfordrer til. Å utforske fotografiernes diminuendo og crescendo har dratt oppmerksomheten til hvilke former for sameksistens og tilblivelser som vanligvis veves sammen i barnehagens pedagogikk, og hvilke alternative forståelser som trer fram når vi spør "hva hvis" det er noe annet som står på spill her. Fotografiernes diminuendoer kan forstås som hvilke tråder som droppes og som blir en del av en unmaking av leketøyspedagogikken hvis deltagerne ikke er oppmerksomme på at de forsvinner og forvitrer.

Personalet anvender leketøy både pedagogisk og didaktisk i barnehagehverdagen. Men når de pedagogiske og didaktiske intensjonen inngår i worlding, så vil følelser som produseres, fantasi, omgivelsene, materialene, barna og lektøyene inngå i likeverdige vevinger som samlet konstruerer en begynnende forståelse av hva leketøyspedagogikk kan være. Ved å rette fokus mot hvordan leketøy er en del av en kollektiv meningsskapning i barns liv, var vår intensjon som forskere å undersøke det som strekker seg utover hendelser her og nå, og som kobles til både lokale praksiser og globale hendelser. Leker kan kanskje mer enn noe annet, by på opplevelser av "becoming human, becoming humus, becoming terran" (Haraway, 2016, s. 119) i et nordisk leketøysrhizom. Barns møter med ulike companion species vil produsere relasjoner som vever seg inn i øyeblikket her og nå. En slik tenkning innebærer

at det uforutsette i læring og dannning trer tydeligere frem. Det uforutsette kobles til at utbyttet ikke kan forutses. Men, det kobles også til hvilke deltagere som er en del av situasjonen – og at deltakerne i mange tilfeller ikke kan observeres av pedagogen der og da, noe som i barnehagens praksis krever nysgjerrighet på hvilke leketøy og andre aktører som inngår i hendelser og hva de produserer.

Flere av fotografiene er gitt i gave fra barnehager som ønsker å være anonyme. I tillegg er et par av fotografiene forfatterens egne.

Referanser

- Aronsson, L., Andersen, C. E. & Lenz Taguchi, H. (eds.) (2023). *Lyssnandets pedagogik i samtiden och för framtiden*. Gleerups.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst (4. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for det pedagogiske arbeidet*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som->
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice -Hall.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barthes, R. (1985) The Photographic Message. In S. Sontag (ed) *The Barthes Reader*. Hill and Wang.
- Bjelkerud, A., Halmrast, A., Søby, K. & Østerås, B. (2018) Å rive og røske i begrepene. I T. Lafton og A.M. Otterstad (red) *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018) Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26:1, 111-127, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Dahlberg, Moss og Pence (2013). *Beyond quality in early childhood education and care*. Routledge.
- Davies, B. (2014). *Listening to children: being and becoming*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315770390>
- de Freitas, E., Palmer, A. (2016) How scientific concepts come to matter in early childhood curriculum: rethinking the concept of force. *Cult Stud of Sci Educ* 11, 1201–1222. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9652-6>

- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. Continuum.
- Deleuze, G. (2003). *Francis Bacon: The Logic of Sensation*. Continuum.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987/2015). *Tusen plataår*. Tankekraft Förlag.
- Greve, A. og Øksnes, M. (red) (2015) *Vennskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haraway, D. J. (2004). *The Haraway reader*. New York: Routledge.
- Haraway, D.J. (2008) *When Species Meet*. London: University of Minnesota Press.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*: Duke University Press.
- Haraway, D. J. (2018) *Modest_Witness@ Second_Millennium. FemaleMan_Meets_OncoMouse: feminism and technoscience/Interviewer: T. Goodeve*. Routledge.
- Hassinger-Das, B, Toub, T.S, Zosh, J.M., Michnick, J., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2017) More than just fun: a place for games in playful learning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico, *Journal for the Study of Education and Development*, 40:2, 191-218, <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Holmes, R. (2016) *Curious Work: Using Art and Film to Understand Children Differently*. Professorial Lecture, Manchester Metropolitan University.
- Jensen, A. S. (2014). The Deluge, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:1, 77-90, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.865358>
- Johansson, J.E. (2020) *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis. En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KD (2017). Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kind, S. (2013). Lively entanglements: The doings, movements and enactments of photography. *Global Studies of Childhood*, 3(4), 427-441. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/gsch.2013.3.4.427>

- Kjørholt, A.T & Os, E. (2019) Barnehagen som materielt og kulturelt landskap. Arkitektur, innredning og leketøy. Hernes, Leif; Vist, Torill; Winger, Nina (Red.). *Blikk for barn*. Artikkel 4. s. 75-103. Fagbokforlaget.
- Lafton, T. (2021). Becoming clowns: How do digital technologies contribute to young children's play? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 221-231. <https://doi.org/10.1177/1463949119864207>
- Lafton, T. & Moxnes, A.R. (2025). String-figuring kindergarten's toy pedagogy through sticky photos. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/14639491241304529>
- Lauwaert, M. (2009). *The Place of Play: Toys and Digital Culture*. Amsterdam University Press. DOI: <https://doi.org/10.5117/9789089640802>
- Linder, M., Wæhle, E. & Dypdahl, A. (2022) Leketøy. *snl.no*. <https://snl.no/leketøy%C3%B8y>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie (red.), *Dannelsensforvandlinger* (s. 347–372). Pax Forlag.
- MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 13(4), 228-232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- Manning, E. (2009). What if it Didn't All Begin and End with Containment? Toward a Leaky Sense of Self. *Body & Society*, 15(3), 33–45. <https://doi.org/10.1177/1357034X09337785>
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. & Scott, F. (2016) Digital play: a new classification, *Early Years*, 36:3, 242-253, <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>
- Moxnes, A. R. (2010). *Stillhet i kaos - retrospekter på makt i profesjonsutøvelse*. Høgskolen i Oslo.
- Moxnes, A. R. & Aslanian, T. K. (2022). Thinking time: Producing time and toddler's time to think in ECEC. *Global Studies of Childhood*. <https://doi.org/20436106221117844>
- Moxnes, A. R. & Osgood, J. (2019). Storying Diffractive Pedagogy. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 10(1), 1-13. <https://journals.hioa.no/index.php/term/article/view/3240/3130>
- Obstfelder, S. (1893). *Digte*. John Griegs forlag.

- Osgood, J., Taylor, C. A., Andersen, C. E., Benozzo, A., Carey, N., Elmenhorst, C., Fairchild, N., Koro-Ljungberg, M., Moxnes, A., Otterstad, A. M., Rantala, T., & Tobias-Green, K. (2020). Conferencing Otherwise: A Feminist New Materialist Writing Experiment. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 20(6), 596–609.
<https://doi.org/10.1177/1532708620912801>
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child development and Care*, 176(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies. An introduction to Researching with Visual Materials*. SAGE Publications Ltd.
- Sutton-Smith, B. (1997) *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Øksnes, M. (2019) *Lekens flertydighet. Barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk*. Universitetsforlaget.