

AT REIKA I DEN FÆRØSKE DAGINSTITUTION



EN DE-KOLONIAL UNDERSØGELSE AF TRIVSEL I DAGINSTITUTIONSPOLITIK OG PRAKSIS I RIGSFÆLLESSKABET

PH.D. AFHANDLING AF GRETA JIMÉNEZ

ÅRHUS UNIVERSITET MAJ 2023

AFDELING FOR UDDANNELSESVIDENSKAB

HOVEDVEJLEDER

JOHN BENEDICTO KREJSLER

BI-VEJLEDERE

MIE PLOTNIKOF

EVA GULLØV

ISBN: 978-87-7507-560-7

DOI: 10.7146/AUL.510

FORORD

Den franske filosof Roland Barthes sagde i en tiltrædelsesforelæsning, at sproget er en fascist. Sproget producerer kontinuerligt en verdens klassifikation, og vi må derfor alle italesætte for snarest derefter at tage afstand fra det italesatte. At tale, *énoncer*, er at gentage, at installere sig selv i en verden, der allerede er italesat, og som tiltvinger os sin logik og sine repræsentationer. Sproget, siger han, tjener magten, la langue entre au service d'un pouvoir. Især tidens gang og verdens foranderlige beskaffenhed synes at falme i sprogets detentionscelle; sproget holder os fast og fastholder essenser, skaber en illusion om uforanderlighed, til de magtesløses store fortrydelse. På samme måde er en afhandling en måde at stoppe tiden på, en måde at repetere og gen-klassificere en allerede eksisterende verden på, en fastholdelse af det bestående. Jeg håber på trods heraf, at jeg har formået at skubbe lidt til den glaskuppel, et forskningsprojekt er: Man famler sig frem, man søger grænserne, man mærker glaskuplen, man erkender sit fængsel – og producerer en afhandling. Man besinder sig med andre ord på afhandlingens givne betingelser og retter energien mod de-konstruktionen af projektet og de-konstruktionen af akademia. Grænserne, og overskridelsen af disse i mit projekt, handler ikke kun om afhandlingens indhold-form og fængsel, men i lige så høj grad om en overskridelse af de vidensformer, der konditionerer den måde, vi oplever verden på, den måde, vi begår forskning på, den måde, vi verdensgør. Jeg kan på ingen måde påstå, at jeg har gjort meget andet end at repetere med denne afhandling, men jeg vil gerne kunne tænke på den som et fængsel, der trods alt har fået installeret en spa-afdeling eller en psykologisk rådgivning, til glæde og lindring for de indsatte.

Denne version af ph.d.-afhandlingen adskiller sig fra den afleverede og bedømte version, idet billeder på denne og følgende side samt på s. 41, 157, 158 og 160 er blevet fjernet i denne version.

Her indgik i den oprindelige version en illustration og et digt fra bogen "*Min mormors gebis*" af Jakob Martin Strid (2006).

TAKK

INDHOLDSFORTEGNELSE

Resumé	5
English summary	6
1. <u>Indledning. Om sammenfiltrering og fissurpraksis</u>	8
○ <i>At lede efter potentialer</i>	14
○ <i>Forskningsspørgsmål</i>	16
○ <i>En ubeskrevet færøsk daginstitution</i>	18
1.1. Afhandlingens opbygning	22
1.2. Greb og spor i afhandlingen. En læsevejledning	24
○ <i>Om forandring, udvikling, fremskridt</i>	24
○ <i>Den uddannelsespolitiserende trivsel og den de-koloniserende trivsel</i>	27
○ <i>Et relationelt og distribueret blik</i>	28
○ <i>Viden og ikke-viden og quantum indeterminacy</i>	29
○ <i>Temporalitet</i>	30

Del I: Forudsætninger og veje ind

2. <u>Viden som de-kolonialt anliggende</u>	32
○ <i>Grænser for (forsknings)viden?</i>	36
○ <i>Afhandlingens bidrag</i>	43
○ <i>En de-kolonial praksis – en fissurpraksis</i>	44
INTERMEZZO: Om det videnskabelige blik fastlåst af verden	45
2.1. Hybrid som greb imod essensgøren	47
○ <i>The third space som forhandlingsrum</i>	49
○ <i>Mimicry og lokaliseringen af modstand</i>	50
2.2. Agential realisme	52
○ <i>Et forskningsperspektiv? Og “a splinter in your mind”</i>	55
○ <i>Om onto-epistemologi, fænomen og verdens grundlæggende ubestemmelighed</i>	57
○ <i>Verden (og et forskningsprojekt) bliver til. Om apparatus, agens, intra-aktion, og sammenfiltrering</i>	61
○ <i>Diffraction som analytisk tilgang</i>	63

2.3. Opsamling	64
2.4. Spændingsfelter - metarefleksioner over bevægelser i afhandlingen	66
3. <u>Forskningstilgang og empiri</u>	69
3.1. Posthuman og ny-materialistisk forskningsdesign	69
○ <i>Glidninger fra etnografi til auto-etnografi og hukommelsesarbejde</i>	70
○ <i>Om at lære sit felt at kende. Sensitivitet som metode og systematik</i>	74
○ <i>Forskeren situeret</i>	76
3.2. (Post)kvalitative metoder – veje ind	81
○ <i>Væren i felt</i>	82
○ <i>Deltagende observation</i>	84
○ <i>Interviews og samtaler</i>	85
○ <i>Litteratursøgninger</i>	86
○ <i>Dokumentanalyse</i>	87
○ <i>Visualiseringsmetoder</i>	89
3.3. Oversigt over det empiriske materiale	89
3.4. Analysestrategi	92
○ <i>Paranoide læsninger - den uddannelsespolitiserende trivsel</i>	95
○ <i>Hybridernes frembringelser – den de-koloniserende trivsel</i>	96
3.5. Ethiske overvejelser over det at forske der, 'hvor alle kender alle'	97
3.6. Muligheder og begrænsninger i mit forskningsdesign	98

Del II: en geopolitisk situering af genstandsfelt

4. <u>Situering af trivsel og daginstitution</u>	101
4.1. Imperiale takter i Nordatlanten	104
4.2. Forskning-policy-politics og om politikens primat	108
○ <i>Forskning-policy-politics og "strong theory"</i>	109
4.3. Daginstitutionen og en transnational vending i uddannelsespolitikken	111
4.4. En paranoid læsning af trivsel	119
○ <i>En (kort) diffraktiv læsning af trivsels common sense betydning med forskning-policy-politics</i>	122
○ <i>Trivsel som viden om barnet: Om Se-teknologiers performativitet</i>	125
○ <i>Trivsels facilitering af barnet som interventionsrum</i>	130
○ <i>Hvad blev der af pædagogers trivsel?</i>	131
4.5. Trivsel som empirisk begreb. At materialisere trivsel og det gode liv	134
4.6. Opsamling. Den uddannelsespolitiserende trivsel	135

Del III: En færøsk daginstitution. Den gamle og den nye hybrid

5.	<u>Grundsten for trivsel i en færøsk daginstitution</u>	137
5.1.	Historisk oprids af daginstitutionen	140
5.2.	(Post)kolonial indflydelse: reformpædagogik og progressivisme	142
	○ <i>Selvvirkksomhed og leg</i>	142
	○ <i>En (post)kolonial infrastruktur</i>	144
	○ <i>En uformaliseret (post)kolonial infrastruktur</i>	148
5.3.	Resonans imellem reformpædagogik-progressivisme og bygdekultur-natur	152
5.4.	Et udgangspunkt: natur-kultur-tid	152
	○ <i>Materielle forudsætninger for tids(des)organiseringer</i>	154
	○ <i>Bygden og bygdekultur</i>	159
	○ <i>Bygdens flydende grænser</i>	161
	○ <i>Det trygge-farefulde børneliv i bygden</i>	166
	○ <i>De autonome børneliv i bygden – at reika</i>	172
	INTERMEZZO: At reika som metafor for forskningsprocessen	173
5.5.	Mikrostaten – in the making	173
	○ <i>Vilkår for viden i mikrostaten</i>	174
	○ <i>Sammenhængskraft eller forpligtende relationer?</i>	179
5.6.	Opsamling	183
6.	<u>Pædagogisk faglighed transformeres</u>	185
6.1.	Kristendom	187
6.2.	Kærlighed	190
6.3.	Naturen og udendørslivet	194
6.4.	Autonomier som materialiseringer af at reika	203
	○ <i>Sproglig-kulturel selvstændighed, eller hverdagspraksis i 62°00'N 06°47'W</i>	204
	○ <i>Pædagogers autonomi og selvforvaltning</i>	211
	○ <i>Børns autonomi og selvforvaltning</i>	214
	INTERMEZZO: At reika som antidot mod dualisme i daginstitutionen	216
6.5.	Multiple temporaliteter som materialiseringer af at reika	220
	○ <i>Tids(dis)organiseringer og anti-struktur som ideal</i>	223
	○ <i>Momenter af ikke-viden</i>	226
	○ <i>Spontanitet – (frem)tiden er uvis</i>	228
	○ <i>Tøven – tiden stopper (og måske går baglæns)</i>	236
	○ <i>Dvælen – tiden omdirigeres og forlænges</i>	237
6.6.	Daginstitutionens første bølge	241

○ <i>Pionerånden og spredning af en færøsk pædagogik</i>	242
6.7. Opsamling. Den de-koloniserende trivsel	246

7. <u>Den nye hybrid</u>	247
7.1. Optakter til den transnationale æra - endnu en forfaldshistorie?	247
7.2. Tórshavns kommune som eksempel for en færøsk daginstitution	251
7.3. Da kvaliteten ramte en færøsk daginstitution	253
○ <i>Nye organiseringer</i>	254
○ <i>Nye teknologier</i>	257
7.4. Hvor kom vi fra?	259
7.5. Opsamling	260

[Del IV: De-koloniale trivselsstrategier og veje ud](#)

8. <u>In/konklusion</u>	262
8.1. Besvarelse af forskningsspørgsmål	262
8.2. Trivsel som dekolonial oplukker	266
8.3. The Third Space som forhandlingsrum for hverdagens politikker	268
8.4. Rigsfællesskabet som ståsted for en immanent kritik	270
8.5. Fælles forhandlinger om kvalitet som vejen til trivsel og det gode liv?	272
8.6. At reika som det der udgrænses fra den uddannelsespolitiserende trivsel	275
○ <i>At reika som epistemisk ulydighed</i>	276
○ <i>Potentialer for omsorg og demokratiske erfaringer?</i>	278
○ <i>Potentialer for en ny professionsforståelse?</i>	283

Litteratur	284
-------------------	------------

Resumé

I denne afhandling undersøges fænomenet trivsel i en færøsk daginstitution ved hjælp af en dekolonial (Mignolo, 2002, 2009, 2020; Mignolo & Walsh, 2018) analysestrategi og en nymaterialistisk (Barad, 2007; Braidotti & Hlavajova, 2018; Juelskjær, 2019; MacLure, 2015; Sedgwick, 2020) forskningstilgang, der frembringer en situeret (Haraway, 2018) og lokalforankret daginstitutionsgøren. En daginstitutionsgøren der i afhandlingen bindes til trivsel, til det at gøre det gode liv. Og en daginstitutionsgøren afhandlingen, igennem en fissurpraksis (Mignolo & Walsh, 2018; C. Walsh, 2018), transformerer til potentialer for pædagogisk faglighed i rigsfællesskabet ved at give den et sprog: jeg skaber billeder af en pædagogisk faglighed, der hviler på en anden gøren og tænkning af trivsel og det gode liv, end aktuelle tendenser i uddannelsespolitikken lægger op til. Herigennem åbnes der op, på den ene side, for forandringspotentialer af kvalitet og pædagogisk faglighed i daginstitutionen. På den anden, for en styrkelse af lokalforankret viden om kvalitet og pædagogisk faglighed. Afhandlingen transformerer således trivsel til en politisk kategori man kan forhandle om, og udfordrer herigennem forestillinger om barndom som et universelgældende fænomen, og udfordrer i forlængelse heraf, universaliserende forskrifter for kvalitet, trivsel og det gode liv i daginstitutionen. Afhandlingen udfordrer blandt andet forestillinger om trivsel som et kropsafgrænset egenskab pædagoger observerer i barnet; kvalitet som udslag af sikker viden, struktur, forudsigelighed, kontrol; trivsel som interventioner der *sikrer* et fremtidigt brud på social ulighed; omsorg som en ressource og som noget pædagoger giver børn, men selv er udgrænset fra. Afhandlingen åbner herigennem for trivsel som et distribueret og situeret fænomen, der bor såvel indenfor som udenfor kroppen, som er indlejret i en kultur-natur, og som tilkommer både pædagoger og børn. Og i forlængelse heraf åbner afhandling op for omsorg som en organiseringsform for det gode liv, der overskrider økonomisk og videnskabeligt sprog.

Undersøgelsen er konstrueret ved at sammenholde det mulighedsrum uddannelsespolitik udsteder for trivsel, med trivsel konstrueret på baggrund af (post)kvalitative forskningstilgange (Mazzei, 2021; Murris, 2021b; C. A. Taylor, 2017) og en multisitueret etnografi (Marcus, 1995) – disse betegnes for den uddannelsespolitiserende trivsel henholdsvis den de-koloniserende trivsel. Undersøgelsen søger igennem denne sontring at give plads til særlige, specifikke og lokalforankrede kvaliteter, der er i fare for at blive usynliggjorte og udgrænsede af uddannelses(geo)politiske diskurser. Den uddannelsespolitiserende trivsel konstrueres igennem paranoide læsninger (Sedgwick, 2020) af en gensidigt konstituerende sammenhængskraft af forskning og policy, en sammenhængskraft der

aktiveres og produceres af strong theory (Sedgwick, 2020). Det vil sige af stærke diskurser der giver uddannelsespolitik og trivsel retning, og som producerer barn, pædagog og daginstitution. Jeg identificerer disse diskurser som brud på social arv på den ene side, og evidensdiskurser på den anden. Den de-koloniserende trivsel er konstrueret ved hjælp af materielt-diskursive analyser af sammenfiltringer, der frembringer trivsel i en færøsk daginstitution. Det vil sige ved at undersøge hvilke forhold der bidrager til en færøsk daginstitutionens tilblivelser – afhandlingen bidrager således med en historisering af en færøsk daginstitution. Denne historie forstås som sammensat og som resultat af kontinuerede møder, som tilblivelsesprocesser, der aldrig hører op. En sammensathed, jeg sedimenterer som hybrider (Bhabha, 2004) – verden og trivsel i en færøsk daginstitution som uendelig sammensatte og altid i bevægelse. I hybriderne mødes kultur, med natur, med rigsfællesskab, med reformpædagogik og progressivisme, med bygden, og med Færøsk nationsopbygning. Disse møder frembringer særlige materielle, diskursive og tidslige re-konfigurationer, og igennem disse sammenfiltringer emergerer begreber, vi kan tænke med lokalt – at reika og ikke-viden som nogle af dem. Begreber, der i sig bærer potentialer for trivsel og det gode liv, der meget vel kunne virke ud over Færøernes grænser.

English summary

In this thesis, I investigate the phenomenon of well-being in Faroese early childhood education and care (ECEC) using a de-colonial (Mignolo, 2002, 2009, 2020; Mignolo & Walsh, 2018) analytical strategy and a new-materialist (Barad, 2007; Braidotti & Hlavajova, 2018; Juelskjær, 2019); MacLure, 2015; Sedgwick, 2020) research approach that produces a situated (Haraway, 2018) and locally rooted daycare practice. The thesis thus generates a situated (Haraway, 2018) and locally-rooted ECEC doings, which the thesis attaches to wellbeing, to doing the good life. Furthermore, I transform the ECEC doings into potentials for pedagogical professionalism in the Danish Commonwealth by giving it a language through a praxis of fissure (Mignolo & Walsh, 2018; C. Walsh, 2018): I create images of a pedagogical professionalism that rest on a doing and thinking about well-being and the good life that differs from current trends that ECEC policy encourage. This opens up, on the one hand, for potential transformation in terms of quality and pedagogical professionalism in ECEC, and on the other, for a strengthening of locally rooted knowledge about quality and pedagogical professionalism. A such, the thesis transforms well-being into a political category that can be negotiated thereby challenging notions of childhood as a universally applicable phenomenon, and by extension, challenging the universalizing regulations for quality, wellbeing and

the good life ECEC. The thesis challenges notions of well-being as a bodily confined characteristic that educators observe solely in the child; quality as an expression of secure knowledge, structure, predictability and control; well-being as interventions that ensures/guarantees reductions in social inequality in the future; care as a resource and as something educators give children but something that they themselves are excluded from. The thesis thereby opens up for wellbeing to be recognized as a distributed and situated phenomenon that lives both inside and outside the body, which is embedded in a culture-nature, and which is found in both educators and children. By extension, it expands the understanding of care to be a form of organization of the good life that transcends economic and scientific language.

The study is constructed diffracting the realm of opportunities that education policy provides for well-being, with well-being constructed with its foundation in (post)qualitative research approaches (Mazzei, 2021; Murriss, 2021b; C. A. Taylor, 2017), and a multi-situated ethnography (Marcus, 1995) – education-politicizing well-being and de-colonizing well-being. Through this distinction, the study seeks to make room for special, specific and locally embedded qualities that are in danger of being rendered invisible and of being delimited by educational (geo)political discourses. The education-politicizing well-being is constructed through paranoid readings (Sedgwick, 2020) of a mutually-constituting coherence of research and policy, a coherence that is activated and produced by strong theory (Sedgwick, 2020); that is to say, of strong discourses that give direction to educational policy and well-being, and which produce children, educators and day care institutions. I identify these discourses as break in social inheritance on the one hand, and discourses of evidence on the other. The decolonizing well-being is constructed using material-discursive analysis of entanglements that produce well-being a Faroese ECEC. That is to say, by examining which conditions contribute to the creation of a Faroese ECEC, the thesis contributes to a historicization of Faroese ECEC. This history is understood as composite and as the result of continuous encounters, as processes of becoming that never stop. A composition that I settle as hybrids (Bhabha, 2004) – the world and well-being in ECEC as infinitely complex and always in motion. In these hybrids, culture meets nature, commonwealth, reform pedagogy and progressivism, the settlement, and Faroese nation-building. These encounters produce particular material, discursive and temporal re-configurations, and through these entanglements concepts emerge that we can think with locally – reika and non-knowledge as some of them – concepts that in themselves carry potential for well-being and the good life, which could very well work beyond the borders of the Faroe Islands.

1. Indledning. Om sammenfiltrering og fissurpraksis

”Er daginstitutionspædagogik anderledes i Færøerne? Eller foregår der det samme som i andre daginstitutioner i lande rundt omkring os? Er aktiviteter, værdier og de kompetencer og udvikling vi sigter efter de samme eller er de nogle andre? Er der forskel på børnelivet? Hvad med hverdagspædagogikken, finder det samme sted i de forskellige daginstitutioner rundt om i landet?” [...] ”Ny viden, tiltag og nye strømninger kommer over os som aldrig før. Vi bruger begreber som kompetenceudvikling, udviklingsplaner samt alverdens systemer, som kan få os til at virke mere virksomme, fagligt stærke, og mere ’professionelle’. Vi gør disse ting i den bedste mening, og nye tiltag bliver igangsat med det sigte at forbedre forholdene for både medarbejdere og børn. Realiteten er dog, at disse tiltag ikke altid har den intenderede virkning. Idet vi ikke har mange ord eller viden om de forhold der har en betydning for livet og for at trives her i Færøerne, er risikoen større for at virkningerne af disse tiltag ikke bliver den, vi havde tænkt os.” (Pedagogblaðið, 2020:9-11)¹

Det her uddrag fra Pedagogblaðið, udgivet af Føroya Pedagogfelag², beskriver meget godt de erkendelsesinteresser, der har drevet produktionen af denne afhandling: Hvordan er en færøsk daginstitution blevet til? Hvordan er børnelivet her? Hvordan tænkes og gøres profession? Hvad betyder det at have det godt i en færøsk daginstitution? Fænomenet *en færøsk daginstitution*, hvad der kendetegner dette fænomen, og hvordan fænomenet kan beskrives og analyseres på dets særegne præmisser, er således genstanden for dette forskningsprojekt. Det er måske et overambitiøst projekt – at ville begribe fænomenet *en færøsk daginstitution* i en enkelt afhandling – der er så mange forhold, der kunne udpeges som konstituerende for, hvad det fænomen *er*, som jeg ikke får med i afhandlingen, at man måske kunne beskrive min hensigt som prætentios; at afhandlingen lover mere, end den holder. Jeg har efter fem års arbejde med afhandlingen, inklusive et par års Corona pandemi og dertilhørende arbejdshenlæggelser, besindet mig på, at den ambition, jeg har på min afhandlings vegne, handler mere om min måde at tænke om mig selv og om verden på, og handler mindre om at være prætentios. En tænkning, hvor det ’helt store’ er forbundet med det, der er ’helt småt’. Hvor de ’store spørgsmål’ ikke nødvendigvis har forrang over de ’små spørgsmål’. Hvor niveauer er sammenflettede. En tænkning-gøren, hvor verden forstås som grundlæggende sammenfiltret, som en lyskæde, hvor alle de små kulørte pærer er del af et større kredsløb. En verden, og alt det, der bebor den, som uendeligt sammensat og hybridt. En færøsk daginstitution hænger således sammen med resten af verden, og

¹ Citatet er oversat af mig fra færøsk, og det samme gør sig gældende for alt det materiale, egenproduceret, eller som her, fundet, jeg har brugt i afhandlingen.

² Den færøske pædagogfagforening.

verden hænger sammen med en færøsk daginstitution. Elementer som institutionsdannelse, krop, natur, kolonifortid, policy, historie, uddannelsespolitik, tid, rum og trivsel er sammenfiltrede, og hvert og et af disse elementer bidrager til, hvordan en færøsk daginstitution kan forstås. Spørgsmålet er snarere, hvor jeg sætter grænserne – det vil forhåbentlig åbenbares undervejs i læsningen.

En af afhandlingens målsætninger er med andre ord at etablere en færøsk daginstitutionens egenart midt i al sammenfiltreringens og sammensathedens kompleksitet. Og allerede nu må jeg pege på et af de forhold, jeg, i afhandlingen, identificerer som afgørende sammenfiltret med en færøsk daginstitution, nemlig en dansk daginstitution. Min [antagelse](#)³ er, at det ikke rigtigt giver mening at historisere, situere og etablere en færøsk daginstitutionens egenart uden at se på dennes 'danske forbindelse'. En dansk daginstitution forstås i afhandlingen således som konstituerende for en færøsk daginstitution, om end det modsatte ikke kan påstås – også en af afhandlingens pointer. Jeg håber, at min afhandling kan bidrage til at få den strøm af naturaliseret viden, der strømmer til det nordatlantiske, om, hvad det gode liv⁴ i daginstitutionen er for en størrelse, til også at strømme i den modsatte retning – ja, i alle mulige retninger. Hvilket bringer mig til en anden erkendelsesinteresse, der har drevet mit arbejde.

Jeg har endnu en erkendelsesinteresse, dybt sammenfiltret med denne første målsætning, jeg lige har artikulert, og som i afhandlingen kommer til udtryk ved brugen af trivsel som det begreb, hvorigennem jeg undersøger daginstitutionen. Hvorfor lige netop trivsel synes som det oplagte begreb til denne undersøgelse, folder jeg ud i kapitel 4, men en af hovedkonklusionerne er, at trivsel synes at fungere som synonym for det gode liv i daginstitutionen, at trivsel fungerer som et normativt og handlingsanvisende begreb, og at trivsel derfor bruges til en (politisk) styring af daginstitutionen - trivsel og daginstitution synes således uadskillelige fænomener. Den erkendelsesinteresse, der adresseres ved hjælp af trivselsbegrebet, kan i forlængelse heraf beskrives som kritik fra udkanten, eller måske kritik fra periferien – men hvor udkant og periferi tænkes som dele af et hele, dele af et kredsløb ligesom lyskæden, og ikke som noget, der er udenfor eller udenforstående. Det vil sige hvor det, der 'kritiseres', er en del af en selv.

Denne kritik finder sin berettigelse primært i en færøsk-dansk historie, det vil sige i den historisk betingede definitionsmagt, Danmark har på en lang række områder, en definitionsmagt, som rækker langt ud over landets geografiske grænser og strømmer mod Nordatlanten og Arktis, herunder

³ Jeg har formuleret tre antagelser min undersøgelse er groet fra. De andre to er at finde på side 10 og 15

⁴ Her laver jeg for første gang trivsel om til det gode liv. Hvorfor kan læses i kapitel 4

definitions- og magt over, hvad trivsel og det gode liv i daginstitutionen *er*. Og en definitions- og magt, der blandt andet vedligeholdes ved at naturalisere bestemte vidensformer: Visse former for viden synes mere rigtige end andre, mere sande, mere legitime. Jeg adresserer denne videns- og naturalisering og dertil knyttede selvfølgeligheder om trivsel og det gode liv ved hjælp af en de-kolonial analysestrategi – viden gøres herved til et geopolitisk⁵ forankret fænomen (Mignolo, 2002, 2009, 2011, 2013; Mignolo & Walsh, 2018; Reiter, 2018). Jeg tænker således *trivsel i en færøsk daginstitution* som koloniseret genstand og genstandsfelt, der formes i sammenfiltringer af trivsels- og forsknings-, policy- og uddannelsespolitik.

En geopolitisk forankring af viden skal derfor ses som afhandlingens måde at lade andre vidensformer få plads, blandt andet ved at punktere forestillingen om en enhedsvidenskab (Harding, 2018), det vil sige forestillingen om en vestlig videnskab som værende den eneste effektive og rationelle vidensform (Ibid.). En vestlig videnskab er ikke kulturfri (Ibid.), og en geopolitisk forankring af viden kan derfor også forstås som en kultur-gørelse af (forsknings-)viden, og i forlængelse heraf af den policy og de politikker, der udvikles i resonans hermed. Jeg kan i forlængelse heraf formulere min [anden antagelse](#), nemlig at kritik af disse naturaliserede vidensformer er nødvendig for overhovedet at kunne få øje på, hvordan en færøsk daginstitution gøres. Det, jeg søger ved hjælp af denne kritik, er at vise, at fænomenet daginstitution er beboet af multiple og forskellige forståelser af, hvordan trivsel og det gode liv i daginstitutionen er, gøres, tænkes, og at geopolitisk forankrede vidensformer kan okkludere for og i sidste ende afmontere denne trivsel – for eksempel ved at lade universale forestillinger om kvalitet eller trivsel overskygge lokalforankrede kvalitets- og trivselsforståelser, der er båret frem af lokalforankrede vidensformer.

Og her finder jeg det nødvendigt at indskyde, at selvom jeg arbejder med en geopolitisk forankret forståelse af viden, så betyder det ikke, at jeg abonnerer på en forståelse af geopolitisk forankret viden som nødvendigvis afgrænset eller indeholdt af en nationalstat eller af forestillinger om mere eller

⁵ Der ligger bag det her begreb analyser af fremkomsten af den 'rigtige viden' igennem tre vidensformer, ifølge Mignolo (2009) i oplysningstiden, nemlig filosofi, naturvidenskab, og litteratur, ved at udelukke andre vidensformer "*there can be no others*" (Mignolo, 2002:59). Denne 'rigtige viden' er sidenhen blevet hæftet til kapitalismen og er ekspanderet. Viden er således "*inscribed a conceptualization of knowledge to a geopolitical space (Western Europe) and erased the possibility of even thinking about a conceptualization and distribution of knowledge "emanating" from other local histories*" (Mignolo, 2002-60). Min forståelse af vidensformer (forskning, kulturer, identiteter, tilgange, mm.) er informeret af Bhabhas (2004) hybridbegreb og af agential realismens (Barad, 2007). Jeg tænker i forlængelse heraf (geopolitiske) grænser ret så flydende. Alligevel giver det mening at opretholde denne geopolitiske grænse mellem Danmark og de Nordatlantiske nationer, først og fremmest på grund af det (post)koloniale forhold nationerne imellem. Men der ligger implicit heri også en kritik af, at disse "rigtige vidensformer" synes at kolonisere fænomenet daginstitution, blandt andet igennem social ulighedsdiskurser og evidensdiskurser.

mindre udviklede lande, regioner, verdensdele – en vestlig videnskab bor ikke alene i vesten, og indigenous knowledges, for eksempel, kan også findes i verdens metropoler (Harding, 2018). Denne grænsetænkning er i sig selv geopolitisk forankret og udtryk for en repræsentationslogik, udtryk for en tænkning, hvor det materielle kobles fra i forståelsen af verdens fænomener, ved for eksempel at tænke nationale grænser som flade linjer, der skarpt adskiller hinanden, og nationalstater som essensbårne fænomener. Jeg tænker i stedet om viden, væren, grænser, identiteter, lande, nationer, regioner, verdensdele som hybride (Bhabha, 2004) og uendeligt sammensatte.

Jeg abonnerer med andre ord på, at geopolitisk forankrede vidensformer kan okkludere og afmontere overalt, selvom de genealogisk kan spores tilbage til en håndfuld geografiske lokationer. Jeg håber med denne afhandling at åbne op for, at de vidensformer og dertil knyttede potentialer, jeg ser i en færøsk daginstitution, kan blive en kilde til inspiration, også ud over Færøernes grænser – måske også i Danmark: Fordi en dansk daginstitution indeholdes i en færøsk daginstitution. Fordi en dansk daginstitution udsteder et mulighedsrum for en færøsk daginstitution. Geopolitisk forankrede vidensformer kan også okkludere og afmontere multiple og forskellige forståelser af, hvordan det gode liv i daginstitutionen er, gøres, tænkes i de geopolitiske centre, også i Danmark – om end dette ikke er forskningsgenstanden i denne afhandling.

Jeg sigter med andre ord efter immanent kritik. Det vil sige en kritik, man kunne kalde iboende, når man tænker daginstitutionerne i rigsfællesskabet som nært beslægtede. Ved hjælp af lyskædemetaforen kunne man sige det sådan, at en immanent kritik udgøres af en af de kulørte pærer, og at kritikken derfor altid og allerede er sammenviklet i kredsløbet, er en iboende del af kredsløbet (MacLure, 2015). Og jeg sigter efter en kritik, der *“engage[s] affirmatively with the present, accounting for some of its features in a manner that is empirically grounded without being reductive and remains critical while avoiding negativity”* (Braidotti citeret hos Otterstad, 2019:642). Det vil sige en kritik, der ikke bare dekonstruerer, men som også konstruerer. En kritik, der undersøger de mulighedsrum, som det, man kritiserer, indeholder. En kritik, der også fremmaner håb. Sagt på en anden måde sigter jeg specifikt efter en immanent affirmativ kritik, der ser på mulighedsrum i det situerede, materielle, i møder mellem det perifere og centrale, til hvilket formål afhandlingen udvikler en fissurpraksis (Mignolo & Walsh, 2018; C. Walsh, 2018, 2020). Men hvordan gør jeg sådan en kritik? Et af de afgørende greb, jeg bruger for at praktisere denne form for kritik, er at fokusere på samt fremlæse det materielle i mine analyser. Et greb også brugt i affirmativ kritik (Raffnsøe, Staunæs, & Bank, 2022) og kort beskrevet som: *“Simply explained, this form of critique is about evoking a diagnostic impulse that emphasizes the tendencies in the material while reading it”* (s.

189). Jeg vægter også, og ligesom i affirmativ kritik, det eksperimenterende (Ibid.) for dermed at kalde på nye forestillinger og mulighedsrum i afhandlingen, for eksempel materialiseret af min læsning af bygdekultur-natur med reformpædagogik og progressivisme.

Et andet greb, jeg bruger, er at gå på tværs af niveauer. Det vil sige at sammenbinde niveauer igennem det studerede fænomens multiple forbindelser til verden, et greb, der ifølge McLure (2015) bredt set kendetegner nymaterialistiske analyser: *"It must be transversal: able to follow, or sense, the multifarious connections and intensities that coalesce in events, rather than sniping from its particular dugout at other disciplines and paradigms"* (s. 16). Jeg tænker det, jeg gør i afhandlingen, som nært beslægtet med en nymaterialistisk og en affirmativ kritik, jeg betegner det imidlertid for en fissurpraksis (Mignolo & Walsh, 2018; C. Walsh, 2018, 2020) i resonans med de-koloniale tilgange: De billeder, denne form for kritik fremkalder, betegner jeg som sprækker af håb, og i forlængelse heraf strømmen af billeder, som kritikken frembringer, for en fissurpraksis. Den form for kritik, jeg ønsker materialiseret i afhandlingen, kan opsummerende beskrives som analyser, der søger at indfange-producere det materielle. Den sigter efter ikke at give makroniveauer eller de 'store spørgsmål' forrang frem for det specifikke og det kontekstnære, men søger i stedet at sammenbinde niveauer. Samt analyser, der vægter det eksperimenterende, og som frembringer sprækker af håb. Jeg performer derfor fissurpraksis som en immanent, affirmativ kritikform.



Et billede af håb og et billede af trivsel og det gode liv. Jeg bringer dette billede i et kapitel om pædagogers autonomi (s.212). Det er et billede af en situation i en af de daginstitutioner, jeg gjorde ophold ved, en situation, der bragte mig glæde og håb. Når fredagens fællessang formelt sluttede, og børnene begyndte at sive ind i deres respektive stuer, brød pædagogerne spontant ud i fællessang – af egen lyst, af begejstring. Forestillinger om tid som et fænomen, der skal udnyttes til sidste blodsdråbe, om hektiske flaskehalse, der skal overstås (der skulle spises frokost efter fællessangen), eller forestillinger om kvalitet som børnecentrerede aktiviteter med henblik på at bryde social ulighed, ophører i et moment af spontanitet. Daginstitutionen bliver i stedet til et sted beboet af agenser, der lader sig begejstre, til et sted, hvor pædagoger også har et liv. En fissurpraksis åbner op for at se et mulighedsrum i det, der kritiseres. Det, der umiddelbart fremstår som en børnecentreret aktivitet, bliver til en begivenhed, der også bliver voksencentreret. Situationen opløser en barn/pædagog-dualisme og åbner op for, at daginstitutionen er et sted, børn og voksne lever sammen. Begivenheden er også et fremragende billede af hvad at reika – på færøsk at vandre, vanke eller stryge om sig - søger at beskrive i denne afhandling: En tilgang til praksis hvor det ukontrollerbare er kærkomment, hvor der ikke planlægges, anticiperes, foregribes, men i stedet, i momenter, gribes en mulighed der pludselig materialiseres. En tilgang til praksis som giver både børn og pædagoger definitionsmagt over det liv der udfolder sig i daginstitutionen. En tilgang til praksis hvor livsverdenen gerne må trænge sig på og bryde ind i daginstitutionens konstitutive grænser, og som bryder med geopolitisk forankrede forestillinger om professionalitet. At reika beskriver barnets og pædagogens autonomi i en altid og allerede relationel i daginstitution.

Jeg har allerede mange bolde i luften, der skal holdes styr på – en færøsk daginstitution og dennes tilblivelser, en dansk daginstitution, trivsel, en fissurpraksis, en de-kolonial tilgang. Man kunne ordne rodet med følgende hensigtserklæring på afhandlingens vegne: En færøsk daginstitution er genstanden for min forskning, og til dette formål bruger jeg et trivselsbegreb som indgang til mit felt, og jeg bruger en dansk daginstitution som lampe, som en størrelse, man kan se en færøsk daginstitution i lyset af. Det affirmative, immanente og de-koloniale er de forskningstilgange, jeg bruger. Man kunne også formulere det således: *Danske* forståelser af trivsel og det gode liv i daginstitutionen er dybt sammenfiltret i en færøsk daginstitution. Ved hjælp af en immanent-affirmativ-de-kolonial kritik undersøger jeg forskelle og potentialer i en færøsk daginstitution. Hvordan jeg har prioriteret, at afhandlingen skal re-præsenteres igennem mine forskningsspørgsmål, formulerer jeg om lidt. Først vil jeg sige lidt om, hvad jeg i afhandlingen *leder* efter.

1.1. At lede efter potentialer

Nærværende afhandling har et normativt udgangspunkt, der udsteder et mulighedsrum for, hvordan fænomenet en færøsk daginstitution kan konstrueres. En normativitet, der materialiseres igennem min fissurpraksis (Mignolo & Walsh, 2018; C. Walsh, 2018, 2020), idet denne forudsætter forestillingen om, at der findes nogle kvaliteter, der er særegne og specifikke - nogle potentialer i en færøsk daginstitution. At det synes nødvendigt at finde et potentiale, skyldes, blandt andet, en etisk fordring, som det at være den første person, der laver et større forskningsprojekt om en færøsk daginstitution, byder: Der findes ikke et (forsknings)sprog om en færøsk pædagogik, en færøsk professionsforståelse, en færøsk daginstitution. Og en færøsk daginstitution synes desuden underlagt geopolitisk forankrede vidensformer, selvom den er en flittig bruger af andre vidensformer, som samlet kunne gå under betegnelsen oprindelige befolkningers⁶ vidensformer. Det vil sige vidensformer, der er "*[g]enerally rooted in place-based knowledge, oral traditions and kinship, Indigenous Knowledge Systems reflect the unique experiences of each community*".⁷

Jeg finder således i afhandlingen frem til måder at gøre daginstitution, der (også) bruger kropsliggjorte, oralfornidlede og lokalforankrede vidensformer, vidensformer, der på verdensplan synes under pres (Harding, 2018), vidensformer, der endvidere synes at undslippe videnskabeligt og økonomisk sprog (Ibid.). Et eksempel på en af disse lokalforankrede vidensformer er begrebet *at reika*, som er fremkommet på baggrund af mine læsninger af undersøgelsesgenstanden, og som angiver en måde at gøre pædagogik på i en færøsk daginstitution. Noget af det, der er særligt ved *at reika* som kvalitet, er at begrebet er fremkommet igennem analyser af det diskursive og materielle. At *reika* søger med andre ord at overskride dualismen natur/kultur, og naturen i 62°00'N 06°47'W spiller derfor en afgørende rolle i fabrikationen af afhandlingen og i frembringelsen af en færøsk pædagogik. Potentialer kobles således til de mulighedsrum, der fremkommer ved læsninger af felt og undersøgelsesgenstand, for eksempel ved at overskride natur/kultur-dualismer.

⁶ Det er ikke uproblematisk at bruge et begreb som oprindelig befolkning i denne afhandling, og jeg hæfter mig ved Walter Mignolos "*sí, los europeos son indígenas también, no vienen de la luna*" (Mignolo, 2013:7), som oversat af mig bliver til: "ja, europæerne er også indfødte, de kom da ikke fra månen". Det problematiske består i min optik for det første i, at begrebet aktiverer temporalitet ud fra en modernitetsramme: Hvornår man kvalificeres til at tilhøre den oprindelige befolkning, beror på et tidssnit i en lineær forståelse af tid. Det er en tidsforståelse, jeg søger at gøre op med i afhandlingen. For det andet harmonerer begrebet ikke godt med hybridbegrebet, jeg folder ud i kapitel 2.2. Jeg vil derfor fremover bruge begrebet potentialer, om end jeg ser et klart slægtskab imellem mine erkendelsesinteresser og de erkendelsesinteresser, indigenous knowledge systems synes at adressere.

⁷ <https://www.edsurge.com/news/2022-01-13-indigenous-knowledge-is-often-overlooked-in-education-but-it-has-a-lot-to-teach-us>

Og netop her materialiseres en af de farer, min søgning efter potentialer kan føre med sig, nemlig en reproduktion af naturalistiske barndomsdiskurser (A. Taylor, 2013), og derigennem en anden-gørelse af færøske måder at gøre barndom og daginstitution på. Jeg søger efter bedste evne at bevæge mig væk herfra. I stedet for at gøre natur til en universalt gældende størrelse søger jeg at operere ud fra en forståelse af *natur* som noget, der findes i flertal (Ibid.) – der findes mange former for natur, og mange forskellige måder at meningstilskrive fænomenet natur. Det gør jeg konkret ved at konstekstgøre natur-barndom, som det materialiseres i 62°00'N 06°47'W, det vil sige ved at undersøge natur-barndom-daginstitution som et grundlæggende sammenfiltret og hybridt fænomen. Natur tænkes i forlængelse heraf som noget, der materialiseres på vidt forskellige måder rundt omkring i verden, som en størrelse, der også inkluderer menneskets produktion af det materielt-diskursive – natur findes således også i storbyerne. Man kunne formulere det således, at jeg søger at de-naturalisere fænomenet barndom ved at naturgøre en færøsk barndom og en færøsk daginstitution.

En anden god grund til at lede efter potentialer knytter sig til det at bedrive immanent kritik, det vil sige fissurpraksis. Som jeg lige har foldet ud, søger jeg igennem en fissurpraksis at bedrive kritik ved at fremlæse mulighedsrum. Men de potentialer, jeg leder efter, har også rødder i forskeren – i hendes arbejds erfaringer, i hendes uddannelses erfaringer, i hendes migrantliv. Jeg har igennem mine erfaringer med en færøsk kultur, igennem mine egne arbejds erfaringer i danske og færøske daginstitutioner, fået blik for en række kvaliteter, en færøsk daginstitution synes at *have*. En række kvaliteter, der transformeres til potentialer igennem afhandlingen ved at fremhæve disse og give dem et sprog. At en færøsk daginstitution kan noget godt og noget særligt, er således blevet den [tredje antagelse](#), afhandlingen er groet fra.

1.2. Forskningsspørgsmål

De forskningsspørgsmål, man almindeligvis forestiller sig, går forud for en undersøgelse, og som vi desuden forestiller os styrer en undersøgelse, synes snarere at være resultat af konstante brydekampe med virkelighedens pærevælling⁸. Det vil sige resultat af de tilgange, greb, metoder, skemaer, apparaturer og deslige, vi bruger til at begribe og give denne virkelighedens pærevælling retning. Forskningsspørgsmål synes således i stedet at emergere i kølvandet på forskerens konstante møder med verden end at agere udgangspunkt for, hvordan verden skal begribes. Spørgsmål, svar, tilgange, greb, metoder, apparaturer, resultater er alle sammenfildrede størrelser, og forestillinger om kronologi og kausalitet synes snarere at være udtryk for allerede eksisterende kampe med og i verden. Dette er ikke anderledes i denne afhandling: Således er de præcise forskningsspørgsmål, jeg af formidlingsmæssige årsager formulerer i det kommende, nogle, der først er blevet artikulere efter endeløse brydekampe med pærevællingen. Det er først efter disse brydekampe, jeg har udviklet det nødvendige sprog samt de indsigter, der skal til for at formulere forskningsspørgsmålene meningsfuldt.

Der er helt konkret tre forhold, eller indsigter, om man vil, der er bragt frem af disse brydekampe, og som har været afgørende for at kunne formulere spørgsmålene meningsfuldt: Hvordan tænke om og operationalisere trivsel, hvad skal forholdet være mellem trivsel og en færøsk daginstitution, og hvordan inddrage vind og vejr, det vil sige materialitet? Det, der først og fremmest voldte mig kvaler ved projektets begyndelse, var mit ønske om at flytte trivsel fra et normativt og universaliserende fænomen til et lokalt og kontekstafhængigt fænomen. Her blev Thomas Popkewitz' måde at rammesætte uddannelsesreform som "making society by making the child" (2008) afgørende.

Her bliver uddannelsesreform, og i forlængelse heraf uddannelsespolitik, rammesat som en vilje, uddannelsessystemet har på barnets vegne – trivsel er i afhandlingen således blevet til endnu en af de måder, et uddannelsessystem vil noget med barnet. Kobler man hertil indsigter erhvervet igennem møder med agential realismen (Barad, 2007), transformeres trivsel fra en kropsafgrænset egenskab, der bor i det enkelte barn, til et specificitetsgenererende maskineri, det vil sige et apparatus, der producerer barn, pædagog, pædagogisk faglighed og daginstitution. At gøre daginstitution ved at gøre barn er således blevet et af de afgørende udgangspunkter, hvorigennem jeg har forstået

⁸ Jeg lader mig her inspirere af Maja Plum (2012) og Line Togsverd (2015), der også bruger begrebet pærevælling for at beskrive en verdens sammenfiltring og kompleksitet. Man kan med fordel hoppe frem til kapitlerne i "Empirifabrikation i pærevællingen" og se nogle kartografier over felten, jeg har lavet. Derigennem kan man få en fornemmelse for den kompleksitet, en afhandling skal søge at ordne, give en retning og meningstilskrive.

nødvendigheden i at flytte fænomenet trivsel fra barnet og over til omgivelserne. Sålunde er trivsel i afhandlingen blevet til et distribueret fænomen, der materialiseres i en myriade af forhold, der tilsammen udgør daginstitutionen. Og sålunde er trivsel blevet det, der materialiseres som daginstitution.

Mit møde med agential realisme har også bragt den erkendelse med sig, at undersøgelsesdesign er afgørende for frembringelsen af undersøgelsesgenstanden, i dette tilfælde *trivsel i en færøsk daginstitution*. Og undersøgelsesdesign betyder i den sammenhæng ikke alene, hvordan man leder efter en ny viden, det vil sige, og som jeg skrev længere oppe, de tilgange, greb, metoder, skemaer, apparaturer og deslige, vi bruger til at begribe og give denne virkelighedens pærevælling retning, men handler i lige så høj grad om at adressere de forforståelser og naturligheder, der foreligger i for eksempel de spørgsmål, man stiller, de forestillinger om gode svar, vi opererer med, hvor man sætter grænser mellem domæner, akademiske discipliner, niveauer, og ikke mindst, hvilken betydning de studerede fænomener tillægges.

Det, jeg mener, er, at der i forvejen ligger en række udbredte og bredt accepterede måder at tænke og gøre forskning på, man kunne sige standarder for god forskningspraksis, der udsteder et mulighedsrum for forskning (Feyerabend, 1993; Harding, 2015, 2016, 2018). Og jeg har søgt ud over disse standarder, for så vidt at det, jeg har ledt efter – det, der har materialiseret sig for mig – til tider har krydset disse grænser. Det er for eksempel igennem mine brydekampe med forskning (og uddannelsespolitik), det overhovedet har været muligt for mig at bryde den hegemoniske forståelse af trivsel som et kropsafgrænset fænomen til i stedet at være et materielt-diskursivt og distribueret fænomen. Derfor har min undersøgelse af trivsel i en færøsk daginstitution måttet indledes med en stillingtagen til fænomenerne forskning og forskningsdesign. Og forskningsspørgsmålene blev:

- Hvordan kan man konstruere et undersøgelsesdesign, der er sensitiv for en færøsk daginstitutioners specificiteter?
- Hvordan materialiseres trivsel i og som en færøsk daginstitution? Og i forlængelse heraf, hvordan kan forståelser af trivsel og det gode liv i daginstitutionen flyttes fra et normativt og universaliserende grundlag til et empirisk begreb med bredde?

1.3. En ubeskrevet færøsk daginstitution



Billede hentet hos gruppen "En daginstitutionspædagogik i Færøerne" på gruppens Facebook-profil

Min undersøgelsesgenstand er *trivsel i en færøsk daginstitution*. Den eksisterer ikke i et tomrum, som noget i sig selv, den er indlejret i en kultur-natur, indlejret i 62°00'N 06°47'W, indlejret i uddannelsespolitiske trends, indlejret i en historie, indlejret i verden, og vil derfor blive undersøgt som det – som en del af verden. Jeg har undersøgt (sanset, tænkt, husket, læst, beskrevet, konstrueret, frembragt, spurgt til, erfaret, følt) *trivsel i en færøsk daginstitution*, det vil sige, hvordan det gode liv i en færøsk daginstitution materialiseres. Som led i forskningsprocessen plejer en ph.d.-afhandling at indbefatte en state of the art over sit felt. Der findes imidlertid stort set ingen forskning om en færøsk daginstitution⁹, og der findes stort set heller ingen forskning om dens *forløber*, nemlig børneliv og

⁹ Der findes en forskningsartikel fra 2006 skrevet af Firouz Gaini, og af ikke-videnskabelig litteratur findes en bog af Føroya Pedagogfelag fra 2007, hvor en række færøske pædagoger fortæller om deres fag og erfaringer, to pædagogspecialer fra 1970'erne og Føroya Pedagogfelags medlemsblad som de eneste skriftlige kilder, jeg har haft til rådighed. I 2022 udkom en bog om Føroya Pedagogfelags historie forfattet på bestilling af journalisten Uni Arge (Arge, 2022). Og så findes to styks national policy, nemlig Dagstovnalógina (dagtilbudsloven) og Námsfrøðilig stevnumi (pædagogiske formål).

børneopdragelse på bygd¹⁰. Det er således uopdaget land, jeg begiver mig ud i med denne afhandling, og jeg har i forlængelse heraf ikke lavet et klassisk litteratur review. Derfor har jeg trukket på forskning på andre måder; inspireret af de-koloniale tilgange har jeg set på den geo-politiske viden, der påvirker en færøsk daginstitution som en del af rigsfællesskabet (kapitel 4), og inspireret af nymaterialisme har jeg undersøgt lokalt situerede vidensformer, nemlig de specificiteter der er særegne (del III) for en færøsk daginstitution. *Min* undersøgelsesgenstand er, ud over ubeskrevet, også særligt og distinkt på en række områder, ulig mange andre daginstitutioner i for eksempel Nordeuropa. Både hvad angår kultur, natur, politisk og statslig organisering, sprog og historie. Det, der for de fleste andre lande forekommer naturligt og klart defineret, er for Færøerne ofte tvetydigt og diffust:

- *The Faroes is part of the Danish Kingdom yet outside the European Union*
- *The Faroes has its own stamps, flag, anthem, etcetera. yet no seat in the United Nations*
- *The Faroes is outside Schengen, yet Faroese citizens travel as Schengen-country citizens*
- *The Faroe Islands do not have armed forces, yet are part of NATO (through Denmark)*
- *Faroe Islanders can freely select the red Danish passport or the green Faroese passport*
- *The Faroes has distinct bank notes (with Faroese motives) but the currency is the Danish Kroner*
- *Faroe Islanders are not an indigenous population, yet not immigrants*
- *Faroe Islanders have their own language and culture, yet strong roots in the neighbouring countries.*

(Gaini, 2013:16)

Hertil kan jeg tilføje flere forhold: En kvasi-statsdannelse, hvor områder som udenrigspolitik, pengepolitik og straffelov forvaltes af Danmark og det danske Folketing, og andre områder såsom uddannelse og socialpolitik forvaltes af færinger og det færøske Lagting¹¹. En over tusind år gammel kultur-nation med eget sprog, men som først blev anerkendt som sådan af lingvister i slutningen af attenhundredetallet, og med et skriftsprog først materialiseret i 1854 (Thisted & Gremaud, 2020) En gammel nation, hvis historie i høj grad blev videreformidlet mundtligt, idet færøsk blev presset ud af kirken og administrationen efter reformationen af det danske styre (Thisted & Gremaud, 2020) – og derfor en nation rig på fortællinger, men med få skriftlige kilder. En fysisk placering og en geologisk

¹⁰Der udkom i 2022 en artikel om børns lege og tilhørsforhold til bygden (Gaini & Sleire, 2022)

¹¹ <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1948/137>

oprindelse, der gør øerne barske og ufremkommelige, smukke og dragende på samme tid, med et utroligt omskifteligt vejr og en kultur og en daginstitution i resonans hermed. Selvom en færøsk daginstitution svært kan forstås uden at forstå en dansk daginstitution, så har en færøsk daginstitution sin egen særlige (konstant forekommende) tilblivelseshistorie og derfor egne karakteristika. Det er denne historie, jeg vil fortælle med denne afhandling. Hvilke andre forhold ved en færøsk daginstitution træder desuden frem og fremstår som forskellige?

På¹² Færøerne blev den første generation af børn, der gik i børnehave, voksne – med undtagelse af en lille del af hovedstadens børn – for ikke så lang tid siden (Gaini, 2006:11). Ligesom i Danmark går de fleste børn på Færøerne nu i daginstitution¹³, i skrivende stund findes 90 daginstitutioner i Færøerne, inklusive fritidsinstitutioner, ifølge Føroya Pedagogfelag, og Færøerne har siden 1986 haft egen pædagoguddannelse (Kjølbros, 2008). Daginstitutionsområdet i Færøerne er således vokset markant og blevet et landsdækkende fænomen på kort tid, en vækst, der overraskende tog fart under Færøernes økonomiske krise i 1990'erne (Ibid.). En færøsk daginstitution fremstår desuden forskellig fra en dansk med hensyn til styring, som for eksempel de danske pædagogiske læreplaner og tilbud om sprogtest, som ikke er påbudt af en central national instans eller af lovgivning. Og den er forskellig med hensyn til de overordnede værdier, der søges fremmet i daginstitutionerne, eksempelvis er kristendom nævnt i dagstovnalóginas (dagtilbudslovens) formålparagraf. En anden markant forskel er, at færøske børn bliver i børnehaven et år mere end danske børn (og vist alle andre børn i verden), da undervisningspligten først gælder fra det år, barnet fylder syv år¹⁴. Disse tilsyneladende brud på internationalt accepterede forståelser af, hvordan daginstitutionen skal gøres, synes umiddelbart i resonans med en sociokulturel sammenhæng, som daginstitutionen er indlejret i. For eksempel synes sociale forskelle på Færøerne ikke så markante som i Danmark, og andre forhold såsom familie og lokalidentitet er vigtigere for færinger end klasse og position på jobmarkedet (Gaini, 2006:11).

En færøsk daginstitution synes derfor at kalde på en undersøgelse, der kan indfange-producere de specificiteter, den bliver til under, og de forskelligheder, den rummer. Det betyder et undersøgelsesdesign samt tilgange, der på den ene side ikke nødvendigvis tager hidtidig

¹² Jeg veksler imellem at skrive i Færøerne og på Færøerne. I kapitel 4 kan man læse hvorfor.

¹³ <http://www.mmr.fo/um-radid/landsstyriskvinnan/rodur-greinar/rodur-2016/faerosk-undervisningspolitik-20-september-2016/>

¹⁴ <http://www.logir.fo/Logtingslog/125-fra-20-06-1997-um-folkaskulan-sum-seinast-broytt-vid-logtingslog-nr-34-fra-28#chapter-d72060a2-2310-4866-8a95-4647374b10a2>

(forsknings)viden som universel og sand, så jeg undgår, at forforståelser og indforståetheder får lov at lægge sig som et blindende tæppe over forskningen. Men et forskningsdesign, der på den anden side er sensitivt over for den sammenhæng, det bliver til i – fra koloni(fortid) til lokale vidensformer, fra størrelsesforhold til geografisk placering. Det kan for eksempel konkret betyde, at jeg ikke per automatik naturaliserer størrelser som klasse og social ulighed, det vil sige importerer disse begreber, som de forstås og bruges i dansk uddannelsespolitisk kontekst. Forståelser for eksempel materialiseret i form af en ghettolov og et obligatorisk læringstilbud for børn i den såkaldte ghetto. Jeg har derfor ikke lavet et klassisk litteratur review, men har i stedet trukket på de-koloniale tilgange: jeg situerer genstand og genstandsfelt geopolitisk, for herigennem at udøve epistemisk ulydighed (Mignolo, 2009, 2011; Mignolo & Walsh, 2018) overfor forskning, policy og uddannelsespolitik.

Et andet eksempel kunne være den måde, hvorpå natur synes at blive adskilt fra kultur i forskning og uddannelsespolitik: i nordisk daginstitutionsforskning synes forskning, for eksempel, primært at være teoretisk funderet i en socialpædagogisk tradition (Otterstad, 2019:642), og rettet mod subjekt-subjekt interaktioner (ibid.). Det vil sige, hvor natur og de materielle forhold har det med at blive reduceret til en passiv baggrund for livet, samfundet og daginstitutionen. Jeg forsøger i stedet at beskrive, hvordan de materielle forhold er en produktiv kraft af daginstitutionen, og herigennem frembringe en lokalforankret specificitet. Et tredje eksempel på min søgen efter specificiteter er mit valg af det forfattede sprog. Jeg skriver på dansk og ikke engelsk (en af de måder, *akademia uniformeres* på), idet mange oversættelser må koste i form af tab af mening, og denne fortælling handler blandt andet om, hvordan materielt-diskursive oversættelser fra dansk til færøsk finder sted. Sagt på en anden måde så synes fænomenet *trivsel i en færøsk daginstitution* til at kalde på en de-kolonial undersøgelse, der kan indfange-frembringe de (post)koloniale specificiteter fænomenet er indlejret i. Opsummerende kan man sige om denne afhandling, at den er et studium i specifikke tilblivelser, et studium, der muliggøres af et design, hvis funktion er at indfange-producere disse specificiteter.

Den yderst begrænsede mængde forskning, og i det hele taget den begrænsede mængde skriftlige kilder, der findes om en færøsk daginstitution, har gjort det nødvendigt for mig at bruge og producere en ret så heterogen empiri. Således bruger jeg i konstruktionen af mit undersøgelsesgenstand en multi-sided etnografi (Marcus, 1995) tænkt i en postkvalitativ ramme (MacLure, 2013; Mazzei, 2021; Murriss, 2021b; C. A. Taylor, 2017) og aktiveret igennem dialogiske tilgange (Phillips, 2008), bestående af interviews, samtaler, gruppeinterviews, deltagende observation, policy, videnskabelige

tekster, journalistiske tekster, film af varierende længde, billeder, jeg selv har taget, billeder, jeg har fundet frem til, erindringer, autoetnografi. Det komplicerer analyse og formidlingsprocessen med så forskellige kilder. Et af de greb, jeg bruger for at imødekomme denne kompleksitet, og som mit teoretiske apparat i øvrigt lægger op til, er at arbejde ud fra en flad ontologi. Det vil sige, hvor alle de forestillede enkeltelementer, empirien består af, tænkes på niveau med hinanden, som del af samme situation (Clarke, 2005). En færøsk daginstitution fremkommer således ud fra en relationel konfigurerings af elementer frembragt igennem en multi-sited etnografi.

1.4. Afhandlingens opbygning

Afhandlingen er opdelt i fire dele. Del I betegner jeg ”Forudsætninger og veje ind” og indeholder tre kapitler. I det første kapitel diskuterer jeg vilkår for viden. Diskussioner informeret af de-kolonial (Mignolo, 2002, 2007, 2009, 2013; Mignolo & Walsh, 2018; Reiter, 2018; C. Walsh, 2020) forskningsgøren og tænkning. Jeg spørger: Hvad tæller som god viden? Hvor går grænserne for (forsknings)viden? Hvilke betingelser udsteder forskningsviden for forståelsen og frembringelsen af verden og undersøgelsesgenstand? Jeg argumenterer i dette kapitel for, at forskning altid vil være et situeret udsnit af virkeligheden, og ikke en objektiv gengivelse af den (Barad, 2007; Haraway, 2018). Det vil sige forskning er ikke værdi- eller kulturfri, uberørt af forsker og omverden. Jeg argumenterer med andre ord for, at (forsknings)videnspraksisser nødvendigvis må (geopolitisk)situeres. Jeg spørger og besvarer i forlængelse heraf, hvordan man kan konstruere en kontekstsensitiv undersøgelse, der kan indfangne-producere specificiteter. Svarene kommer i form af teoretiske perspektiver afhandlingen er informeret af. Mere præcist af det (post)koloniale begreb hybrid (Bhabha, 2004) og af agential realisme (Barad, 2007). I kapitel 3 præsenterer jeg min heterogene empiri, og den forskningsproces afhandling er blevet til igennem. Jeg beskriver det jeg ser som en (post)kvalitativ forskningstilgang (MacLure, 2013; Mazzei, 2021; Murriss, 2021b; C. A. Taylor, 2017) i en multisited (Marcus, 1995) (auto)etnografi.

Del II af afhandlingen består af et kapitel. Her situerer jeg fænomenerne daginstitution og trivsel. Først situerer jeg Færøerne, og derigennem en færøsk daginstitution og lokal trivsel, i en (post)kolonial relation til Danmark. Dernæst konstruerer jeg den uddannelsespolitiserende trivsel som den koloniale genstand der søger definitionsmagt over fænomenerne daginstitution og trivsel. Jeg frembringer den uddannelsespolitiserende trivsel igennem paranoide læsninger (Sedgwick, 2020) af

(dansk og transnationalt) forskning, policy og uddannelsespolitik og disses konstituerende sammenhængskraft.

I del III af afhandlingen bliver en færøsk daginstitution frembragt, det vil sige historien fortalt. Kapitlerne er konstrueret i relation til den uddannelsespolitiserende trivsel, og besvarer blandt andet spørgsmålet: hvad udgrænses af den uddannelsespolitiserende trivsel? Svaret kommer i form af to kapitler. I kapitlet ”Grundsten for trivsel i en færøsk daginstitution” inddrager jeg forhold, jeg ser som konstituerende for daginstitutionen – bygdekultur, natur, (post)kolonial infrastruktur, mikrostat under konstruktion, reformpædagogik og progressivisme. Mine analyser er frembragt igennem læsninger af felt – for eksempel læser jeg en bygdekultur-natur med reformpædagogik og progressivisme, bragt af færøske pædagoger fra danske seminarier i 1960’erne og 1970’erne. I kapitlet ”Pædagogisk faglighed transformeres. Markører for trivsel” finder jeg særegne måder at gøre daginstitution på færøsk. Kapitlet fremkommer ved hjælp af de fund fra foregående kapitel læst igennem en aktuel daginstitutionsgøren. Min analytiske genstand er, for begge kapitlers vedkommende, sammenfiltringer jeg efterfølgende sedimenterer¹⁵ i hybrider. Det sidste kapitel i del III ”En færøsk daginstitution og den transnationale vending i uddannelsespolitikken” bliver en kort analyse af, hvordan uddannelsespolitiske trends efterhånden materialiseres som daginstitution. Afsnittet beskriver med andre ord en færøsk daginstitutionens nyere historie, og anviser en ydre ramme for en færøsk daginstitution, mere præcist de forhold, en færøsk daginstitution aktuelt navigerer i: den uddannelsespolitiserende trivsel. Kapitlet er fremkommet ved hjælp af læsninger af lokale forhold - som for eksempel Færøernes størrelse og hvordan det har gjort Tórshavns kommune til forandringsmotor for daginstitutionen - med en dansk daginstitution i den transnationale æra.

Del IV i afhandlingen har kaldt den for ”De-koloniale trivselsstrategier og veje ud”. I disse sidste kapitler vil jeg folde nogle diskussioner ud på baggrund af de forskellige møder, daginstitutionen er blevet til igennem. Inspireret af Homi Bhabhas (2004) tænkning om the Third Space som det sted, hvor forhandlinger mellem kulturer (eller hybrider) finder sted, diskuterer jeg, hvad der er på spil, når en færøsk daginstitution møder uddannelsespolitiske tendenser og diskurser der dominerer i andre dele af rigsfællesskabet. Hvordan kan der meningsfuldt forhandles om trivsel og det gode liv?

¹⁵ Jeg bruger flere gange i afhandlingen begrebet sediment og afledt herfra sedimenterer, som jeg har fra Laclau og Mouffe (1997), der beskriver diskursers fiksering og stabilisering. Begrebet brugt i geologien betyder aflejring. Jeg tænker mit brug af begrebet som en blanding af de to, der giver en god fornemmelse af det materiel-diskursive.

1.5. Greb og spor i afhandlingen. En læsevejledning

I det følgende afsnit giver jeg en kort indføring i afhandlingens grundantagelser og begreber, for derigennem at lade læseren være udstyret med nogle af de præmisser, afhandlingen er skrevet på. Disse forhold udfoldes i detaljer i kapitlerne efterfølgende, så dette er alene en introduktion til grundlaget for undersøgelsen af en færøsk daginstitution. Jeg har en ambition om at sammenbinde niveauer, for eksempel sammenbinde makroniveauer til mikroniveauer, det diskursive til det materielle, ontologi til epistemologi, væren til gøren, det politiske til det nære etcetera. Det øger kompleksiteten i afhandlingen. Eller man kan sige det på den måde, at der er mange niveauer at skulle holde styr på under læsningen, og da adskillelse mellem niveauer synes at være en af de måder, *man plejer* at formidle kompleksitet på, stiller den ambition store formidlingsmæssige krav.

Men disse adskillelser mellem niveauer, skønt på skrift, har en effekt på verden. De er ikke neutrale metodikker, der blot formidler virkeligheder, disse adskillelser producerer virkeligheder (Barad, 2007). Verden er sammenfiltret, verden er hybrid, og det er daginstitutionen også. At sammenbinde niveauer er således en videnskabsteoretisk pointe, jeg søger at operationalisere igennem afhandlingen. Jeg har allerede indledningsvis nævnt nogle af de prioriteringer og valg, jeg har truffet, for eksempel mit fokus på det materielle, herunder på sammenfiltrering som grundvilkår. Og på min fissurpraksis og de-koloniale tilgang. I det følgende udfolder jeg nogle af de tænkninger, hvorigennem afhandlingen er blevet til, nogle af de greb, jeg har brugt, der synes nødvendige for at kunne begribe en færøsk daginstitution. Der er tale om fem forskellige måder at tænke-gøre afhandling, der tilsammen bidrager til en materialisering af en færøsk daginstitution. Man kan også se disse fem greb som en måde, hvorigennem jeg formidler.

• Om forandring, udvikling, fremskridt

Det synes at være et grundvilkår, at samfundets institutioner forandrer sig igennem tiden, at deres formål og virke, form og indhold samt de forestillinger og begreber, der knytter sig til dem, ændrer sig. De er kontingente (Laclau & Mouffe, 1987). Samfundets institutioner kan i forlængelse heraf forstås som et resultat af *kampene* om, hvad der synes vigtigt og rigtigt i givne historiske perioder. Jeg kalder imidlertid disse kampe for hybridiseringer i afhandlingen, inspireret af Homi Bhabhas (2004) hybridbegreb, ikke fordi der ingen kampe finder sted, men fordi de kampe, der *udkæmpes*,

konstituerer det eller dem, der allerede er i kamp. Kampe er med andre ord ikke (alene) noget, der sætter grænser mellem domæner, holdninger, nationer, mennesker, men noget, der netop konstituerer domæner, holdninger, nationer, mennesker. Kampe er noget, der forener lige så meget, som det adskiller.

Dykker man et spadestik længere ned i, hvilken betydning kampe almindeligvis har, dukker et begreb som position op, det vil sige som et af de steder, kampe udgår fra. Kampe eller det at kæmpe repræsenterer positioner, det være sig grupper eller enkeltindivider, lige såvel af organiseret som af uorganiseret karakter, hvor kampene artikuleres fra. Og så forestiller *man* sig gerne en endestation for kampen – kampe peger med andre ord gerne i en udviklingsretning (Mignolo & Walsh, 2018). Man kan med et common sense-udtryk sige, at de samfundsmæssige institutioner følger den samfundsmæssige udvikling. Og herved laver jeg en momentan adskillelse mellem position, det vil sige samfundets institutioner, og den samfundsmæssige udvikling. Mere præcist foretager jeg et analytisk snit mellem institution-position og det, der udsiges derfra – jeg laver et snit mellem det materielle og det diskursive. Et forhold, der især bliver tydeligt i forestillingen om fremskridt som noget, der, for eksempel kan *eksporteres* til 'mindre udviklede' lande. Og her indtager mennesket gerne pladsen ved siden af de samfundsmæssige institutioner, som udviklingen artikuleres fra. Denne sondring imellem det sociale på den ene side og naturen og det materielle på den anden (Latour, 2002) synes at være en af de foretrukne, og det er ikke svært at forstå hvorfor: Det lader til at være en mere overkommelig opgave at sætte mennesket og dets institutioner fast, som størrelser der er knapt så foranderlige, og hvor diskurserne og udviklingen udspringer fra, hvor historien udspringer fra. Vi får fornemmelser af sedimentering og stabilitet herved, og det forfører os med sit løfte om kontrol – kontrol over historien, os selv, over samfundet, det politiske, kulturen, naturen. Det er en distinktion, jeg forsøger at bevæge mig væk fra. Jeg forstår institutionerne som nogle, der ændrer sig samtidig med menneskene, med omgivelserne, med kultur-naturen – og det synes umuligt præcist at sige, *hvor* forandringer kommer fra. Historie forstår jeg som en fortælling om forandring, men hvor alt forandrer sig sammen, både det materielle og det diskursive – som en re-konfigurering (Barad, 2007).

Denne i og for sig banale erkendelse, at institutioner forandrer sig med tiden, når alting forandrer sig, og vice versa, danner udgangspunkt for forståelsen af, hvordan fænomenet daginstitution forstås og undersøges i afhandlingen. Erkendelsen af daginstitutionens kontingens, det vil sige dens historiske beskaffenhed, fører til afgørende indsigter: Fænomenet daginstitution kunne se ud på en anden måde, end det gør nu, og de deraf følgende forestillinger, forståelser, begreber og deslige, der knyttes hertil, kan derfor få andre betydninger. Daginstitutionen er ikke en universelt gældende konstruktion, hvis

betydning uhindret kan flyttes over grænser, geografi og landskaber, politiske og kulturelle sammenhænge, rum og tid, uden at det forandrer fundamentale dele af daginstitutionen – den sammenfiltres med det den møder og hybridiseres. I forlængelse heraf kan vi også udlede, at det, der forstås som kvalitet og det gode liv i daginstitutionen, også er historisk indstiftet.

Igen kunne disse erkendelser synes banale, men de er nødvendige at have som udgangspunkt for en undersøgelse, når min undersøgelsesgenstand, *trivsel i en færøsk daginstitution*, står i et magtforhold til en meget stærkere kraft: Modernitetsfortællingen (Mignolo, 2007; Mignolo & Walsh, 2018). Det vil sige fortællingen om, at udvikling er en nærmest uundgåelig naturkraft, der kommer udefra og bevæger sig i en retning – fra centrum til periferi. En udvikling, der er bevæbnet med begreber, logikker, koncepter, best practices, evidens, alle bakket op af et stort korpus forskning (Mignolo, 2007; Mignolo & Walsh, 2018).

Udvikling synes derfor altid at føre os et bedre sted hen, og det synes derfor meget svært at få øje på noget andet end det, udvikling formaterer vores blikke til. Det vil sige, at blikket er fastfrosset i forestillinger om en bedre fremtid, som udvikling skal føre os frem til – og vi har vel alle forestillinger om en bedre fremtid? Disse forestillinger om fremtiden, hvor unikke vi hver især end måtte føle os, er nok ikke så væsensforskellige fra hinanden, heller ikke når det kommer til daginstitutionen. Det vil sige de forforståelser af, hvad daginstitutionen er og skal, og af, hvad kvalitet og det gode liv i daginstitutionen er for en størrelse. Modernitetsfortællingen og udviklingens uundgåelige fremdrift er desuden en dynamo, der får tilføjet ekstra saft og kraft af Færøernes historie og relation til Danmark (så har jeg hverken sagt for lidt eller for meget).

Et forhold, der krystalklart lader sig indfange af en stående vittighed blandt færing: Det, der er moderne i Danmark lige nu, kommer til Færøerne om ti år. Det, der er interessant ved vittigheden, er, at den også er udbredt i Danmark, også iblandt forskere har jeg hørt den: Det, der er moderne i USA, bliver moderne i Danmark om ti år. Ved mit ophold ved University of Wisconsin-Madison hørte jeg også vittigheden. Her fortalte en amerikansk professor, at en portugisisk gæsteforsker havde fortalt præcist samme vittighed: Det, der er moderne i USA i dag, bliver moderne i Portugal om ti år. Betyder det så, at USA er oprindelsesstedet for den moderne udvikling og for alle forbedringer i uddannelsessystemerne rundt i verden? Eller er USA måske ansvarlig for alverdens miserer påtvunget uddannelsessystemet i resten af verden ved hjælp af deres økonomiske maskinerier? Og der tales i uddannelsesforskning om den angloamerikanske indflydelse (Krejsler, 2021), som i varierende grad anses for en uniformering af uddannelsesområdet, også i de nordiske lande. Er Portugal, Danmark og

Færøerne via Danmark således passive modtagere af angloamerikanske forestillinger om, hvad god uddannelsespraksis er for en størrelse?

At anskue forandring som noget, der kommer et sted fra og er på vej et sted hen, som noget, der har en oprindelse og et endemål, og ikke mindst som noget, der igangsættes og forvaltes i de højere luftlag ud fra strategiske betragtninger, har det med at reducere verden til et dikotomisk arrangement – en verden af hånddukker styret af dukkeholdere. Der er mange problemer ved sådan en verdensanskuelse, ikke mindst, at det ikke synes muligt at få øje på særligt meget derfra. I forlængelse heraf bliver forestillinger om kampe, der kæmpes, til noget, der (kun) adskilles ved hjælp af en front: hånddukker mod dukkeholder – og en forstenende effekt på verden som følge heraf.

Det forsøger jeg også at bevæge mig væk fra i afhandlingen. I stedet for analytiske distinktioner mellem makro-, meso- eller mikroniveauer, distinktioner mellem de store linjer og hverdagen, kunne man sige, søger jeg at skabe en fortælling om en færøsk daginstitution, der sammenbinder niveauer ved at gå på tværs af dem – på tværs af virkelighedens pærevælling. Jeg forsøger at skabe en fortælling, der sniger sig rundt i og ud af mange hjørner og afkroge, hvor der centrerer og de-centrerer, hvor der køres i forskellige hastigheder og retninger, og som indimellem stopper helt op. Jeg kan ikke påstå, at jeg hermed kan afmontere fænomenet udvikling, fjerne den formateringskraft, den har på blikket, men den får i afhandlingen kamp til stregen.

• **Den uddannelsespolitiserende trivsel og den de-koloniserende trivsel**

Et af de vigtigste greb i afhandlingen er min adskillelse mellem trivsel som et uddannelsespolitiserende fænomen og trivsel som et de-koloniserende fænomen. Trivsel bliver til et uddannelsespolitiserende fænomen, når det tænkes som et konstrukt til at styre liv (Wright & McLeod, 2015), det vil sige et begreb, hvorigennem den gode barndom søges universaliseret (Houmøller, 2018) ved at give børnekroppene retning (Ibid.) En universalisering jeg kobler til den transnationale vending i uddannelsespolitikken (se kapitel 4), og ved en indlemmelse af daginstitutionsområdet i uddannelsespolitikken (Krejsler, 2013). Trivsel som uddannelsespolitiserende fænomen materialiseres i afhandlingen ved at situere trivsel i et geopolitisk landskab og igennem paranoide læsninger (Sedgwick, 2020) af forskning, af policy og politikker

rettet mod småbørnsområdet, mere præcist igennem mine læsninger af dansk og transnational¹⁶ daginstitutionsforskning, -policy og -politikker.

Trivsel som de-koloniserende fænomen bliver til på baggrund af mit etnografiske arbejde, som materialiseres som en afart reparative læsninger (Sedgwick, 2020) af mit undersøgelsesgenstand. Det analytiske snit – det vil sige den agentiale skæring - mellem den uddannelsespolitisierende og den de-koloniserende trivsel søger at gøre det muligt at begribe en færøsk daginstitution i sin egen ret, så den lokale trivsel kan erfares.

Man kan formulere det således, at forskelssætningen mellem den uddannelsespolitisierende trivsel og den lokale trivsel er en af de måder, hvorpå jeg aktiverer mit kritiske/de-koloniale blik, den måde, jeg får adgang til sprækker af håb, den måde, jeg kan gøre en fissurpraksis. Således transformeres den lokale trivsel til den de-koloniserende trivsel. Hvorfor denne forskelssætning synes nødvendig, folder jeg ud igennem afhandlingen, men den kan hurtigt beskrives som en kamp imellem viden om verden og verden. En kamp, hvor præformateret og geopolitisk forankret viden om trivsel og det gode liv søger definitionsmagt over trivsel som praksis og over den levede lokale trivsel. Som en kamp imellem repræsentationer af verden og verden som en materielt-diskursiv pærevælling. En kamp mellem ontologi og epistemologi. Denne frontlinje, jeg lige har skitseret, er dog porøs og i lige så høj grad hybridiserende som separerende. Den uddannelsespolitisierende og den de-koloniserende trivsel skal snarere forstås som et spændingsfelt, forskningsprojekt gøres i.

• Et relationelt og distribueret blik

Jeg anlægger i afhandlingen et distribueret og relationelt blik. Disse blikke er et resultat af erkendelsen af verden som grundlæggende sammenfiltret (Barad, 2007; Haraway, 2018) i en verden, hvor forskning traditionelt centrerer og isolerer sine undersøgelsesgenstande – i de humanistiske og socialvidenskabelige traditioner som oftest mennesket. En tradition, der i kraft af denne praksis synes at usynliggøre en lang række forhold. En tradition, der i forlængelse heraf synes at devaluere det, der er gjort usynligt. Og en devalueringspraksis, der forstærkes, når forskning gøres til grundpille for

¹⁶ Hvad det transnationale består af, foldes yderligere ud i et afsnit alene tilegnet netop dette (kapitel 4), men kan kort beskrives som globaliseringen af uddannelsespolitikken. Grænserne mellem det nationale og det transnationale gøres mere flydende her, og agenturer som OECD eller EU får mere indflydelse over de nationale uddannelsespolitikker. Disse flydende tilstande, eller homogeniseringer, kunne de også kaldes, gøres blandt andet ved hjælp af forskning og policy. Begrebet transnationalt, i stedet for eksempel internationalt, bruges for at indikere, at der er tale om frivillige etableringer af tværnationale samarbejder.

policy og for politikker. Et af de bedste eksempler, jeg kender på denne usynliggørelse, er fænomenet omsorg – selvom det er basis for samfundets videre eksistens, så synes fænomenet omsorg at undslippe videnskabeligt og økonomisk sprog (Harding, 2015).

Spørgsmålet bliver i forlængelse heraf til: Hvad kan der gøres, når verden er en sammenfiltret pærevælling, men forskning insisterer på at udskille sin undersøgelsesgenstand fra resten af verden? Hvordan kan sammenfiltrering som grundvilkår materialiseres i det skriftlige arbejde? Et af de indlysende greb er at inddrage det materielle i analyserne, og i forlængelse heraf at tænke sin genstand som både distribueret og relationelt – greb, der modvirker den fastholdelse og isolering af verdens fænomener, som sprog og videnskab synes at producere. Jeg ser endvidere det relationelle og distribuerede som hinandens forudsætninger, når sammenfiltrering aktiveres i det skriftlige arbejde. Det distribuerede blik kommer til udtryk i afhandlingen, for eksempel ved at fænomenet trivsel gøres til noget, der ikke alene bor i et barn, men opstår igennem sin spredning på tværs af natur, kultur, geografi, kroppe, policy, og så videre.

Det relationelle kommer til udtryk ved at gøre natur, kultur, geografisk placering, omsorg, kærlighed og policy til gensidigt afhængige fænomener – de påvirker hinanden, konstituerer hinanden, er hinandens forudsætninger og resultater. Jeg læner mig primært op ad to teoretiske komplekser, når jeg udarbejder mit distribuerede, relationelle blik, nemlig Babbhas (2004) hybridbegreb og Barads (2007) agentiale realisme, som jeg udfolder i detaljer i de følgende kapitler. Et konkret eksempel på, hvordan det distribuerede og relationelle blik kommer til udtryk i afhandlingen, er min sammensætning af ord ved hjælp af bindestreger for således at vise, at de, i virkelighedens pærevælling, hænger sammen. Jeg kobler for eksempel forskning-policy-politics til hinanden for at tydeliggøre disse begrebers sammenhængskraft, for at vise, at de er gensidigt konstituerende.

• **Viden og ikke-viden og quantum indeterminacy**

Mit arbejde med nærværende afhandling tænkes (også) som videns-politisk, da viden om trivsel, pædagogik og daginstitutioner bliver undersøgt, bearbejdet, kritiseret, forstyrret undervejs. Jeg modarbejder en forståelse af viden som et absolut fænomen, det vil sige viden som en størrelse, der uhindret kan flyttes over tid, geopolitiske grænser, landskaber, kroppe, uden at denne viden forandres. Det betyder, for eksempel, at jeg går i rette med forskningsviden ved at problematisere forståelser af denne som objektiv eller neutral (Barad, 2007; Feyerabend, 1993; Haraway, 2018; Harding, 2015,

2016, 2018) og ved at undersøge det, der undslipper denne vidensform – det vil sige det, der udgrænses af forskningsviden. Og jeg går endda et skridt videre, da jeg kobler det, der ikke (kan eller vil) re-producere eller re-præsenteres af (forsknings)viden, i afhandlingen betegnet ikke-viden, til potentialer og til tegn på kvalitet. Det, der ikke vides noget om, tænker jeg som arnesteder for emancipation, steder, hvor modstand gøres mulig. Således bliver det, der ikke vides noget om, til det, man ikke *burde* vide noget om. Jeg trækker i min bearbejdning af viden og ikke-viden på agential realismens quantum indeterminacy, jeg folder ud i kapitel 2.

• Tid og temporalitet

I forlængelse af fænomenet viden emergerer et begreb, som viden synes dybt sammenfiltret med temporalitet. Tid er i afhandlingen bundet op på viden: Tid og viden er sammenfiltrede størrelser, konstituerer hinanden, er hinandens forudsætninger og resultater. Jeg bruger her indsigter fra agential realismen, især står spacetimemattering (Barad, 2007:234) som central i mine analyser af temporalitet. En af de måder, hvorpå fænomenet tid problematiseres igennem spacetimemattering når det kobles til min de-koloniale strategi, er i analysen af tid som et lineært og jævnt forløbende fænomen med en bestemt endestation – som oftest den fuldtudviklede moderne fremtid. Denne tidsopfattelse materialiseres i en daginstitutionssammenhæng, for eksempel ved forestillinger om det skoleparate barn: Tid viklet sammen med viden om trivsel, udvikling og læring virker på barnet fra den dag, det træder ind ad daginstitutionens dør, og ud på den anden side efter en årrække emergerer det skoleparate barn. Mine analyser igennem spacetimemattering peger på, at denne moderne forståelse af tid (Barad, 2007; Latour, 2002) disrupteres i en færøsk daginstitution. Men temporalitet har også en virkning på forskningsprojekt og afhandlingsproduktion. Således er erkendelse, empiriproduktion og skrivning aktiviteter, der hopper i tid, det vil sige ikke lineære og jævnt forløbende. Det kan ses i afhandlingen. Selvom jeg sigter efter en synkron fortælling, kan man, indimellem, komme i tvivl om, hvad der kom først, hvad der skyldes hvad. Om, for eksempel, aktion kom før reaktion.

DEL I:
***Forudsætninger og veje
ind***

2. Viden som de-kolonialt anliggende

“The idea that knowledge is part of the colonizing processes, has already a history in Latin American scholarship and intellectual debates. Brazilian ‘anthropologist’ Darcy Ribeiro in the early seventies clearly stated that the imperial march toward the colonies goes with arms, books, concepts, and pre-concepts. In philosophy and sociology, Enrique Dussel and Orlando Fals Borda claim the de-colonization of the social sciences and of philosophy which of course presupposed that social sciences and philosophy, that is knowledge, has been colonized. In colonial studies, French scholar Robert Ricard spoke of the ‘spiritual conquest of Mexico’ and a few years later, French scholar Serge Gruzinski followed suit with a book on ‘la colonization de l’imaginaire’. In her classic book on Waman Puma de Ayala, published in 1986, Rolena Adorno opened her argument by stating that her book was an act of decolonization of scholarship. I myself followed the path of my predecessor and in my book on the darker side of the renaissance cast colonization of knowledge in the domains of language, memory and space. It was clear by then that in the politics of scholarship we were not trying to take assault the state and to take power when thinking de-colonization but to assault knowledge and to take over epistemic power.” (Mignolo, 2007:502)

Viden er et af de spor, man kan følge i denne afhandling, og spørgsmål som: Hvad er viden? Hvad kan man vide noget om? Er der grænser for viden? Er nogle former for viden bedre end andre? Hvem har viden? vil vikle sig ind og ud og ind igen af de forskellige sætninger, der tilsammen konstruerer pointer og argumenter, fortæller historier og perspektiverer. Nogle gange vil spørgsmålene fremgå eksplicit, andre implicit, men set i et metaperspektiv skulle afhandlingen gerne vise, at viden ikke er et så selvfølgelig fænomen, som *man* går og tror. Måske kan dette siges om de fleste afhandlinger, hvorfor denne fremhævelse af viden som et særligt fænomen i afhandlingen kan forekomme redundant. For mig har den vandring (som jeg meget nødtigt vil tænke om i en udviklingsramme) med fænomenet viden dog været skelsættende. Fra mine første livtag med fænomenet i kandidatuddannelsen, hvor evidens som en særlig form for viden blev et tema, til afhandlingens (foreløbig) endelige tag på viden som et situeret materielt-diskursivt fænomen: *“Knowing is not a capacity that is the exclusive birthright of the human. The ‘knower’ cannot be assumed to be a self-contained rational human subject, nor even its prosthetically enhanced variant. There is no res cogitans that inhabits a given body with inherent boundaries differentiating self and other. Rather, subjects are differentially constituted through specific intra-actions. The subjects so constituted may range across some of the presumed boundaries (such as those between human and nonhuman and*

self and other) that get taken for granted. Knowing is a distributed practice that includes the larger material arrangement. To the extent that humans participate in scientific or other practices of knowing, they do so as part of the larger material configuration of the world and its ongoing open-ended articulation.” (Barad, 2007:379)

Mit de-koloniale apparatus kunne sagtens stå som en metafor for denne vandring med viden, for så vidt det adresserer flere af de spørgsmål, jeg stiller, såsom: Hvad er en færøsk daginstitution? Hvad om daginstitutionen kan jeg vide noget om? Hvor går grænserne for en færøsk daginstitution? Hvad tæller som viden om daginstitutionen? Er der en viden om daginstitutionen, der er bedre end en anden? Hvordan hænger en færøsk daginstitution sammen med resten af verden? Mit de-koloniale apparatus er således vidensgenererende, og dets porøse grænser vil udstikke et mulighedsrum for viden om *trivsel i en færøsk daginstitution*. Grænserne for apparatus bliver det porøse og sivende konstitutive ydre (Laclau & Mouffe, 1987) for *trivsel i en færøsk daginstitution* – grænser forstået som materialiseringsprocesser, der stabiliseres over tid, og som i forlængelse heraf producerer en fikseringseffekt, vi kan betegne som grænse(Esmark, Bagge Laustsen, & Åkerstrøm Andersen, 2005; Jørgensen & Phillips, 2008).

I kølvandet på disse spørgsmål er der opstået et mere (for min genstands vedkommende) præcist og presserende spørgsmål, nemlig hvordan man kan vide noget om forhold, der ikke findes et sprog for, mere præcist forskningsprog for? Hvordan kan jeg få øje på disse forhold, det vil sige denne bestemte viden¹⁷, når det sprog, der findes – her forstået som materielt-diskursive artefakter, der genererer viden, såsom logikker, tilgange, teori og lignende, der gerne materialiseres gennem teknologier som policy og som forskning, historie(r) etcetera. – (indtil videre) ikke kan begribe disse forhold? Spørgsmålet, viser det sig, er ikke nyt, og forskellige forskningsfelter samt videnskabsteoretiske tilgange har formuleret og besvaret spørgsmålet på forskellig vis, men også på meget lignende vis. En af de mest udbredte tilgange i jagten på 'sandheden' har været at bruge eksisterende viden, gerne forskningsviden, til at stå på skuldrene af i udforskningen af det nye og ubeskrevne. Man kunne argumentere for, at dette er den foretrukne fremgang i videnskaberne. Vi står som forskere på hinandens skuldre og 'slipper' på den måde – i et eller andet omfang – for at forholde os til alting helt fra 'Adam og Eva', så at sige. Men ved at stå på skuldrene af hinanden bliver en betydelig mængde viden naturaliseret i forskningsprocessen.

¹⁷ I dette tilfælde viden om en færøsk daginstitution, men spørgsmålet kunne sagtens formuleres generelt.

Vi udvikler derfra teorier og metoder – gerne ved at inddrage eller gå ud fra 'gammel' viden til at forstå verden med – man kunne sige, at dette er en af videnskaberens særlige måder at naturalisere viden på. Og det giver langt hen ad vejen mening: Vi har brug for skemaer til at forstå verden med, ellers er vi overladt til virkelighedens pærevælling; vi kan ikke dekonstruere kategorier, før vi har konstrueret kategorier; vi kan ikke konstruere imaginære tal uden først at have en reel talrække etcetera. Og så akkumulerer vi viden. I undersøgelse efter undersøgelse bruger vi disse teorier og metoder, og den naturaliserede viden bliver efterhånden til sediment, der bliver sammenpressede, og som vi står på ligesom jorden under vores fødder, så naturligt, at vi glemmer, den er der. Denne afhandling er ikke anderledes, for så vidt det ikke virker muligt for mig at udfolde *trivsel i en færøsk daginstitution* i en afhandling, der gerne skulle fylde mindre end 250 sider, uden at tage noget for givet, uden at stå på skuldrene af andre forskeres arbejde.

Men det at stå på skuldrene af andre forskere og anden forskning er ikke altid nok, og det er det heller ikke i dette tilfælde. Det er ikke igennem den akkumulerede viden, for at bruge et kuhnsk argument (Kuhn, 2015), at (ny) viden om *trivsel i en færøsk daginstitution* genereres bedst – ikke fordi at jeg med denne afhandling forestiller mig, at (ville eller kunne) begå et paradigmeskift, men fordi meget af det, jeg har oplevet i mit feltarbejde, og meget af det, der optager mine tanker, svært lader sig indfange-producere af det (forsknings)sprog og de policy og politikker, der udvikles i resonans med det sprog, der cirkulerer. Jeg kunne derfor argumentere i en feyerabend (1993) ånd, at videnskabeligt fremskridt sker, når der brydes med metodologiske regler. Og her forstår jeg videnskabeligt fremskridt som muligheden for loyalt at kunne frembringe¹⁸ en færøsk daginstitution. Det vil sige uden at lægge en (for)forståelsesramme ud over, der konditionerer undersøgelsesgenstanden, projektet, en færøsk daginstitution og det, der kan vides om den.

Men at kunne frembringe en færøsk daginstitution loyalt rummer i sig selv en slags videnskabeligt fremskridt, jeg bedst kan beskrive som en sprække af håb: En viden om, at daginstitution kan gøres på mange forskellige måder, og at vi derfor kan vælge, hvordan vi vil gøre (daginstitution, skole, samfund). Vi får gennem sprækkerne og revnerne et nyt udsyn: "*Las rajaduras [the cracks] give us*

¹⁸ At frembringe loyalt kræver en forklaring. Loyalt betyder ikke, i denne sammenhæng, at der findes en essens derude i verden, der kan begribes uden en ramme, der gør den begribelig, om end jeg anerkender eksistensen af en verden derude, jeg ikke har adgang til. Det, jeg søger at sige med loyalt, er, at jeg må designe en undersøgelse, hvor det specifikke videreformidles – jeg er faldet for Lis Højgaard's forord til Haraways (2018) *Situeret Viden*, og her formulerer hun præcist, hvad jeg forstår ved loyal: "*Så når Haraway efterlyser bedre beskrivelser af verden og mere troværdige fremstillinger, så handler det ikke bare om at udvide standpunktstænkning til at omfatte sociokulturelle kategoriers situerede positioner og deres radikale historiske kontingens, men om at inddrage det materielle i bred forstand og om at understrege den symbolske og meningsskabende dimension i kultur-natur relationerne*" (s. 13).

nepantla perspective, a view from the cracks... [that] enables us to reconfigure ourselves as subjects outside the us/them binary... to construct alternative roads, create new topographies and geographies... look at the world with new eyes, use competing systems of knowledge, and rewrite identities. Navigating the cracks is the process of reconstructing life anew [...]." (Gloria Anzaldúa citeret hos C. Walsh, 2018: 82-83)

Nye måder at gøre-være på materialiseres med andre ord igennem sprækkerne – men hvor befinder sprækkerne sig? De findes som sådan ingen steder, men kan være over det hele, for så vidt at sprækkerne kan beskrives som noget, man kan få øje på et sted fra. Sprækkerne kan beskrives som det fænomen, hvor *man* (forsker, pædagog, forælder, færing, dansker og in-between) kan se et mulighedsrum for ny handling og blive inspireret til at ændre praksis: *"...the fissure and cracks are part of my localization and place. They are a component part of how and where I position myself. Moreover, they are constitutive of how I conceive, construct, and assume my praxis"* (C. Walsh, 2018:83). Sagt på en anden måde er sprækkerne situerede-materielt-diskursive praksisser, der virker på os, der *ser* dem, ved at åbne op for mulighedsrum og i forlængelse heraf måske åbne op for alternative strategier til vores væren-gøren – og måske også åbne op for videnskabeligt fremskridt. Det vil sige, at jeg (også) kobler forestillingen om videnskabeligt fremskridt til forestillinger om diversitet¹⁹.

Det, vi *ser* gennem sprækkerne, er ikke stillestående billeder af andre virkeligheder, men dynamiske vekselvirkninger (intra-aktioner der sammenfiltres i kroppen og hybridiseres, men det kommer jeg til senere) mellem den, der ser, og det, der ses. Sagt på en anden måde så forsøger jeg at skabe en fissurpraksis (C. Walsh, 2018): En anden måde at gøre daginstitution der rummer potentialer for trivsel og det gode liv, for både børn og pædagoger, med potentiale for omsorg. At vise pluralismen i, hvordan vi gør-er, er i denne afhandling et mål i sig selv. Men er det forskning? Kan alle de krumspring og fiksfakserier i afhandlingen, i jagten på en loyal og nuanceret frembringelse af en færøsk daginstitution og den (forhåbentlige) materialisering af modstand i form af nye blikke, den måske kunne producere, betegnes som forskning?

¹⁹Jeg bruger lige nu begrebet diversitet, om end det er et problematisk når det bruges på et kulturbegreb (Bhabha, 2004), eller som i afhandlingen, for at beskrive en daginstitution der er forskellig fra *den danske*. I kapitlerne om hybriditet forklarer jeg hvorfor.

• Grænser for (forsknings)viden?

"This is shown both by examination of historical episodes and by an abstract analysis of the relation between idea and action. The only principle that does not inhibit progress is: anything goes." (Feyerabend, 1993:14)

Denne afhandling er ikke blevet til med 'anything goes', men ved en sensitiv tilgang, der hele tiden skræddersyr tilgange til at kunne indfange-producere og åbne op for de forhold og særligheder, jeg ser i en færøsk daginstitution: Som et patchworktæppe syet sammen af mange små hæklede kvadrater, der til sidst sættes sammen, og som sådan er min afhandling en hybrid af tilgange. Jeg læner blandt andet op ad dette polemiske citat af videnskabsfilosoffen Paul Feyerabend. Citatet, og bogen den er hentet fra, er et horn i siden på forestillingen om videnskab som en samlet, konsistent, reproducerbar og entydig størrelse, afgrænset af det metafysiske, hvis fremdrift skyldes universale/iserende forståelser af, hvordan forskning gøres, en forestilling betegnet *"The unity of science thesis"* (Harding, 2018) båret frem af *"Western stands of exceptionalism and triumphalism"* (s. 40).

Det vil sige et horn i siden på forestillingen om, at den eneste rigtige videnskab er (d)en moderne vestlig(e) en af slagsen (Harding, 2015:105). Og moderne skal i denne sammenhæng især forstås som knyttet til moderniseringspraktikker og moderniseringspolitikker drevet af forestillinger om videnskabelig rationalitet og teknisk ekspertise, tænkninger og tilgange revitaliseret ved slutningen af anden verdenskrig (Harding, 2015). Mit hybridtæppe kan forstås forskelligt herfra, for så vidt det til tider peger i mange retninger, ikke følger en bestemt teori og metode slavisk, og min måde at gøre afhandling på er ikke tænkt som en, der kan flyttes over i et andet felt, et andet forskningsprojekt, et andet land, og en anden forsker ville næppe finde frem til præcis det samme som mig – den lader sig ikke umiddelbart universalisere eller reproducere.

Alligevel forestiller jeg mig denne afhandling som et forskningsbidrag: Jeg står på skuldrene af andre forskere og anden forskning, og jeg tænker ikke min forskning som radikal udenforstående i forhold til mere etableret²⁰ forskning. Snarere vil jeg tænke om min forskning som en hybridforskning – i lyset af den erkendelse, at denne afhandling ikke er om verden, men er af verden (Barad, 2007). Sagt på en anden måde bliver min forskning til i en verden, hvor forskning allerede findes, allerede udsteder et mulighedsrum for forskningspraksis. Forskelle *mellem* min (type) forskning og anden

²⁰ Jeg bruger betegnelsen 'mere etableret forskning' som en konstitutiv (porøs og sivende) grænse for den forskning, jeg primært læner mig op ad, (post)koloniale studier, de-koloniale tilgange, feminisme og nymaterialisme. Jeg peger dermed på en kamp om viden, jeg ikke bare kan melde mig ud af.

forskning er ikke en forskel mellem to separate størrelser, to uafhængige forskningspraksisser, men er en forskel indefra, hvor begge forskningstyper (eller flere) forstås som viklet ind i hinanden og i verden. Denne sammenvikling af forskning med sig selv og verden skal desuden forstås som konstituerende. Med et klassisk dekonstruktionsgreb kan man sige, at mere etableret forskning konstitueres og får legitimitet ved at udgrænse visse former for viden, for eksempel noget af den forskning, som jeg læner mig op imod og trækker på. Men det greb set fra den anden side af viser os, at meget af den form for forskning, jeg trækker på, får sin kraft og berettigelse af de *fejl og mangler*, mere etableret forskning begår.

Men sammenvikling af verden generelt og af forskning i særdeleshed er et forhold, der ikke nødvendigvis nyder bred anerkendelse *inden for* eller *uden for* forskning. Der synes i al fald at være kamp om viden, hvor forskningstilgange kan dømmes ude eller inde af det gode selskab, og en af de fronter, hvor denne kamp materialiseres, er i spørgsmålet om objektivitet og neutralitet. Mere præcist om, hvorvidt forskning lever op til forestillinger om objektivitet og neutralitet med de dertilhørende metoder, der knytter sig til disse forestillinger. I skrivende stund har forskere på danske universiteter skullet forholde sig til beskyldninger fra medlemmer af folketinget om at bedrive pseudoforskning og aktivistforskning²¹, og i maj 2021 vedtoges en lov, der skulle sikre 'os' mod overdreven aktivisme i visse forskningsmiljøer²². Det er overvejende forskningsmiljøer, der bedriver og udforsker postkoloniale studier, kønsforskning, critical race-studier, queer teori med mere, der lokaliseres som nogle af de steder, den påståede pseudoforskning udbredes fra.

Lignende frontlinjer findes også inden for dagtilbudsforskning. I 2018 forfattede en række forskere et skriv, hvor de kritiserede Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning for at vælge kvalitativ daginstitutionsforskning fra²³ i deres forskningsoversigter. I et svar på den skrivelse sætter forfatteren fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning begreber som gentagelighed, reliabilitet, validitet og troværdighed som repræsentanter for neutralitet og objektivitet i front, som "*alment anerkendte kriterier*", der garanterer for forskningskvaliteten. Det vil sige, at en lang række kvalitative studier ikke blev medtaget i forskningsoversigten, da de ikke lever op til disse "*alment anerkendte kriterier*". Disse "*alment anerkendte kriterier*" anfægtes og tilbagevises i skrivelsen rettet mod Dansk

²¹ Se for eksempel <https://uniavisen.dk/forskere-den-politiske-offensiv-mod-pseudoforskning-er-fordomsfuld-og-farlig>, <https://www.akademikerbladet.dk/aktuelt/2021/juni/holder-bogen-der-satte-henrik-dahls-korstog-mod-dansk-pseudoforskning-i-gang>

²² <https://www.ft.dk/samling/20201/vedtagelse/v137/index.htm>

²³ <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/forskere-akademias-interne-magtinteresser-skal-ikke-spaende-ben-for-vigtig-viden-om-dagtilbud> og <https://www.altinget.dk/social/artikel/professor-det-overrasker-mig-at-erfarne-forskere-afviser-almene-gyldighedskriterier>

Clearinghouse for Uddannelsesforskning og tolkes som normative og ideologisk funderede, når de anvendes til at vurdere forskning, der spiller efter andre principper og har andre erkendelsesinteresser – et meget logisk genmæle i min optik. For hvorfor er det rimeligt, at bestemte tilgange og forståelser af forskning skal lægges som eneste *Sande* forståelsesramme over verden?

Spørgsmålet, jeg stiller, er i sig selv ikke værdifrit, men hviler tværtimod på antagelsen om, at forskning baseret på idealer om værdineutralitet, rationalitet og metodisk exceptionalisme søger definitionsmagt over fænomenet forskning, på bekostning af kvalitativ forskning og forskning med for eksempel feministiske eller postkoloniale tilgange. Og det er der, ifølge Sandra Harding (2015), historiske grunde til. De såkaldte ”*alment kendte kriterier*”, der gerne skulle sikre værdineutralitet og objektivitet, skal ses som et residuum fra den logiske positivisme og fra en tid, hvor forskning skulle finde berettigelse og legitimitet uden for det politiske (her refererer Harding til for eksempel racestudiers forbindelse til Holocaust), en tid, hvor forskningsfriheden (også?) var under angreb. Hvor forskere, overvejende jøder og socialister ”...*found themselves working in contexts of McCarthyism and the Cold war*” (s. 2).

Da spillede begreber som værdineutralitet, objektivitet, rationalitet, metodisk exceptionalisme og deslige rollen som refugium, som et værn mod politisk indblanding. Revitaliseringen af den logiske positivisme har derfor tjent en rolle og må også forstås i det lys – men den synes stadig at udøve en betydelig indflydelse på forskning og på videnskabsfilosofien: ”*That philosophy of science, referred to as logical empiricism or logical positivism, is still the dominant one today. It is invoked not only in philosophy departments but also in the natural and social sciences. It is used to police academic programs of study and public testimony and debates about, for example, climate change, the eradication of poverty, and the legitimacy of teaching creationism and intelligent design to high school students.*” (Harding, 2015:2)

Den betydelige indflydelse, den logiske positivisme stadig udøver på vores samfund og på forskning, synes at bringe en række præmisser med sig til de forskellige sammenhænge, den virker på, og udsteder dermed et mulighedsrum for viden, det vil sige for, hvad der kan vides, og hvordan det kan vides – og for, hvad der ikke kan vides noget om. Ved at insistere på, for eksempel, værdineutralitet og objektivitet, som de forstås i en logisk positivistisk tradition, synes vigtig (forsknings)viden at blive udgrænset, som feministiske, (post)koloniale og de-koloniale erkendelser fra kampe med videnskaberne har erfaret (se for eksempel Barad, 2007; Haraway, 1991, 2018; Harding, 2015, 2016, 2018; Mignolo, 2009, 2013; Mignolo & Walsh, 2018; Reiter, 2018). Men kampen om viden lader til

at række ud over disse tilgange og synes at indbefatte for eksempel kvalitativ forskning, som eksemplet med Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning tyder på. Og forståelser af, hvad *god* forskningsviden er for en størrelse, i resonans med positivistiske forskrifter, synes at udvise koloniserende tendenser over uddannelsesområdet, for eksempel via evidensbegrebet (Krogstrup, 2011; Moos, 2008; Nepper Larsen, 2022; Stender Petersen & Dalum Christoffersen, 2019).

Jeg vil med afhandlingen også deltage i kampen om viden, som det nok allerede er evident. For det første fordi det ikke er muligt at forholde sig *neutralt* og *objektivt* i et forskningsprojekt, det vil sige producere en afhandling, som ikke virker på verden på den ene eller den anden måde, og det synes heller ikke muligt at producere en afhandling, der ikke er produkt af en verden, der virker på forfatteren. Jeg udfordrer med andre ord positivistisk inspirerede forståelser af værdineutralitet og objektivitet. For det andet fordi jeg med denne afhandling vil søge at fremanalysere vigtig viden, der udgrænses, viden, der endnu ikke har (forsknings)sprog, viden fra felt og praksis, viden der, forhåbentlig, vil åbenbare sig i læsningen undervejs.

Men det bliver aldrig muligt at *vide alting* (og det er nok heller ikke hensigtsmæssigt at *vide alting*, for så vidt det at *vide alting* synes at betyde at tvinge sit blik ned over verden). Jeg opererer således med, at der findes (porøse) grænser for (forsknings)viden. Disse begrænsninger ser jeg materialiseret som, på den ene side, en begrænsning i form af mængde, det vil sige et spørgsmål om, hvor megen forskningsviden man kan producere og akkumulere. På den anden side ser jeg en begrænsning, der knytter sig til (måske hidtidig?) forskningsvidens *beskaffenhed*. Hvis vi retter blikket mod mængdespørgsmålet først, og vi ser på forskningsviden materialiseret i form af et (billed)sprog, som for eksempel tekster, grafer, ligninger, billeder, statistikker og deslige, kan vi allerede få en fornemmelse for de materielle grænser for en produktion og akkumulation af denne form for forskningsviden.

Dette gør sig måske særligt gældende, når forskningsviden *om* menneskers *gøren* og *væren* med hinanden og verden formidles – måske er dette et antropocentrisk bias, men lad mig give et eksempel på, hvad jeg mener: Vi kan forestille os en situation, hvor en pædagog trøster et barn²⁴. Barnet græder og sidder på skødet. Pædagogens opmærksomhed er rettet mod barnet. Opmærksomheden er kropslig, pædagogen retter sit kognitive-sensoriske apparat imod barnet, mærker med hver en fiber og celle og

²⁴ Jeg vil takke professor Bent Olsen for dette fremragende eksempel på pædagogfagets upåagtede faglighed og forsknings begrænsninger, som han gav under sit oplæg til konferencen Dagtilbud i omsorgskrise – hvordan løser vi den? afholdt på DPU i april 2022.

aflæser barnet i dets sorgproces. Pædagogen ved, hvordan der skal trøstes, hvornår hovedet skal stilles på skrå, hvornår hun skal æe barnet på kinden, hvornår det er passende at sige noget, holde fast eller give slip. Pædagogens krop er i den situation en dynamisk og nærmest uudtømmelig kilde af viden. Satte vi os for at nedskrive alle de følelser, tanker, aflæsninger, fornemmelser, processer og forandringer, der sker i de 5-7 minutter, en omgang trøst kan tage, ville det sandsynligvis fylde en hel encyklopædi. Vi kunne desuden udvide analysen af trøstesituationen til at inkludere barnet og hendes kognitive-sensoriske apparat samt alle de materielle forhold, situationen er indlejret i, såsom stolen, pædagogen sidder på, det tøj, hun og barnet har på, det rum, trøstesituationen finder sted i, larmen fra vinden, anden barnegråd osv. Informationerne er potentielt uendelige. Men trøstesituationen kan også bare beskrives som en pædagog, der trøster et barn – og så videre til næste linje i teksten. Hermed reduceres de store mængder af viden, fem minutters trøst indeholder, til en essens, man forestiller sig, siger alt om situationen. Et andet eksempel på viden, der synes at undslippe videnskabeligt sprog på samme måde, stammer fra et af de citater, jeg har fra mit feltarbejde, og et billede, der illustrerer det, som citatet sprogliggør (se kapitel 5). Her er et andet billede med lignende motiv, hentet fra gruppen ”en færøsk daginstitutionspædagogik” Facebook-side:



Det klatrende barns krop er her også en dynamisk og nærmest utømmelig kilde af viden: Barnet aflæser terrænet, det har han gjort mange gange før, han er i besiddelse af et kropsligt hukommelses-reservoir af viden – fjeldet, regnen, vinden, græsset, klipperne sidder i kroppen. Situationen kalder på denne viden, han ved, hvordan foden sættes i terrænet, måske der, hvor det er mest stabilt? Hvordan han skal bevæge sig, så han ikke falder, hvor mange kræfter han skal lægge i for at hive sig op etcetera. Igen kunne situationen reduceres til, at barnet går op ad klippen, men meget af det, der er vigtigt i denne situation, synes at undslippe herved. Man kunne argumentere for, at det netop er dette forhold, der kendetegner forskning, det vil sige, at vi som forskere formidler virkelighedens pærevælling gennem (måske reducerende?) sprog, at vi fabrikere repræsentationer om den – repræsentationer, der vel at mærke virker på verden, med-konstruerer verden.

Der påhviler derfor forskere en særlig etisk fordring til at videreformidle, at forskning ikke er lig med hele virkeligheden, men snarere et situeret udsnit af den (Barad, 2007; Haraway, 2018) Den vågne læser kunne sikkert indvende, at digitalisering kunne være en måde at tilgå de materielle begrænsninger ved dataproduktion og -akkumulation, at man for eksempel ved hjælp af datakompression og lignende teknologier kan akkumulere store mængder viden. Men denne akkumulation er også materiel, om end af mindre omfang, og har også materielle (og planetariske) grænser. Den digitale trafik vurderes for eksempel til at være mere klimabelastende end flytrafik²⁵. Og selvom vi fandt bæredygtige løsninger til at akkumulere og opbevare viden, ville denne viden aldrig være lig med virkeligheden, men et *billede* af virkeligheden:

Her indgik i den oprindelige version et billede: "La Trahison des Images" af René Magritte.

Billede hentet på <https://www.bbc.com/culture/article/20171205-magritte-and-the-subversive-power-of-hispipe>

²⁵ Se for eksempel <https://theshiftproject.org/en/article/shift-project-really-overestimate-carbon-footprint-video-analysis/>

Vi må besinde os på, at forskning, ligesom Magrittes pibe, som ikke er en pibe, er en repræsentation af virkeligheden, der virker på virkeligheden, og derfor er virkelig og reel, men aldrig selve *virkeligheden*. Verden virker på forskning, og forskning virker på verden, verden (og forskning) er på en gang materiel fakticitet og diskursivitet, i en evig gensidig betydningsskabende proces (Barad, 2007; Haraway, 2018). Vi skal som forskere være knivskarpe på forsknings påvirkning af verden gennem denne betydningsskabende proces, og denne etiske fordring kunne for eksempel materialiseres som en tøven (Kofoed & Staunæs, 2015), hvor forskeren afkræves at stoppe op og granske forskningsprocessen.

Og så findes de forhold, der synes at undslippe forskningssprog, skriver jeg længere oppe, på grund af forsknings *beskaffenhed*. Det er mig ikke muligt at beskrive præcist, hvad forsknings beskaffenhed er for en størrelse, hertil siger Feyerabend (1993), at forskningspraksisser igennem historien har vist sig så alsidige, at det ikke er muligt at lave en generel beskrivelse af den eller for den sags skyld oplyste en generel regel, der gælder for al forskning. Forskning synes snarere at være endnu en af de måder, mennesker har tacklet deres omgivelser på (s. 160): *"My intention is not to replace one set of general rules by another such set: my intention is, rather, to convince the reader that all methodologies, even the most obvious ones, have their limits"* (s. 23).

Forskning, skønt alsidig og yderst frugtbar, synes at have sine begrænsninger, og bruges Donna Haraways (og Barads, jævnfør fænomenbegrebet) indsigter på Feyerabends citat, så kommer begrænsningerne i form af, at en metodologi *kun* kan blive til et partielt perspektiv. Spørgsmål om materielle grænser for forskningsviden synes således sammenfiltret med forsknings beskaffenhed. Jeg vil som afslutning på dette kapitel lige åbne for en anden form for begrænsning, forskning kunne støde på. Jeg kan ikke præcist beskrive, hvor disse begrænsninger findes, idet at gøre det i sig selv ville implicere en form for forskningsgørelse. Men det er oplagt at forestille sig, at disse begrænsninger findes ved forhold så singulære (Hyltdgaard, 2022), så specifikke og kontekstnære, kunne man sige, eller måske snarere så overraskende og ude af sync, at de simpelthen undslipper forskningssprogs generaliserbarhed.

- **Afhandlingens bidrag**

Mit bidrag er først og fremmest til et (stort set) ubeskrevet felt, en færøsk daginstitution, herunder børneliv på bygd, som også (stort set) er ubeskrevet. Mere specifikt er det et bidrag til et færøsk praksisfelt i form af en sprogliggørelse af en lokalforankret pædagogik. Og det er bidrag til et forskningsfelt afhandlingen herigennem etablerer – en færøsk daginstitution. Men mit bidrag er også situeringen af en færøsk daginstitution som en (post)kolonial genstand, og et bidrag til hvordan en (post)koloniseret genstand kan undersøges – mit bud er igennem trivselsbegrebet. Jeg udvikler derfor en de-kolonial videnskabsteoretisk og metodologisk sensitiv undersøgelsestilgang, idet jeg diskuterer, hvilke betingelser forskning bringer med sig i undersøgelser af verden, og i forlængelse heraf, hvordan *trivsel i færøsk daginstitution* meningsfuldt kan frembringes.

Men jeg har en forhåbning om, at min afhandling også kan læses som et bidrag til en dansk daginstitution i form af en immanent kritik, det vil sige igennem min fissurpraksis. Mit bidrag er også til trivselsforskning, om end min tilgang adskilles fra anden (trivsels)forskning, for det første fordi trivsel i sig selv ikke er undersøgelsesgenstanden, men snarere den relation trivsel gøres i. For det andet, fordi jeg ikke har udarbejdet en traditionel forskningsreview over trivsels forskningsfelt. Hvorfor kan man læse i min analysestrategi i kapitel 3, og i kapitel 4. Ultrakort kan det dog siges, og med baggrund i de diskussioner om forskning tidligere i kapitlet, at forskning tænkes som geopolitisk situerede repræsentationer af verden. Repræsentationer der ikke nødvendigvis er kontekstsensitive, eller ligefrem kunne udgrænse eller okkludere (dele af) min undersøgelsesgenstand. Afhandlingen placerer jeg derfor inden for en (porøs) forskningsramme, for så vidt jeg bruger "*en fremgangsmåde til at producere udsagn, der kan **begrundes** og derfor kan gælde som videnskabelig viden*" (Bjerg & Villadsen, 2008:14). Jeg forsøger i forlængelse heraf at udvikle et (forsknings)sprog, herunder begreber, vi kan tænke med, der netop adresserer det, der udgrænses af forskningsviden.

- **En de-kolonial praksis – en fissurpraksis**

“The master’s tools will never dismantle the master’s house.” (Audre Lorde i Moraga & Anzaldúa, 1983:98)

Det, der er samlende for mit patchworktæppe af en forskning, er, at det tænkes og gøres som en praksis, en praksis, jeg allerede har igangsat ved første kapitel – for eksempel ved at pege på en kamp om viden, eller ved brug af nogle bestemte begreber og greb. Det er også sådan, en de-kolonial tilgang skal forstås, nemlig som noget, der gøres, ikke som en forståelsesramme, der lægges hen over et felt eller en verden: *“Decoloniality is not an academic discipline, which doesn’t mean that it cannot be enacted in academy”* (Mignolo & Walsh, 2018:106). Det er derfor ikke de-koloniale studier, jeg bedriver i afhandlingen, men der er nærmere tale om en de-kolonial praksis i academia. En praksis der er situeret og kontekstspecifik og med et bestemt sigte: *“The answer to the question “What does it mean to decolonize?” cannot be an abstract universal. It has to be answered by looking at the other W questions: Who is doing it, where, why and how?”* (Mignolo & Walsh, 2018:108).

Jeg de-koloniserer viden om early childhood education and care (fremover ECEC) for derved at kunne *vide* noget om en færøsk daginstitution. Det kan formuleres så simpelt, som at jeg forholder mig skeptisk og kritisk til det, *eksperter* siger/ved om ECEC – ja, måske ligefrem paranoidt (Sedgwick, 2020). Jeg praktiserer med andre ord en form for ulydighed over for forskningsviden, det vil sige en epistemic disobedience (Mignolo, 2007, 2009, 2013; Mignolo & Walsh, 2018). En epistemisk ulydighed jeg også aktiverer overfor fænomenet uddannelsespolitik (se kapitel 4).

Hvorfor sådan en ulydighed over for forskning og uddannelsespolitik synes nødvendigmen kan ultrakort sammenfattes således: (Forsknings)viden er ikke neutral og universel, men geopolitisk forankret (Mignolo, 2013; Reiter, 2018); policy/uddannelsespolitik (og forvaltning generelt) er ikke neutrale redskaber, der forvalter *virkeligheden*, policy/uddannelsespolitik producerer virkeligheder²⁶, idet politik *“indstifter og forandrer de forskellige sociale ordner”* (Laclau & Mouffe, 2002:13) og må i sagens natur altid være til forhandling. Men hvad betyder det så mere præcist for denne afhandling, at jeg søger at opbygge en de-kolonial forskningspraksis? I det følgende vil jeg præsentere

²⁶ Der er en del dansk daginstitutionsforskning, der netop viser dette, som jeg allerede har nævnt, og som jeg igen vil komme ind på i senere i afhandlingen (Ahrenkiel, 2018; Ahrenkiel, Schmidt, Nielsen, Sommer, & Warring, 2013; Krejsler, Ahrenkiel, & Schmidt, 2013; Plum, 2014; Togsverd, 2015)

mit våbenarsenal, som Deleuze (2006) formentligt ville sige – altså en oversigt over, hvordan en dekolonial forskningspraksis materialiseres i afhandlingen:

- *At skabe en fissurpraksis*, at synliggøre sprækker. At vise, at der er flere måder at gøre verden og daginstitution på. Afhandlingen i sig selv skulle gerne stå som en sprække, der virker på verden, som jeg skrev i indledningen til dette kapitel.
- *Politik har primat*. Det vil sige, at jeg tænker alle sociale forhold som politisk indstiftede. Fænomenerne daginstitution og trivsel er derfor også politisk indstiftede, og derfor til forhandling (se kapitel 4)
- *Valg af videnskabsteoretisk afsæt og forskningstilgang*. Jeg har valgt at arbejde med en agential realisme som jeg præsenterer og udfolder i næste kapitel. Agential realisme gør det muligt for mig at adressere forhold som spatialitet, temporalitet, materialitet og diskurs som sammenfiltrede og gensidigt konstituerende størrelser. Jeg har også valgt hybridbegrebet som analytisk greb, for derigennem at af-essentialisere *trivsel i en færøsk daginstitution*.
- *Valg af begreber*. Valget af begrebet trivsel som materialiseringen af daginstitutionen kan ses som en strategi til at af-selvfølgelig-gøre viden om daginstitutionen. Men jeg konstruerer også begreber til at tænke med, der adresserer lokale forhold.
- *Situering*. Afhandling, daginstitution og trivsel indgår i en verden af magtrelationer. At situere afhandlingen, forskeren, forskning, daginstitutionen, trivsel, er en del af min analysestrategi, en af de måder at af-selvfølgelig-gøre trivsel og daginstitution.
- *Dialogiske tilgange*. Projektet er sket i dialog med daginstitutionens interessenter, med dem, der kender den bedst – nuværende og tidligere pædagoger, forvaltningen, pædagogfagforeningen.
- *Afhandlingen som en narrativ* eller en historiefortællende praksis er en oplagt forlængelse af de andre tilgange. Jeg søger hermed at omskabe videnskabelige grænsedragninger.

INTERMEZZO: Om det videnskabelige blik fastlåsning af verden

”The enterprise seems to attempt to force nature into the performed and relatively inflexible box that the paradigm supplies. No part of the aim of normal science is to call forth new sorts of phenomena; indeed, those that will not fit the box are often not seen at all. Nor do scientists normally aim to invent new theories, and they are often intolerant of those invented by others.” (Kuhn citeret hos Murriss, 2021a:48)

Jeg har mødt den udfordring under fabrikationen af afhandlingen, at nogle af mine skrivelser og frembringelser forstås som romantiske. Hvad der præcist ligger i det romantiske, har været svært for mig at afkode, men disse opfattelser har jeg forstået som en kritik af det, der (muligvis) er blevet læst som en romantisering af *den anden*, det vil sige en færøsk daginstitution og dennes konfigurationer. Siden Edward Saids store værk *Orientalism* (1979) synes (dele af) academia at have imødekommet hans kritik af vestlige videnskabers fastlåsning af den anden gennem kulturelle repræsentationer, og jeg har hørt kritikken af mit projekt i det lys – er jeg ved at andet-gøre en færøsk daginstitution? Er jeg ved at konstruere en romantiseret fremstilling af en færøsk daginstitution, og af Færøerne i det hele taget? Jeg kan udlede, at dele af den romantiske atmosfære, jeg påstår at producere, skyldes mit sprog, det vil sige de billeder og metaforer, ofte naturrelaterede, jeg bruger. Men jeg hører også kritikken som en læsning af mit projekt som en unuanceret fremstilling af en færøsk daginstitution – hvorfor retter jeg ikke en kritik mod det, man forestiller sig som færingers overdrevne religiøsitet, og deraf følgende homofobi? Hvorfor beskæftiger jeg mig ikke med køn?

Jeg har følt mig fastlåst af disse spørgsmål – for hvorfor er det rimeligt, at interne opgør i academia med naturaliserede orientalistiske praktikker skal lægges som forståelsesrammen for min afhandling? Sagt på en anden måde så udsteder selv-opgøret med andet-gørelser i academia et mulighedsrum for videnskabelig produktion – og det rum føles aldeles trangt og defineret ud fra vestlige (danske) blikkes præmisser. Det har følt sig som at træde på regelgjorte og indforståede grænser – der findes (ifølge den vestlige akademiske forestilling?) den nuancerede fremstilling af *den anden*, ellers er vi overladt til figuren "*the noble savage*", overladt til romantiseringer eller katastrofebeskrivelser. Der tegner sig for mig herved et af levnene fra en logisk positivisme: Vi kan udtømmende beskrive ethvert objekt, vi kender dets faste grænser, og vi udleder herfra regler for forskningspraksis. Når det viser sig, vi tog fejl (at vi var orientalistiske), at objektet var et andet, så udleder vi herfra nye grænser og nye regler (nye orientalismer?). Men der er et rum mellem de grænser, der er mening uden for reglerne, og det vestlige videnskabelige blik er ikke omnipotent. Jeg ser snarere den romantiske læsning som et udtryk for akademias problematiske grænsesætninger og manglende blik for det in-between, som faste grænser producerer, og den kassetænkning, der produceres hermed. Min fornemmelse er i forlængelse heraf, at et vestligt videnskabsblik er så tæt knyttet til sine teorier og metoder, til sine regler og til de nye regler, vi tager i brug, når de gamle viste sig forkerte, at det konditionerer blikket-verden i sådan en grad, at det bliver svært at forstå forskellighed. Forskellighed lader til at blive tolket som essenser, der enten er unuancerede, romantiserende, eksotiserende, eller som er nuancerede, realistiske og normaliserende – men altid essenser.

2.1. Hybrid som greb imod essensgøren

“I have never known what is Arabic or English, or which one was really mine beyond any doubt. What I do know, however, is that the two have always been together in my life, one resonating in the other, sometimes ironically, sometimes nostalgically, most often each correcting, and commenting on the other. Each can seem like my absolutely first language, but neither is.” (Said, 1999:4)

Den færøske daginstitution er ikke en fikseret og entydig størrelse. Den er altid i forandring. Den er et *produkt*, ligesom det færøske samfund og resten af verden, af en konstant flux af *indefra*-kommende og *udefra*-kommende input, der producerer en forandringens strøm. Som vandstrømmen i en å, der løber ned ad et fjeld, så er denne *evige* forandring nogle gange lig med stagnation og dønningdannelse: Ved udfladning i terrænet samles vandet i større eller mindre søer, et frembrud af klipper eller sten tvinger vandet den anden vej, eller måske har mennesket bygget en dæmning. Den konkrete geografi, åen løber igennem, bliver således bestemmende for åen, eller snarere konstituerende for åen. Ligeledes har de mange megatons vands gennemløb ned ad fjeldet, via erosion nogle steder og sedimentation andre, forandret geografien: Det har skabt dale, plateauer og måske menneskelige bosættelser. Mulighederne for, hvordan åen og geografien har formet hinanden, er utallige, afhængigt af for eksempel vandmængde og geografi. Utalligheden transformeres til specificitet, når vi kigger tæt på; hver å er sin helt egen, forskellig fra andre åer, idet åen og geografien bliver til som specificitet i en forandringens strøm – å og geografi bliver et, svære at forstå uden hinanden, og alligevel er alle åer også *bare* vand, der løber ned ad et vinkelret terræn.

En færøsk daginstitution har, på samme måde som åen, en specificitet, der gør den til sin egen, forskellig fra andre daginstitutioner, men er samtidig også *bare* et sted, børn og voksne opholder sig i, ligesom i Danmark og resten af verden. En færøsk daginstitutionens specificitet er, som åens geografi, forankret i jorden, i havet, i luften og i det liv, der leves her, i 62°00'N 06°47'W, og derfor forskellig fra andre daginstitutioner. Men en færøsk daginstitution er samtidig også altid i forandring, idet noget nyt, eller gammelt, kommer til, mens andet forsvinder. Daginstitutionens specificitet indstiftes i forandringens bevægelse, og det gør *forskelle* dermed også. Det er de konstant forekommende materielt-diskursive forbindelser, der opstår-dannes i mødet mellem det, der *er*, og det, der *kommer*, der materialiserer sig som en færøsk daginstitution. Det er denne konstante flux, der i mødet med menneskets forsøg på fastholdelse af tid og rum via såkaldt kulturel (og afhandlings) produktion materialiserer sig som daginstitution, som samfund.

Den færøske daginstitution er med andre ord hybrid (Bhabha, 2004; Fay & Haydon, 2017), et dynamisk resultat af kontekstspecifikke møder og forandring. Hybridgøren bliver således i afhandlingen til historisering, når denne forstås som kontinuerlige forandringer. Hybriders oprindelser eller essenser lader sig derfor ikke identificere – åens højeste punkt bliver udpeget som dens oprindelse, men vi ved, at åens vand er re-kondenseret vand, der er løbet ned ad fjeldet mange gange før. I forlængelse heraf kan grænser heller ikke endegyldigt eller udtømmende udpeges og beskrives, disse har heller ingen *naturgiven* oprindelse eller essens. Hybrid er altså resultat af evige møder og bevægelser, der *kortvarigt* sedimenteres, og kunne i forlængelse heraf beskrives som intra-aktion(er) på dåse, der i afhandlingen fungerer som en beholder for bevægelser af bygdekultur-natur, reformpædagogik og progressivisme, trends i uddannelsespolitikken, dannelse af en færøsk (kvasi)stat, en kolonial (fortid), etcetera. Bevægelser imod og igennem hinanden, der konstituerer det sociale, herunder en historisk tilblivelse af en færøsk daginstitution. Historisering er således grundlæggende for mit brug af hybridbegrebet, og jeg søger herigennem at vise at der ikke findes (r)ene *tilstande*. Og jeg skaber herigennem min de-koloniale genstand: *Trivsel i en færøsk daginstitution* som historiske (materielt-diskursive) tilblivelser.

Hybridbegrebet imødekommer sålunde en problemstilling, som synes inhærente ved selve ideen med mit projekt: At finde lokale måder at gøre daginstitution på, kunne tolkes som artikulationer af en fastlåst kultur, identitet eller position. Der er nok altid en fare for, at blikket for forskelle i stedet for ligheder kan afføde temmelig uheldige essenstænkninger (om for eksempel kultur, nation, identitet) eller eksotiseringer, en risiko ved brug af (post)koloniale/de-koloniale tilgange (Andreotti, 2011). Helt konkret kan en distinktion mellem det færøske og det danske, når den står alene, producere en kendt dualisme: På den ene side står de såkaldte moderniseringsprocesser, som kører derudad og 'fremad', som naturlovslignende forbedrings- og maksimeringsmaskiner, hvor det nye per definition er bedre, mere udviklet. På den anden side findes den autentiske, rene og uspolerede kultur/natur/person/nation. Bevægelsen væk fra denne dualisme og andengørelse må derfor hvile i erkendelsen af, at vi alle er hybrider, at kulturer er hybrider, at identiteter er hybrider, at verden er hybrid og i bevægelse - og i at beskrive det specifikke ved hver hybrid. For eksempel, som i afhandlingen, ved at transformere natur til et specifikt fænomen. Det vil sige at natur findes i flertal, og at jeg i forlængelse heraf kan beskrive det specifikke og lokalforankrede, og derigennem modarbejde romantiserende og naturalistiske barndomsdiskurser (A. Taylor, 2013) - hvert et møde/intra-aktion forandrer det, der mødes, konstituerer det, der mødes i en specificitet. Sagt på en anden måde er forskelssætningen ikke en, der artikuleres udefra, men indefra.

Jeg abonnerer i forlængelse heraf på Bhabhas kritik af begrebet diversitet. *Diversitet og forskelle* er hos Bhabha to forskellige ting, mere præcist er kulturelle forskelle og kulturel diversitet to forskellige ting: *"Bhabha distinguishes cultural difference from cultural diversity, in the sense that cultural difference emphasizes the nonessentialist relational and hybrid constructions of each culture; on the other hand, cultural diversity generally implies the coexistence of diverse cultures, each which sees itself as an essentialist, authentic pure whole with a fixed origin totally unrelated to and with the other cultures which are co-present in the presumed 'diversity'."* (Andreotti, 2011)

Bhabha betegner således diversitet som en epistemologisk genstand (2004), der stadfæster et på forhånd givent indhold, inden for en relativistisk ramme, hvorimod kulturforskelle er artikulationsprocesser, hvor der produceres viden (Andreotti, 2011; Bhabha, 2004). Og netop i Bhabhas beskrivelse af diversitetsbegrebet som et udtryk for en essenstænkning ud fra en relativistisk ramme, finder jeg argumentet for mit brug af de-koloniale og (post)koloniale tilgange i afhandlingen: Kultur, sprog, identitet, nation, og i forlængelse heraf videnskabelige metoder, er altid og allerede sammenblandede størrelser. Metodologi, teori, ja sågar tænkning, er altid og allerede hybrider, og som sådan må en de-kolonial eller (post)kolonial essens betragtes som en epistemologisk genstand, der stadfæster et på forhånd givent indhold, inden for en relativistisk ramme. Kulturforskelle (og videnskabelig metode) er noget, vi gør, med Karen Barads (2007) ord (egen oversættelse): *"... [d]ynamiske topologiske rekonfigurationer/sammenfiltringer/relationelle/(re)artikulationer af verden"* (s. 141).

- **The third space som forhandlingsrum**

Når forskellige fænomener mødes og sammenblandes, forandres og hybridiseres de. Disse møder åbner op for et rum disse forandringsprocesser og hybridiseringsprocesser kan materialiseres ud fra. Et rum Bhabha betegner for the third space (Bhabha, 2004): *"The pact of interpretation is never simply an act of communication between the I and the You designated in the statement. The production of meaning requires that these two places be mobilized in the passage through a Third Space, which represents both the general conditions of language and the specific implication of the utterance...."* (s.53)

Et forhandlingsrum, der til tider kan være konfliktfyldt, modsatrettet og inkonsistent, og hvor transformationer og materialiseringer finder sted. Det er intra-aktionen²⁷ mellem *"the I and the You"* i citatet, som Bhabha beskriver som en nødvendig mobilisering af både *"I"* og *"You"*, der materialiserer sig som *verden*, som hybrid. Og det der opstår i mødet imellem the *"I"* og the *"You"* skal ikke forstås som en syntese af modstående positioner, som to flader, der møder hinanden. Dette møde i the third space skal snarere ses som en fastholdelse af spændingsfelter, som kan bruges til en undersøgelse af de konstante tilblivelsesprocesser og det mulighedsrum, der åbnes i forlængelse heraf: *"For Bhabha, hybridity is not necessarily a third term that resolves the tension between two cultures, but rather holds the tension of the opposition and explores the spaces in-between fixed identities through their continuous reiterations"* (Lemay-Hébert & Freedman, 2017). The third space bliver således til et tvetydigt rum der opstår under kulturmøder, og som i forlængelse heraf disrupter forestillinger om enhedskulturer der opstår igennem. I stedet er dette ambivalente rum det sted hvor kulturelle fortællinger og kulturelle systemer (kontinuerligt) konstrueres (Bhabha, 2004).

- **Mimicry og lokaliseringen af modstand**

Mimicry er et af de centrale begreber i Homi Bhabhas *The Location of Culture* (2004), og som sådan svært at adskille fra hybridbegrebet. Hvor hybrid synes at dække over en verdens sammensathed, så er mimicry et begreb, der siger noget om, hvordan hybrid som tilstand er mulig, for så vidt den beskriver den kolonialiseramtes kopiering af den koloniserende kultur – med deraf følgende forandring og hybridisering af begge kulturer. Mimicry beskriver indoptagelse af 'den udefrakommende' kultur, og deraf følgende simultan forandring af de involverede kulturer.

Det, mimicry åbner op for, er den modstand, der kan materialiseres i selve kulturkopieringsøjeblikket – der kopieres en skik, et sprog eller noget helt tredje, men ikke fuldstændigt. Kopieringen kan være malplaceret, måske kun delvis og ufærdig, og den kan være udtryk for hån mod den koloniserende kultur og de personer, der bærer og udbreder den. Det er i denne kopiering, Bhabha lokaliserer en kim til modstand: *"...then colonial mimicry is the desire for a reformed, recognizable Other, as a subject of a difference that is almost the same, but not quite. Which is to say, that the discourse of mimicry is constructed around an ambivalence; in order to be effective, mimicry must continually produce its slippage, its excess, its difference. The authority of the mode of colonial discourse that I*

²⁷ Se kommende kapitel for en beskrivelse af intra-aktion

have called mimicry is therefore stricken by an indeterminacy: mimicry emerges as the representation of a difference that is itself a process of disavowal.” (Bhabha, 2004:122)

Jeg ser et stærkt slægtskab imellem Bhabhas *mimicry* og min (de-kolonialt informerede) *fissurpraksis*. Begge handler om at have blik for forskel, for *difference*, og for den modstand, der materialiseres, når en skik, et magtforhold, en verden re-produceres – men alligevel ikke en fuldstændig og ens kopi. Utallige alternative kopieringer kan materialiseres, og i forlængelse heraf kan mulighedsrum ligeså. Det er den ubestemmelighed, der følger i kølvandet af de utallige og ufuldstændige kopieringer, der er kim til modstand. Jeg ser begreberne *mimicry* og *fissurpraksis* som nogle, der emergerer i videnskab/teori/praksis, der beskæftiger sig med modstand og med *forskelle*, såsom feministiske eller (post)koloniale tilgange, men principielt kan den praksis at lokalisere modstand i form af *forskelle* gøres overalt. *Mimicry* er med andre ord ikke et fænomen, der alene beskriver modstand fra koloniserede nationer eller stater – det kunne lige så vel bruges til en beskrivelse af modstand i geopolitiske centre.

Skønt om *mimicry* er konstrueret til at beskrive modstand under kulturmøder, bruger jeg begrebet i afhandlingen for at beskrive hvordan *trivsel i en færøsk daginstitution* er forskellig fra *trivsel i andre daginstitutioner*. En færøsk daginstitution er langt hen ad vejen en kopi, for at forblive i Bhabhas sprog, af en dansk daginstitution. Men kun langt hen ad vejen. I forlængelse heraf skal mit blik på modstand ikke tænkes som noget, der nødvendigvis bor i eller initieres af en enkeltperson (om end dette ikke kan udelukkes og meget vel kan være tilfældet), men skal snarere tænkes systemisk og distribueret. Modstand beskriver ganske enkelt i denne afhandling en anden måde at gøre daginstitution på end den *gængse*, og findes i måder at tilgå naturen på, i kram, i madvaner, i legetøj og bøger, i policy – eller i fraværet af policy, etcetera. Sagt på en anden måde så er modstand kontekstspecifikke og situerede forskelssætninger. Og netop disse kontekstspecifikke og situerede tilblivelser kalder på en agential realistisk forskningstilgang, som jeg folder ud i kommende kapitel.

2.2. Agential realisme

Jeg har allerede i de første kapitler gjort brug af forskellige greb og begreber, der knytter sig til agential realisme, og i de kommende kapitler foldes det ud, hvordan jeg har været inspireret af agential realisme i udviklingen af min forskningstilgang. Men først vil jeg bruge en smule plads på at situere agential realismen. Agential realisme identificeres som del af en nymaterialisme (Barad, 2007:224), det vil sige som en materielt-informeret (MacLure, 2015) tilgang, hvor der insisteres på betydningen af det materielle for sociale og kulturelle praksisser (Ibid.). Det vil sige, hvor man insisterer på, at det materielle, det sociale og det kulturelle, gensidigt producerer hinanden: *"[matter is] neither backdrop nor bedrock then, matter neither anchors nor submits to discourse: instead, matter and discourse are co-implicated in complex and shifting arrangements from which the world emerges"* (MacLure, 2015:96). Eller som Karen Barad (2007) formulerer det: *"Material conditions matter, not because they 'support' or 'sustain' or 'mediate' particular discourses that are the actual generative factors in the formation of subjects, but because both discourse and matter come to matter through processes of materialization and the iterative enfolding of phenomena into apparatuses of bodily production"* (s. 244).

Hvor betydningsfuldt det materielle er for denne afhandling, vil især vise sig i anden del, hvor natur ikke alene får en central placering i en færøsk daginstitutionskultur, men vises som en produktiv kraft af daginstitutionen. Men det er ikke 'kun' natur, der betragtes som en produktiv kraft i afhandlingen, eller i nymaterialisme, for den sags skyld. Policy er for eksempel en form for materielt forankret viden, det vil sige en distribueret praksis, som er del af en større materiel konfiguration. Og det samme gælder for trivsel – denne tænkes i afhandlingen også som en distribueret praksis, der er del af en større materiel konfiguration. Hvilke praksisser der mere præcist danner grundlaget for analysen af *trivsel i en færøsk daginstitution*, præsenterer jeg i et senere kapitel, men disse kan principielt være mange og forskelligartede:

"The materialities considered in new materialist approaches include human bodies; other animate organisms; material things; spaces, places and the natural and built environment that these contain; and material forces including gravity and time. Also included may be abstract concepts, human constructs and human epiphenomena such as imagination, memory and thoughts; though not themselves 'material', such elements have the capacity to produce material effects." (Fox & Alldred, 2019:1)

Trivselsbegreb kan som i ovenstående citat, forstås som et abstrakt og menneskeskabt koncept der ordner og giver daginstitution retning. Jeg vil igennem en agential realisme tilgang, undersøge *trivsel i færøsk daginstitution* som sammenfiltringer mellem diskurs og materialitet. Nymaterialismen og agential realismen åbner altså op for en genbearbejdning af forholdet diskurs-materialitet (Juelskjær, 2009:35) og i forlængelse heraf af det humane-nonhumane, bevidsthed-krop (Ibid.) etcetera. Agential realismen, og nymaterialismen generelt, gør op med en derridask binaritet, hvor 'verden' inddeles i par med indbyrdes hierarkier, såsom natur/kultur, diskurs/materialitet etcetera. (MacLure, 2015).

Agential realismen er, ud over feminisme, også inspireret af kvantefysikken og Niels Bohrs filosofiske tænkning i forlængelse af den – Karen Barad er fysiker af grunduddannelse og har en ph.d. i fysik. Især spiller dobbeltspalteeksperimentet en central rolle i både Bohrs og Barads tænkning. Jeg har dog ikke tænkt mig at dvæle ved kvantespringet og dobbeltspalteeksperimentet og de skelsættende konsekvenser, disse har haft for (dele af) en vestlig videnskabstænkning og filosofi, i et selvstændigt afsnit. Jeg bliver dog nødt til kort at opridse nogle af de konsekvenser, kvantespringet har for fænomenet tid (og rum), da disse er fænomener, jeg arbejder med. Det indleder jeg med et skelsættende citat: "*The existence of the quantum discontinuity means that the past is never left behind, never finished once and for all, and the future is not what will come to be in an unfolding of the present moment; rather the past and the future are enfolded participants in matter's iterative becoming. Becoming is not an unfolding in time, but the inexhaustible dynamism of the enfolding of mattering.*" (Barad, 2007:234)

Tid (og rum) er siden Newtons klassiske mekanik blevet forstået som statiske størrelser, objekter bevæger sig igennem. Tid og rum er i forlængelse heraf blevet de parametre, man bruger, når en genstands hastighed måles, og tid og rum er blevet de konstante og absolutte rammer, verden udfolder sig i. Kvantespringet udfordrer den klassiske mekanik ved at vise, at tid og rum ikke nødvendigvis er konstante størrelser, men kan *optræde* diskontinuert. Kvantespringet er betegnelsen for det fænomen, at en elektron skifter bane, uden at det, vel at mærke, kan ses, at elektronen flytter sig – den forsvinder fra den ene bane og re-materialiseres i en anden bane. Da man ikke kan følge elektronen på *sin vej fra* bane til bane ved hjælp af tid og rum som måleenheder, må tid og rum gentænkes. Tid er altså ikke alene et kontinuerligt forløbende og absolut fænomen, og rum er ikke en uforanderlig beholder for det materielle. Tid er noget, der simultant produceres sammen med rum og det materielle: "... *an iterative becoming of spacetime mattering*" (Barad, 2007:234). Tiden som et ikke-lineært fænomen, der til stadighed folder sig ud, er, ifølge Maggie McLure (2015), også noget, nymaterialismen kan takke feminismen for: "*The debt to feminist thought is also reflected in the importance granted to*

place and relationality, and the conceptualization of time as non-linear and emergent in the unfolding activity of the world” (s. 95).

Tidens mulige diskontinuitet, og den simultane materialisering af den sammen med rum og materialitet, er en erkendelse, jeg også bringer med mig og folder ud, når jeg konstruerer anden del i afhandlingen (se kapitler om ikke-viden). Agential realisme kan altså forstås som en sammentænkning af feminisme og kvantefysik, men den henter også inspiration fra (post)kolonial, queerteoretisk og poststrukturalistisk tænkning og gøren. Disse tænkningers indflydelse har jeg dog ikke dvælet ved, om end jeg selv inddrager og bruger (post)koloniale indsigter (se kapitler om hybrid). Jeg vil på den anden side bruge nogle af Donna Haraways indsigter undervejs (se for eksempel afsnit om situering i kapitel 3), som jeg ser som grundlæggende og absolut nødvendige i udformningen af agential realisme.

De kommende kapitler skal tænkes som en introduktion til agential realisme, der gerne skulle gøre læseren i stand til at orientere sig i afhandlingen. Det er ikke helt nemt at adskille de mange elementer, en agential realisme indeholder. Jeg vil efter bedste evne splitte op og redegøre for de forskellige begreber og greb, Karen Barad gør brug af i *”Meeting the Universe Halfway”* (2007), som er den primære kilde i bearbejdningen og tilpasningen af agential realismen til mit projekt. Disse forskellige begreber og greb er filtret sammen, og det ene begreb beskrives gerne ved hjælp af et andet. Jeg har derfor valgt følgende snit i formidlingen af agential realisme: I det kommende afsnit præsenterer jeg det, der kunne forstås som en bagvedliggende logik i agential realismen – det vil sige, hvordan forstås verden, hvad er verdens *beskaffenhed*. Og i det næstkommende afsnit præsenterer jeg så, hvordan verden bliver til, det vil sige de greb og begreber, der på *baggrund af verdens beskaffenhed* gør det muligt for os at forstå verden. Adskillelsen mellem det bagvedliggende på den ene side, og hvordan verden bliver til på den anden, er analytisk og ikke udtryk for *virkeligheden* – verden og det, der vides om den, er, i dette univers, uadskillelige, men jeg må selvfølgelig foretage analytiske snit, det vil sige agentiale skæringer. Som i dette tilfælde, snit i et formidlingsøjemed.

- **Et forskningsperspektiv? Og ”a splinter in your mind”**

“But then again, representations are not (more or less faithful) pictures of what is, but productive evocations, provocations, and generative material articulations or re-configurings of what is and what is possible.” (Barad, 2007:389)

Overskriften ”forskningsperspektiv” læner sig op ad mange andre overskrifter i mange andre projekter, rapporter og lignende – man kunne vel sige, at det er den traditionelle løsning for en overskrift, når et teoretisk univers eller standpunkt skal beskrives, og man kan sige, at en overskrift er en repræsentation af et kapitels indhold. Men hvad repræsenterer overskriften ”Et forskningsperspektiv”? Hvad er et forskningsperspektiv? Har det, som ordet perspektiv angiver, noget at gøre med at bedrive forskning et sted fra eller hen, hvor der er et perspektiv ned (eller op, eller fra en given vinkel, eller tidsrum, eller forståelsesramme) over et felt? Befinder forskning sig således i perspektiv i forhold til et givet felt? Kan man bedrive forskning et sted, der befinder sig uden for det, der intenderes forsket? Har det at have et perspektiv indflydelse på den bedrevne forskning, og i så fald hvilken? Og vice versa, har den bedrevne forskning konsekvenser for perspektivet? Giver perspektiv overblik over felten, eller over forskningen bedrevet i felten, eller er perspektiv selve overblikket? Spørgsmålet om perspektiv, det vil sige perspektiv som analytisk konstruktion, der søger at skabe afstand mellem forskningsgenstanden og blikket, der undersøger den, men som reelt artikuleres som objektivitet, er et af de elementer, som jeg søger at gøre op med. Det er min intention at gå i clinch med perspektivs konstituerende grundantagelse, nemlig spørgsmålet om repræsentation – det vil sige forestillingen om den ’neutrale iagttager’, der i kraft af sin position uden for felten er i stand til at give en ’nøgtern’ beskrivelse af virkeligheden.

Erkendelse af det vigtige i at kaste et blik på forestillingen om perspektiv og den ’neutrale iagttager’ i projektet er imidlertid opstået et andet sted end i det videnskabsteoretiske, nemlig i mit møde med og min læsning af (noget af) dansk forskning om trivsel og daginstitutionen. Anette Boye Koch finder i sit feltarbejde i danske daginstitutioner frem til, at pædagoger beskriver trivsel som *”noget de ser”* (Koch, 2012, 2013), det vil sige, som noget, de ser i barnet, noget, de kan iagttage. Denne sætning har forfulgt mig lige siden *”like a splinter in your mind”*, som Morpheus siger til Neo i filmen The Matrix fra 1999, når han beskriver den nagende følelse af, at der er noget galt med verden. Som en splint i mit sind har sætningen *”noget de ser”* drevet både dette projekt og min søgen efter ’sandheden’.

At se trivsel i børnene forekommer umiddelbart som en både naturlig, meningsfuld og praksisnær måde at håndtere daginstitutionens krav om arbejde med børns trivsel på. Men pædagogers definition af, hvad trivsel er (altså noget, de ser i barnet), vækker modstand i mig – det forekommer indforstået og selvfølgelig og samtidig som noget, der ligger uden for pædagogerne selv. Forhold, der uden tvivl har aktiveret paranoide læsninger (Sedgwick, 2020) af den sætning. Dette fører så til det næste både nødvendige og logiske spørgsmål: Hvad ser pædagogerne så? Men følger man den logiske deduktive sti og spørger til, hvad pædagoger ser, når de ser trivsel, ender man fanget i udtrykkets egen logik – og splinten i mit sind taler: Jeg ved, at der er noget galt med den sætning og det, den repræsenterer. Jeg forsøger i stedet at stille andre spørgsmål, der forhåbentlig bringer mig videre fra denne tautologiske sti, og disse bliver så: Hvad er at se? Hvordan går det til, at pædagoger ser det, de ser? Disse spørgsmål folder jeg ud i kapitlerne om trivsel, men relevansen af at forholde sig til fænomenerne repræsentation, perspektiv og den neutrale iagttagelse som en forestilling, der gennemsyrrer både forskning og pædagogisk praksis, følger i kølvandet på de spørgsmål, jeg søger besvaret. Fænomenet repræsentation, eller rettere ønsket om en udgrænsning af den, er så blevet et af afhandlingens afgørende snit. Jeg skriver ønsket om udgrænsning, da en fuldstændig udgrænsning af fænomenet ikke synes mulig, en betragtning, der blandt andet skyldes sprogets *beskaffenhed*.

Sprog kan på den ene side siges at være et forsøg på at holde verden fast, udtryk for en (nødvendig) sedimentering af mening, en sedimentering af bestemte materielt-diskursive konfigurationer. Ifølge filosofen Roland Barthes (O'Meara, 2012) i en tiltrædelsesforelæsning på Collège de France er sproget en fascist, der tvinger os til at artikulere (*énoncer*) det samme igen og igen, og sprog synes derfor at tvinge os til at genkalde de samme billeder, samme fortolkninger, samme referencer igen og igen. Sprog, og dermed afhandling, undslipper derfor aldrig helt en repræsentationslogik. På den anden side har sprog, og derfor også denne afhandling, agens, ifølge en agential realisme-filosofi. Både sprog og afhandling snitter i virkelighedens pærevælling og virker på verden. I tolkningen af sprog som fascist ville virkningen på verden være en fastholdelse af det bestående. Men re-konfigureres sproget, åbnes der op for mulighedsrum. Jeg ser sprog og min afhandling som værende begge dele, i forlængelse af diskussionen om forskning i kapitel 1. Det vil sige, at denne afhandling tænkes som en repræsentation og som noget, der virker på verden, som både en sedimentering af viden og en re-konfiguration af viden, som både et fængsel og et mulighedsrum.

Sprog og afhandling er med andre ord grundlæggende sammensatte fænomener, ontisk og epistemologisk. Denne grundlæggende sammensathed, som virkelighedens pærevælling (og det, der vides om den) synes at udvise, folder jeg ud i det kommende og i hybridkapitlet. Jeg er så landet på,

at i stedet for forskningsperspektiv og repræsentation vil jeg konstruere et apparatus i agential realisme-forstand til at bedrive forskning igennem – et apparatus, der forhåbentlig åbner mere op, end det lukker i. Men først vil jeg udfolde nogle greb og begreber.

- **Om onto-epistemologi, fænomen og verdens grundlæggende ubestemmelighed.**

I Discovery-bygningen i University of Wisconsin-Madison (UW-M) kunne man i forårssemestret 2019 se en udstilling, der illustrerer et videnskabeligt gennembrud gennemført af en forskningsgruppe af UW-M-fysikere. I 2017 formåede denne gruppe forskere at spore en neutrinos oprindelse, det vil sige, hvor i universet den kommer fra. Det gjorde de ved at is-fiske neutrinoer fra en base i Antarktis. En neutrino er en elementarpartikel med en meget lille masse og uden elektrisk ladning, og dens eksistens blev teoretisk forudset i 1935, men påvist empirisk første gang i 1956. I 2017 blev så en af dens mulige oprindelsessteder lokaliseret. Den is-fiskede neutrino havde sin oprindelse i en blazer, en galakse med et massivt roterende sort hul i midten, i en afstand på en milliard lysår væk fra os! Udstillingen i Discovery-bygningen viser dette bemærkelsesværdige fund ved hjælp af et sæt virtual reality-briller med tilhørende høretelefoner, der giver adgang til en interaktiv og virtuel rekonstruktion af forskningsforløbet. Forløbet er som følger:

Når man tager brillerne og høretelefonerne på, befinder man sig pludselig i Antarktis. Begravet i ca. to kilometers dybde under Amund-basen findes IceCube Observatory, og den interaktive film viser, hvordan neutrinoer kommer til IceCube i Antarktis fra andre steder i universet. Det er nu muligt at vælge at hoppe på en af neutrinoernes bane og følge den modsatte vej ud i universet og på den måde finde frem til det sted, den kom fra. Første stop på neutrinoens bane er i solsystemet uden for dværgplaneten Pluto. Pluto er der, lige ved siden af en, eller under ens fødder, føles det som. Man kigger rundt, op og ned, til højre og venstre, og ser solen, planeterne og længere væk stjernerne. Brillerne er grundindstillet til almindeligt syn, det vil sige, at brillerne viser, hvordan solsystemet ser ud, når man kigger på det med menneskeøjne. Som en del af den interaktive udstilling er det også muligt at vælge neutrinosyn eller røntgensyn, det vil sige, at brillerne viser, hvordan verden ville se ud, hvis man var en neutrino eller havde røntgensyn.

Vælger man neutrinosyn, viser det sig, at Pluto, der lige før var ved siden af en, forsvinder, og ligesådan de andre planeter i solsystemet. Neutrinoer har den egenskab, at de næsten kan gennemtrænge alting, det vil sige komme igennem næsten alting, der har en massefylde. De bliver

ikke som lys stoppet af en væg, eller som masse holdt tilbage af tyngdekraften. Man kan sige det på den måde, at når man er neutrino, kan man ikke 'se' planeter og andre massefyldte genstande; det er, som om de ikke eksisterer. Den interaktive udstilling følger neutrinoens videre forløb i universet, hjem til det roterende sorte hul, men jeg er nået frem til den pointe, jeg ville illustrere ved hjælp af udstillingen i Discovery-bygningen, nemlig at hvis man ikke har øjnene med sig, kan hele planeter 'forsvinde'. Vi ved, at Pluto er der, vi har lige set den, men vi ved også, at når vi transformeres til neutrinoer, så forsvinder den. Hvordan kan vi meningsfuldt forklare Plutos forsvinden?

At Pluto 'forsvinder', kunne tolkes ved hjælp af en radikal relativisme, hvor Plutos eksistens principielt kun anerkendes i kraft af, at den bliver set. Det vil sige, om Pluto er eller er ikke, afhænger af de øjne, der ser. Man kunne også tolke Plutos forsvinden som en fejlrepræsentationsproblematik, det vil sige, at Plutos forsvinden forklares med en fejl eller mangel i systemet, som gør, at Plutos epistemologi ikke kan erkendes. For eksempel kunne man indvende inden for denne tolkningsramme, at neutrinoen mangler øjne, og at den, som følge heraf, ikke kan se, hvad der i virkeligheden er der – det vil sige Pluto. Eller man kan tolke Plutos forsvinden som noget, der knytter sig til selve det 'at se', og det 'at se' tolkes som en uløselig forbundenhed og sammenfiltrering af det, der ses, og den, der ser – og det at være.

Det vil sige, at når neutrinoen ikke kan se Pluto, er det uløseligt forbundet og sammenfiltret med det at være neutrino. Pluto eksisterer ikke for neutrinoen, og neutrinoen ville holde op med at være neutrino, hvis den kunne se Pluto. Hvis neutrinoen kunne se Pluto, ville den kollideres med Pluto eller andre massefyldte genstande, smadres og ophøre med at eksistere: *"Practices of knowing and being are not isolable; they are mutually implicated. We do not obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world. We are part of the world in its differential becoming. The separation of epistemology from ontology is a reverberation of a metaphysics that assumes an inherent difference between human and nonhuman, subject and object, mind and body, matter and discourse."* (Barad, 2007:185)

Det handler derfor hverken om a priori eller a posteriori erkendelser, det vil sige som enten en erfaringsuafhængig og den rene fornuft-anskuelsesform eller som erfarings- og sansningsafhængig anskuelsesform. Det, som min neutrinoallegori lægger op til, er, at det, at neutrinoen ikke kan se Pluto, sker i en og samme bevægelse med det at være neutrino – at være neutrino er ikke at se masse, og derfor materialiseres masse ikke for neutrinoen. Denne uadskillelighed mellem det at se og det at være, det at vide og det at være, kalder Barad for onto-epistemologi.

Adskillelser mellem verden og det, vi ved om verden, er, derfor, noget, vi *foretager*, og ikke noget, der ligger inhærent i verden som en egenskab, verden har. Min neutrinoallegori tilføjer i forlængelse heraf en grundlæggende u-afgørbarhed om verden, en ontologisk u-bestemthed, som Barad (2007) inspireret af Niels Bohr betegner quantum indeterminacy. Vi ved ikke, hvad der er 'derude', verden er en pærevælling, vi ikke nødvendigvis har meningsgivet. En lignende tilgang til denne indeterminacy præsenterer Laclau og Mouffe i deres diskursteori (Esmark et al., 2005; Laclau & Mouffe, 1987). Samfundet er ikke, ifølge diskursteorien, en allerede færdig størrelse med faste og klare grænser. Betydningsdannelser sker principielt uendeligt, og diskurserne lukkes aldrig helt. Det betyder, at samfundet som sådan hverken er eller kan blive en færdig totalitet (Jørgensen & Phillips, 2008:51), idet vi hele tiden producerer det sociale.

En verdens uafgørbarhed er med andre ord ikke udelukkende et kendetegn for agential realismen, men agential realismen bakker denne uafgørbarhed op med en slags *verdensgenererende specificitetsmaskine*, et apparatus – det folder jeg ud i næste afsnit. Først vil jeg åbne en sprække, som en verdens uafgørbarhed koblet til denne verdensgenererende specificitetsmaskine muliggør. Vi ved fra neutrinoallegorien, at der er en verden derude, vi endnu ikke har meningsgivet, en pærevælling, og vi ved også, at det at være neutrino giver adgang/producerer en bestemt verden. Den viden åbner op for det, jeg ser som muligheden for en radikal sameksistens: Der følger af denne specifikke viden/væren om neutrinoen, at neutrinoen kun er en del af det samlede billede, et partielt perspektiv (Haraway, 2018) af *virkeligheden*. Der er, potentielt, et hav af *virkeligheder* i pærevællingen, vi sameksisterer med, *virkeligheder*, der lejlighedsvis materialiseres for os som sprækker, som virker på os, eller som verdener, der kolliderer med os. Denne sprække i verdens uafgørbarhed er central for mit projekt. Erkendelsen af denne radikale sameksistens åbner mulighedsrum op, åbner op for konstruktionen af et plurivers (Reiter, 2018), konkret i denne afhandling en færøsk daginstitution. Uafgørbarhed synes således forudsætning for en demokratisering af *verden* og *virkeligheden* – for så vidt der altid vil være en verden, virkelighed og samfund, vores apparatus ikke giver os adgang til. Vores blikke er i forlængelse heraf aldrig totale.

Det giver nu mening, som afslutning på dette afsnit, at præsentere agential realismens forslag til en mindste enhed, nemlig *fænomen*. Når fænomen bliver den mindste enhed, betyder det, at der ikke opereres med *enkeltelementer*, som for eksempel stol eller sofa, *i sig selv*. Stol og sofa er stol og sofa, fordi jeg artikulerer dem – ser dem, sætter mig på dem, benævner dem, sanser dem, i relationen til hinanden og mig og rummet og tiden - altså de bliver til i relationelle sammenfiltringer. Min artikulation af dem kan ikke adskilles fra dem: *"In summary, the primary ontological units are not*

'things' but phenomena – dynamic topological reconfigurings/entanglements/relationalities/(re)articulations of the world. And the primary semantic units are not words but material-discursive practices through which (ontic and semantic) boundaries are constituted." (Barad, 2007:141)

Det betyder ikke, at stol og sofa ikke eksisterer *i sig selv*, men det betyder, at så længe jeg ikke gør det, forbliver de i en uafgørbar pærevælling. Stol og sofa træder så at sige frem af pærevællingen, når jeg går i forbindelse med dem, i intra-aktion med dem. Jeg konstruerer afhandlingen i forlængelse heraf med fænomen som mindste enhed. Det kommer til udtryk ved, at jeg som forsker er meget præsent gennem hele min tekst: En færøsk daginstitution er en, jeg frembringer. Afhandlingen er viden, jeg har produceret. Jeg fabrikere empirien. Jeg er uløseligt sammenfiltret med afhandlingen. Denne uafgørbarhed på den ene side, og fænomenbegrebet på den anden, har helt konkrete sproglige konsekvenser. Jeg søger ikke at udøve en determinisme over de forhold, jeg frembringer. Jeg søger at bløde den definitionsmagt op, jeg som forfatter udøver over den ubeskrevne forskningsgenstand, og det praktiserer jeg blandt andet ved at skrive i ubestemt form, når det synes nødvendigt eller er muligt. Jeg skriver for eksempel *en* færøsk daginstitution og ikke *den* færøske daginstitution. Jeg skriver helst *synes at være* i stedet for *er*, jeg skriver ikke, som om jeg kender alle forhold om en færøsk daginstitution. Jeg søger at skrive forsigtigt og ydmygt, hele tiden med bevidsthed om mit projekt som verdensgenererende, det vil sige worlding (Barad, 2007; Spivak, 1985). Læsning af tekster skrevet i en agential realisme-ånd kan derfor forekomme noget gådefulde.

Men netop denne forsigtighed og ydmyghed, som agential realismen lægger op til, viser sig som en etisk farbar vej, når forskning bedrives – og jeg har brug for at være forsigtig og ydmyg, da jeg producerer det første samlede forskningsprojekt over en færøsk daginstitution. Al den forsigtighed og de forbehold, jeg tager, betyder på den anden side ikke, at det, jeg finder frem til i afhandlingen, er mindre *rigtigt* eller *sandt*, mindre *objektivt* end ved klassiske forskningstilgange. Det betyder, at jeg i stedet arbejder under andre objektivitetsforståelser, mere præcist den objektivitet, der genereres af min forsøgsopstilling, det vil sige af mit apparatus.

- **Verden (og et forskningsprojekt) bliver til. Om apparatus, agens, intra-aktion og sammenfiltrering**

Jeg har lige beskrevet apparatus som en slags verdensgenererende specificitetsmaskine, og det kræver en forklaring, som jeg nu kan give ved hjælp af fænomenbegrebet. Apparatus kan ultrakort beskrives som det forhold, der gør fænomen, i en agential realisme forstand, muligt (Barad, 2007). Fænomen sammenkobler den, der ser-gør, med det, der ses-gøres, det at vide til det at være. Apparatus kobler med andre ord ontologi og epistemologi – det at *vide om* verden er at gøre verden, eller det at gøre verden er at vide om verden, og i forlængelse heraf hvad der er muligt og umuligt: ”[A]pparatuses are the material conditions of possibility and impossibility of mattering; they enact what matters and what is excluded from mattering” (Barad, 2007:148).

Man kunne beskrive apparatus som en slags briller, vi ser verden igennem, det kunne være feministbriller, hermeneutiske briller eller som her de-koloniale briller. Disse briller har så også den egenskab, at de producerer verden, en feministverden, en hermeneutisk verden, en de-kolonial verden. Disse briller (det vil sige apparatuser) kan beskrives som materielt-diskursive arrangementer, når disse forstås som specifikke materielle re-konfigureringer, hvorigennem ”objekter” og ”subjekter” produceres (Barad, 2007:148). Jeg erstatter i forlængelse heraf forskningsperspektiv og repræsentation med apparatus, det vil sige, at jeg konstruerer et daginstitutionsproducerende analytisk blik (synonymt hertil kunne det betegnes som en forsøgsopstilling), som jeg kalder for de-kolonialt apparatus. Mit apparatus er uløseligt forbundet med afhandlingsproduktionen, det vil sige med det, jeg *ser i* felten, det vil sige, den måde jeg gør felt og fænomen synligt på og gør det til en forskningsgenstand – *trivsel i en færøsk daginstitution*. Man kan sige, at apparatus og afhandling, langt hen ad vejen, er det samme. Afhandlingen emergerer i pærevællingen af de såkaldte enkeltelementer: blikket, forskeren, daginstitution, Færøerne, feltarbejde, policy, børn, natur, økonomi, bøger, forskning, vejledning, historie etcetera. Apparatus (og afhandling) er mit forsøg på at give pærevællingen retning ved at markere forskelle, ved at inkludere og ekskludere, hvad der indeholdes i en færøsk daginstitution.

Men hvordan kan det være, at apparatus (og briller) producerer verden? I agential realisme knyttes agens til fænomenbegrebet: Fænomen er muligt via apparatus og er samtidig udtryk for agens. Eller sagt på en anden måde: Apparatus er et materielt-diskursivt arrangement, hvorigennem man forskelssætter, det vil sige snitter i virkelighedens pærevælling, og hvorigennem agens ’udøves’. Agens er derfor selve forskelssætningen, men man skal ikke tænke forskelssætning som noget

forbeholdt det humane, indkapslet i en krop, og som involverer intentionalitet. For eksempel har min begrebsklynge forskning-policy-politics (se kapitel 4) agens, den har *sparket* efter mig, den har skilt sig ud fra mængden, den har virket på mig, og jeg har derfor simultant hævet den ud af pærevællingen. Agens er heller ikke noget, der er at finde i det materielle per se. Agens er i stedet distribueret over hele fænomenet, distribueret over det, der enacts²⁸ forskelssætningen, det vil sige igennem intra-aktionen, som gør, at "... subjekt, objekt og agens afgøres som følge af specifikke tilblivelsesprocesser" (Juelskjær, 2019:15). Forskelssætninger enacts med andre ord gennem intra-aktioner, som er det sidste begreb, jeg vil folde ud sammen med begrebet sammenfiltrering (entanglement) som afslutning på dette afsnit.

I Karen Barads begrebsunivers beskriver intra-aktion den kontinuerlige aktivitet, hvorigennem verden bliver til. Man fristes til at skrive, at intra-aktion sker, når enheder eller enkeltelementer mødes, men det er en tilsnigelse, idet enheder og enkeltelementer ikke eksisterer inden intra-aktionen, ifølge agential realismen. Formidlingslogikken, og måske også tænkningens logik, følger som oftest en lineær tidsforståelse, hvorfor det kan være svært at videreforme et *resultat* som en *forudsætning*. For eksempel skriver jeg senere i afhandlingen: "*Grænser for børnenes selvvirksomhed i bygden bliver derfor snarere produceret løbende, af intra-aktioner mellem det subarktiske maritime klima, øernes vulkanske geografi og gængse fornemmelser for tryghed*". Intra-aktionen sker mellem de definerede enheder, det vil sige *børnenes selvvirksomhed, det subarktiske maritime klima, øernes vulkanske geografi og gængse fornemmelser for tryghed*. Børnenes selvvirksomhed eksisterer ikke før de andre enheder, men får først mening som resultat af intra-aktionen.

En intra-aktion kan derfor beskrives som en momentan sedimentering af materialitet-mening, i dette tilfælde "*grænser for selvvirksomhed*". Intra-aktioner er i forlængelse heraf ikke resultat af enheder, der gør noget sammen, men snarere "*en aktivitet hvorigennem noget gøres til enheder*" (Juelskjær, 2019:85). Og disse enheder er altid og allerede forbundne, det vil sige uden egen individuel eksistens. Denne forståelse af verden som grundlæggende forbundet kalder Barad for sammenfiltrering, inspireret af kvantefysikken. "*To be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence. Existence is not an individual affair. Individuals do not pre-exist their interactions; rather, individuals emerge through and as part of their entangled intra-relating.*" (Barad, 2007). Det vil sige, at alle enheder findes i et net eller i en

²⁸ Den bedste oversættelse, jeg kan komme på for enactment, som Barad bruger termen, er *at muliggøre*, det er bare ikke præcist nok. Juelskjær (2019) beskriver enactment som: "*At noget bringes frem eller skabes, realiseres, med understregning af den materielle diskursive karakter af denne realisering*" (s. 179).

relation, et forhold, der forstyrrer hverdagsforståelser af rum, skala og tid (Juelskjær, 2019:180). På samme måde skal alle de enheder, jeg aktiverer i afhandlingen, forstås som sammenfiltret i hinanden, værende af hinanden. Deres betydning afhænger af deres placering i nettet/af den placering, de tildeles af deres konkrete re-konfiguration. Denne re-konfiguration er samtidig konstituerende – enkeltelementerne er i kraft af hinanden i afhandlingen.

- **Diffraction som analytisk tilgang**

En gæste-ph.d.-studerende fortalte, at vedkommende var blevet konfronteret med følgende spørgsmål: Hvad er forskellen på en diffraktiv analyse og en komparativ analyse? Spørgsmålet har sat sig, især i lyset af denne afhandlings tematik, en færøsk daginstitution delvist læst igennem en dansk daginstitution, og i lyset af, at komparation synes at være en af socialvidenskabernes hyppigst anvendte metoder, også inden for uddannelse. Til det spørgsmål svarede jeg prompte, at i en diffraktion, i modsætning til en komparation, tænker man ikke på to selvstændige og afgrænsede størrelser, men tænker snarere, at de fænomener, der *observeres*, er sammenfiltrede og konstitueres, i og med at de *observeres* i relation til. En anden givtig måde at tænke diffraktionsbegrebet på er ved hjælp af refleksionsbegrebet. For at forstå forskellen mellem diffraktion og refleksion (spejling, men også brugt i videnskabelig tilgang som refleksivitet), skal vi forstå, hvad diffraktion beskriver.



(<https://pixabay.com/da/illustrations/b%C3%B8lgebev%C3%A6gelse-b%C3%B8lge-kreds!%C3%B8b-vand-64169/>)

Diffraction beskriver i fysikken bølgers mønstre, der brydes af andre bølger, og hvor der efterfølgende opstår nye mønstre. I kvantefysikken beskriver diffraktionsfænomenet det forhold, at en elektron kan opføre sig som både en partikel og en bølge. Niels Bohrs svar på denne umiddelbare inkongruens er, at fysiske størrelser, og i forlængelse heraf begreber, der beskriver den fysiske verden, ikke må relateres til en selvstændig fysisk realitet, ”*men skal derimod opfattes som et fænomen, der optræder i forbindelse med en nærmere specificeret forsøgsordning*” (Mortensen, 1985:2). Det vil sige, at det, der måles, ikke kan adskilles fra det, der måles med. Barad vil med diffraktionsbegrebet beskrive verdens grundlæggende sammenfiltrering med sig selv.


Som forsker, der abonnerer på denne tænkning, har dette skelsættende konsekvenser: Empiri (og verden) går fra at være noget, man samler, til noget, der bliver til i mit møde med verden. Diffraction er derfor at intervenere med verden, at gøre verden, i modsætning hertil forudsætter refleksion afstand til verden. Diffraction har blik for forskelle og relationalitet, hvor refleksion reproducerer ligheder og mimesis (Barad, 2007:88). Jeg har taget diffraktionsbegrebet til mig, og jeg forsøger igennem det at beskrive *trivsel i en færøsk daginstitution* som en, der emergerer i intra-aktioner mellem forsker og verden – verden i denne sammenhæng er policy, interviews, samtaler, deltagelse i daginstitutionens hverdag, læsning af bøger, sociologiske kategorier, pædagogiske kategorier etcetera. Jeg læser alle de forhold igennem hinanden ved et ”*transdisciplinary engagement*”, hvor jeg ”*attend to the fact that boundary production between disciplines is itself a material-discursive practice*”, således at jeg kan vurdere, ”*how [...] these practices matter*” (Barad, 2007:90), det vil sige hvordan disse forhold får betydning.

2.3. Opsamling

Som led i en de-kolonial forskningstilgang, og ved hjælp af videnskabsteoretiske diskussioner, har jeg i dette kapitel adresseret (forsknings)videns konditionering af undersøgelsesgenstand, samt de begrænsninger forskning producerer igennem dets analytiske fokus - forskning er en (historisk og geopolitisk) situeret del af virkeligheden, ikke en objektiv gengivelse af verden, det vil sige en værdi- og kulturfri gengivelse, uberørt af forsker og omverden. Denne forsknings historicitet (Feyerabend, 1993; Haraway, 2018; Harding, 2015, 2016, 2018; Mignolo, 2002, 2009, 2011) udsteder et mulighedsrum for hvordan forskning kan gøres. Jeg søger i forlængelse af disse indsigter at udvikle en sensitiv forskningstilgang, der kan indfange-producere *trivsel i en færøsk daginstitution*. En forskningstilgang der søger at begrænse forskningens konditionering af forskningsgenstand. Til det

formål har jeg valgt begrebet hybrid (Bhabha, 2004) og agential realisme (Barad, 2007) for herigennem aktivere en fissurpraksis (C. Walsh, 2018).

Hybridbegrebet har jeg valgt for at historisere daginstitutionen og samtidigt undgå kultur essentialiseringer: kultur og daginstitution er altid og allerede sammensatte, og *trivsel i en færøsk daginstitution*, vil jeg vise, er sammensat blandt andet med en dansk daginstitution. Hybridbegrebet åbner desuden op for et forhandlingsrum, the third space, imellem det, der mødes - i dette tilfælde møder imellem trivsel som et uddannelsespolitiserende fænomen (kapitel 4) og trivsel som et dekoloniserende fænomen (kapitler 5 og 6). Og jeg har valgt agential realisme: En forskningstilgang, der er kontekstsensitiv, der indfanger-producerer de konstante tilblivelser af det materielt-diskursive. En forskningstilgang med en indbygget etik i kraft af fænomenbegrebet. Opsummerende kan man formulere det således, at en koloniseret, hybrid forskningsgenstand - dvs. en sammenfiltret genstand - kalder på den de-kolonial analysestrategi, som jeg har udviklet med inspiration fra agential realisme.

<u>Genstand-fænomen</u>	<u>Analytisk blik</u>	<u>Metode</u>
Hybrid (daginstitution, trivsel)	Intra-aktion	Diffraktion
Hybridisering 	Sammenfiltrering	Paranoide læsninger
Mimicry (lokal trivsel)	Spacetimemattering	Fissurpraksis/reparative
Re-konfigurering		læsninger

Jeg vil gøre opmærksom på at jeg, indimellem, beskriver processen at skabe hybrid for hybridiseringer, som en særlig form sammenfiltret re-konfigurering. Det gør jeg i situationer, hvor jeg ønsker at fremhæve de muligheder for forhandlinger, som hybridbegrebet via the third space giver mulighed for. Og jeg gør det også med henblik på formidlingsvenlighed.

2.4. Spændingsfelter – metarefleksioner over bevægelser i afhandlingen

Afhandlingen er et resultat af hybridisering af forskellige teorier og tilgange, hybridiseret med empiri, hybridiseret med omgivelser, i resonans og dissonans med hinanden, og som sådan udtryk for bevægelser i forskellige retninger. Min mosaiske tilgang skaber med andre ord spændingsfelter, afhandlingen så at sige boltrer sig i. Og der drages grænser. Overordnet, og i et formidlingsøjemed, kan man sige, at afhandlingen befinder sig i et spændingsfelt imellem bevægelse og sedimentering, imellem ontologi og epistemologi – imellem verdens tilblivelser og verdens væren. I det følgende skitserer jeg nogle af de spændingsproducerende (tænkte) yderpoler i afhandlingen.

At gøre og at være

En gennemgående pointe i afhandlingen er, at verden konstant bliver til. At vi gør barn, pædagog, daginstitution og samfund. At vi gør trivsel. Dette 'at gøre' i afhandlingen kommer fra agential realismen, og fra agential realismens forankring og gennearbejdning af et Butlersk inspireret performativitetsbegreb (se for eksempel s. 34 i Barad, 2007). Jeg gennearbejder og transformerer performativitet til hybrid, måske endda mere præcist det performative i intra-aktion som altid og allerede hybridt, for så vidt jeg ønsker at adressere tilblivelsesprocesser som grundlæggende sammensatte, tvetydige og grænseløse. Det at gøre bliver til sådanne momentane sedimenteringer af kortere eller længere varighed formidlet gennem hybrid. Og det at gøre producerer således et spændingsfelt med det at være: Kroppen både er og gør, og i forlængelse heraf er og gør verden.

Et af de steder, sedimentering af tilblivelser kommer tydeligst frem, er i mine artikulationer af en færøsk nation under konstruktion. Det er i udviklingen af et sprog, der kan indfange-producere lokale forhold, en færøsk nation og historie, at jeg artikulerer *lokale forhold, en færøsk nation og historie* som noget, der allerede var, således at *lokale forhold, en færøsk nation og historie* overhovedet kan blive til. Jeg materialiserer og sedimenterer således *lokale forhold, en færøsk nation, historie* og bevæger mig i forlængelse heraf fra at gøre til at være. Men jeg bevæger mig væk igen fra det at være og over til at gøre, når jeg viser, hvordan forhold, der *kommer udefra*, forandrer en færøsk daginstitution og den sammenhæng, den er indlejret i. Afhandlingen kredser med andre ord omkring, og frem og tilbage imellem, tilblivelser og væren, og i forlængelse heraf mellem hybrid og nation, fortid og nutid, konstruktion og dekonstruktion – men bevæger sig også imellem paranoid og reparativ, færøsk og dansk, videnskab og common sense. Således bliver grænser et fænomen, der synes flydende i virkelighedens pærevælling, flydende-gjort i afhandlingen igennem disse frem og tilbage-bevægelser.

Ontologi og epistemologi og onto-epistemologi – og tilbage

”We are always already embedded and embodied in the world. Our human being is a being-in-the-world-in-the-body-in-the-social-in-history and time-situated-in-space and woven into events and our being-in-language-as-thinking-interpreting-existence-living-in-shifting-we-articulations can never be conceptualized 1:1.” (Nepper Larsen, 2018:136)

Mit de-koloniale blik finder sin berettigelse i erkendelsen af, at viden om verden aldrig bliver det samme som verden. Det forhold skærpes af, at den viden om verden, jeg har til rådighed, er geopolitisk forankret, og i forlængelse heraf, at denne viden om verden i sig selv er en materialisering af magt. Men selv uden denne geopolitiske forankring af viden ville viden om verden nok aldrig matche verden 1:1, som Nepper Larsen så fint formulerer det. Og viden om verden, det vil sige epistemologi, vil potentielt kunne udøve en overdreven definitionsmagt over verden. Mit de-koloniale apparatus sigter mod at af-vikle det, der kunne beskrives som en epistemologisk imperialisme, forskning og uddannelsespolitik synes at bringe med sig. Og som med tiden transformeres til sedimenterede videns-systemer: “[E]pistemology is more than a ‘way of knowing’” (p. 257); rather it encompasses a ‘system of knowing’ that has historically privileged Euro-American perspectives as if they are ‘the only legitimate way to view the world’” (Ladson-Billing parafraseret hos Pérez & Saavedra, 2017:4).

Jeg abonnerer med andre ord ikke, ligesom Nepper Larsen (2018), på en forsoning mellem ontologi og epistemologi. Jeg har derfor fundet mig til rette med agential realisme og dennes onto-ethico-epistemologiske forståelse af verden, for så vidt jeg ønsker at undersøge, hvad møderne mellem ontologi og epistemologi i en færøsk daginstitution bringer med sig. I min optik forener agential realismen ikke verden med den viden om verden, vi har, men den ekspliciterer i stedet de forhold, som viden er produkt af. Ved at fokusere på det forhold, at verden bliver til i det øjeblik, vi ved noget om den, og ved at udnævne fænomenet til mindste enhed og gøre den til en ontologisk enhed, tydeliggøres videns- og forskningsprocesserne. Der er uenighed om, hvorvidt Barad har læst Bohr loyalt: “Phenomena (in Bohr’s sense) are promoted by Barad to be the basic ontological unit, whereas we try to document that Bohr intended phenomena to be derivative and entirely epistemic” (Faye & Jakslund, 2021:8233).

Denne uenighed om Bohrs læsning synes umiddelbart mindre vigtig for mit projekt, for så vidt det, jeg hæfter mig ved i forbindelse med Barads fænomenbegreb, er det etiske imperativ, det implicit bringer med sig i forskningen. Igennem en feministisk læsning af Bohrs fænomenbegreb holder Barad

os fast i det ansvar, forskere og andre videns-producenter har for den viden, vi, så at sige, slipper ud i verden. Man kan sige det på en anden måde, nemlig at den uafgørlighed, verden udviser, forpligter os etisk, idet den viden, vi producerer, virker på verden, producerer verden, også den, vi umiddelbart ikke *ved* noget om. Også selvom man forsker igennem et apparatus, der hviler på erkendelse af viden som et situeret fænomen. Derfor undersøger jeg relationer i stedet for essenser, jeg centrerer og de-centrerer, zoomer ind og ud. Afhandlingen bevæger sig derfor fra ontologi til epistemologi til onto-epistemologi og tilbage, og jeg søger ikke at finde fast grund under fødderne.

3. Forskningstilgang og empiri

I dette kapitel præsenterer jeg den forskningstilgang jeg har udviklet for at undersøge *trivsel i en færøsk daginstitution*. Jeg beskriver først, hvordan posthumanistiske og nymaterialistiske indsigter former min undersøgelse, og jeg gør særligt ophold ved det forhold, at forskeren svært lader sig adskille fra forskning. Konkret argumenterer jeg for, at grænserne mellem etnografi og autoetnografi er flydende, fordi tid ændrer forholdet mellem forsker og empiri, og fordi etnografi kræver en høj grad af sensitivitet overfor felt. Etnografi vil således altid involvere hukommelsesarbejde. Efterfølgende præsenterer jeg de (post)kvalitative metoder jeg har brugt, og det empiriske materiale disse har frembragt. Jeg søger dernæst at beskrive min analysestrategi, det vil sige den strategi, hvorigennem jeg får fremhævet og belyst de forhold, der besvarer mine forskningsspørgsmål. Som det sidste i kapitlet diskuterer jeg muligheder og begrænsninger, som min forskningstilgang bringer med sig, samt de etiske overvejelser jeg har gjort mig omkring at lave et forskningsprojekt der, hvor 'alle kender alle'.

3.1. Posthuman og ny-materialistisk forskningsdesign

De metodologiske tilgange der har frembragt denne afhandling, har fået form ved hjælp af feministiske, nymaterialistiske og posthumanistiske indsigter (Barad, 2007; Braidotti & Hlavajova, 2018; Haraway, 2018). *Trivsel i en færøsk daginstitution* forstås i forlængelse heraf som situerede, flydende og processuelle sammenfiltringer af humane og ikke-humane agenser, og disses kontinuerlige tilblivelser. Som konsekvens af disse erkendelser tænker-gør jeg fænomenet *trivsel i en færøsk daginstitution* til et situeret fænomen (se kapitel 4), og jeg tænker-gør fænomenet til et relationelt og distribueret fænomen ved at undersøge det som et fænomen med multiple loci, det vil sige som sådan findes trivsel principielt i alle dele, der *tilsammen* udgør en (færøsk)daginstitution. Dele jeg adskiller og sammensætter, "cutting together apart" (Barad, 2014:177). Eller sagt på en anden måde, i afhandlingen tænkes-gøres *trivsel i en færøsk daginstitution* som en særlig re-konfiguration af konstant forekommende relationer imellem de forskellige dele, fænomenet kan siges at være. En re-konfiguration jeg sedimenterer (Laclau & Mouffe, 1987) som hybrider (se kapitel 5,6 og 7). Og jeg vil her minde om, at det aldrig bliver muligt at kende de præcise grænser for disse re-konfigureringer – eller deres præcise oprindelser (Barad, 2007; Bhabha, 2004)

Mit empiriske materiale søger derfor at give udtryk for denne relationelle ontologi (Murriss, 2021b), daginstitutionen (og mig som forsker) er del af. Den måde, hvorpå jeg i afhandlingen adresserer min genstands relationalitet og fluiditet, er igennem en multisitueret etnografi (Marcus, 1995). Jeg gør min genstand – hybriden *trivsel i en færøsk daginstitution* – igennem en etnografi, der er *spredt ud over* felten, det vil sige bestående af forskelligartede empirityper, frembragt af forskellige metoder, der tilsammen repræsenterer mit felt. Et felt med porøse grænser der går på kryds og tværs af det materielle, det diskursive, tid og rum, og som destabiliserer dikotomien det globale – det lokale (Marcus, 1995). Men for at imødekomme det forhold, at der stort set intet findes af nedskrevet historie (eller forskning) om *trivsel i en færøsk daginstitution*, eller om *en færøsk daginstitution* (som det fremgår i kapitel 1) har det været nødvendigt at bruge det, der bruges kunne. Således er nødvendighed blevet til dyd, og alt fra film til gamle pædagogspeciale over samtaler til policy er blevet brugt som empiri.

En dyd der også har materialiseret sig som en skærpelse af den selvpåtvungen sensitivitet overfor felt, etnografisk arbejde kræver (Hastrup, 2010a, 2010b). Jeg har således ikke benyttet mig af en på forhånd konstrueret manuskript for undersøgelsen. Det er snarere sådan, at en metodologi er emergeret igennem mine undersøgelser i tråd med det (post)kvalitative (Mazzei, 2021; Murriss, 2021b; C. A. Taylor, 2017). Jeg vil her indskyde, at jeg ser de (post)kvalitative metoder som sammenfiltrede med de kvalitative metoder (Hastrup, 2010a, 2010b; Hastrup & Ovesen, 1990). Der er med andre ord tale om en forskelssætning indefra, og jeg bruger både kvalitative og (post)kvalitative referencer i afhandlingen. Jeg vil i det følgende adressere, hvordan min multisituerede etnografi (Marcus, 1995) kontinuerligt glider over til en multisitueret autoetnografi, igennem fænomener som tid og hukommelse. Herigennem søger jeg at tydeliggøre forskerens centrale placering i undersøgelsen i overensstemmelse med agential realismens fænomenbegreb.

3.1.1. Glidninger fra etnografi til autoetnografi og hukommelsesarbejde

Tid er et af de forhold, der ikke tages for givet i afhandlingen. Tid tænkes ikke som en (nødvendigvis) lineær og uforanderlig størrelse, som en beholder for det materielt-diskursive, men tænkes snarere som en produktiv kraft (Barad, 2007), der kan bevæge sig i alle mulige hastigheder og retninger. En kraft jeg argumenterer for, må frembringe en anden måde hvad empiri er for en størrelse (kilde). Alene det forhold at det, der traditionelt betegnes som empiri-indsamling, ligger forud for selve fabrikationen af afhandlingen, synes signifikant. I mit tilfælde tre år forud takket være covid-19. Og

tid, erfarer jeg, synes at forandre empiriproduktion og empirifortolkning, og i sidste ende hvad empiri egentlig er for en størrelse. Lad mig starte med gengivelser af, hvad en hurtig søgning på empiri definerer begrebet som: ”erfaringer og iagttagelser anvendt som grundlag for (videnskabelig) erkendelse”²⁹ og ”empiri er viden efter sansning. Dvs. viden, der er blevet tilegnet via sanserne”³⁰.

I disse definitioner lader sansningen til at sættes fast igennem empirien. Ordet ’grundlag’ står i singularis, hvorfor empirien som grundlag er og bliver til noget entydigt, til fast grund under vores fødder. Det vil sige, at sansning gøres til en absolut, til noget uforanderligt, der sker en gang for alle. Mine erfaringer med empiri er dog, at sansningen ændrer sig hele tiden. Kroppens materieltdiskursive sansnings- og processeringsapparaturer forandrer sig i takt med nye læsninger og nye erfaringer (kilde?). Mit første interview fremkaldte noget andet, dengang det blev lavet, end det gør i dag. Tiden har ændret interviewet, idet tiden har ændret mig, eller mere præcist har relationen mellem interview og mig ændret sig. Empiri vil derfor altid være en hybrid imellem etnografi og autoetnografi, idet empirien altid vil være i en konstant forekommende tilblivelse i relation til forskeren, i en konstant proces af tilblivelse sammen med forskeren. Jeg har lavet nogle forskellige empirikategorier i et formidlingsøjemed. Dog skal alle kategorierne forstås som tids- og relationsafhængige og derfor som autoetnografisk kalibrerede. Empiri bliver med tiden således re-justeret, omformet, eller ”retooled” (Dille & Plotnikof, 2020) under hele forskningsprocessen, idet forskerkroppen er til stede under hele forskningsprocessen og ikke kun til stede under feltarbejdet. Man kan derfor sige, at det empiriske materiale generelt er rundet af forskerens optagetheder, opmærksomheder og livsomstændigheder. I det følgende beskriver jeg, hvordan en sådan autoetnografisk kalibrering kan informeres af et begreb som hukommelsesarbejde.

Hukommelsesarbejde

Jeg tænker-gør hukommelsesarbejde (Onyx & Small, 2001; Widerberg, 2020) i afhandlingen som viden, der sammenfiltres og sedimenteres i forskerkroppen igennem forskningsprocessen. Hukommelsesarbejde er derfor meget tæt på auto-etnografi og kan ses som tidens hybridisering af forskerkroppen og som en måde, forskeren bearbejder med en forskningsproces rodede og konstante tilblivelser. Jeg vil i det følgende beskrive, hvordan hukommelsesarbejde kan materialiseres igennem

²⁹ <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=empiri>

³⁰ <https://da.wikipedia.org/wiki/Empiri>

to empirikategorier – headnotes og kropslige fornemmelser – med udgangspunkt i en konkret beskrivelse af mit feltarbejde.

I 2018 opholdt jeg mig på Færøerne i ca. en måned. Under opholdet kørte jeg rundt til otte forskellige daginstitutioner rundt om i landet med henblik på at udvælge to-tre institutioner, jeg senere kunne gøre ophold ved. Kriterierne for valg af institutioner var simple: jeg ville besøge daginstitutioner på bygd og i Tórshavn og også gerne på forskellige øer. Her havde jeg temmelig eksplorative samtaler med lederne. Jeg optog ikke samtalerne, og efter møderne nedskrev jeg kun det, der umiddelbart lød vigtigt, meningsfuldt eller spændende. Jeg endte med at have en halv sides usammenhængende ord og navne fra hvert af disse møder. Det er igennem disse møder, at det bliver klart for mig, at min tilgang til det at forske måske ikke er i resonans med 'gode forskrifter' for forskningspraksis. Det lader til, at jeg er ustruktureret, jeg dokumenterer i begrænset omfang, jeg følger det, der umiddelbart kan beskrives som indskydelser, det vil sige det, der taler til mig, og mine undersøgelser kunne af nogle beskrives som samtaler over køkkenbordet (Wylie, 2011). Og jeg føler mig ærligt talt ikke som en, der kan stå udenfor og kigge ned og bedømme det, der foregår. Men jeg kan på dette tidspunkt af forskningsprocessen ikke lade være med at tænke eller tale om mit projekt og om de skridt, jeg trods alt efterhånden får taget. For eksempel blev mine besøg på disse otte daginstitutioner lærerige og produktive. Jeg fik på baggrund af disse møder besluttet, i hvilken retning min undersøgelse skulle gå, og i hvilke daginstitutioner jeg ville gøre ophold. Jeg fandt herigennem frem til to kortfilm, og fænomenet *trivsel i en færøsk daginstitution* blev tydeligere, selvom disse møder er, mere eller mindre, udokumenterede. Hvordan kan jeg forklare dette?

Det er igennem en nærmest konstant dialog med mine omgivelser, min forskningsproces er skredet frem, og herigennem er en slags *metode* emergeret. En etnografi hvor jeg som forsker, bliver et samlende centrum for forskningen. Eller sagt på en anden måde, hvor forskningsgenstand bliver uadskilleligt fra forskeren, og derigennem bliver forskningen til et fænomen i en Baradsk (2007) forstand. Disse møder med felten er efterhånden sedimenteres i kroppen som viden og erfaringer, som kontinuerligt kalibrerer mit blik og min forskning – *felten* interfererer med mig, og jeg bliver et udsigelsesmedium for forskningen.

Der tegner sig altså på den ene side en grundlæggende desorganisering under feltarbejdet, som det at vandre i et tåget fjeld. På den anden side materialiserer der sig nogle varder, der, på sigt, kunne blive en vej og en retning forskningsprojektet får. Varder der findes som sediment i forskerkroppen. For at imødekomme denne tilsyneladende desorganisering og manglende strukturering af mine

arbejdsgange er to empirikategorier fremkommet igennem forskningsprocessen: headnotes (Sanjek, 1990) og kropslige fornemmelser, som jeg tænker tæt beslægtet med Hastrups (2010a) ”*fornemmelser for den verden, der undersøges*” (s 56.). Begge empiriformer er resultater af hukommelsesarbejde og derfor autoetnografisk kalibrerede, og der er selvfølgelig flydende grænser mellem disse to empirikategorier.

Mit hukommelsesarbejde følger ikke en *almindelig* fremgangsmåde, for den hukommelse, der primært arbejdes med i afhandlingen (se for eksempel Fraser & Michell, 2015; Ohito, 2021; Onyx & Small, 2001), er min egen. Netop her viser felt sig, det vil sige *trivsel i en færøsk daginstitution*, som uadskilleligt fra forskeren og verden. Felt og empiri har virket på forskeren på måder, der først synes at blive meningsfulde senere, nemlig i det øjeblik det ses igennem de mange lag fortolkning et minde består af (Widerberg, 2020), men som spiller en afgørende rolle for, hvordan selvet (forskeren) konstrueres (Hawkins, Falconer Al-Hindi, Moss, & Kern, 2016; Onyx & Small, 2001), og derfor også for hvordan afhandling og dermed *trivsel i en færøsk daginstitution* bliver til. Mit hukommelsesarbejde bygger på min væren i felten og de hundrede af samtaler, jeg har haft her, og det bygger derfor også på, at et stort antal mennesker har delt deres minder om deres barndom på bygd med mig, ligesom pædagoger har delt minder om daginstitutionens første år. Det bygger ydermere på mine egne minder som barn i bygden og mine minder som pædagogmedhjælper. Man kunne derfor betegne min tilgang for dialogisk-fælles-hukommelsesarbejde.

Men hukommelsesarbejde er også en måde at italesætte det forhold, at forskning synes, i sidste ende, at være afhængig af forskerens hukommelsesarbejde og retrospektive menings-til-skrivelser: “*An interview can be described as the interviewee’s best attempt to describe or explain, in the particular dialogic context of the interview, what he or she remembers, based on a particular history of observation and experience. Similarly, our analysis of the interview transcript is our best attempt, based on what we remember having seen or heard or read, both ‘in’ the data and outside the data, to make sense of what is said. Sometimes we attempt to make this sensemaking more ‘scientific’ by engaging in elaborate forms of coding and quantifying or following the carefully laid out steps of a particular recognized method or producing elaborate transcription formats that reveal what is ‘really going on’. We comfort ourselves with methodical terms like ‘triangulation’, hoping that if the question has been approached from three sides, surely the answer is reliable.*” (Davies & Gannon, 2006:1).

Hukommelsesarbejdet i afhandlingen er derfor både omfattende og gennemgribende, og er snarere noget, der materialiseres igennem hver en linje, jeg har skrevet. I sidste ende bliver afhandlingsproduktion bestemt af den mening, jeg tillægger mine minder. Som Davies & Ganon (2006) skriver: *“At every turn we rely on the powerful and flawed capacities we each have to remember and to make sense of what we remember”* (s. 2).

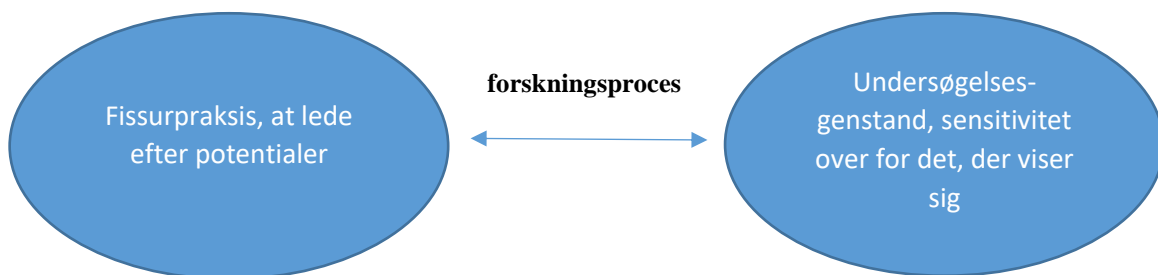
3.1.2. Om at lære sit felt at kende. Sensitivitet som metode og systematik

Noget af det mest skelsættende mine læsninger af Haraway (2018) og Barad (Barad, 2007) har bragt med sig har været afmonteringen af det traditionelle objektivitetsbegreb. Et objektivitetsbegreb som opererer og aktiveres af en *naturlig* og ikke italesat adskillelse mellem forsker og objekt. Et objektivitetsbegreb der derigennem synes at koble materialitet fra forskningsprocessen, det vil for eksempel sige den forskerkrop og de omgivelser forskningen foregår i. Et objektivitetsbegreb der igennem disse greb intenderer en totalitet, det, som Haraway (2018) kalder gudetricket. Jeg har i dette forskningsprojekt opgivet enhver forestilling om forskningsprocessen som andet end forskerkroppens tilblivelser med undersøgelsesgenstanden. Det kalder på en sensitivitet hos forskeren, som jeg vil beskrive i det følgende. Jeg skal igennem denne sensitivitet lære mit felt at kende.

I afhandlingen bliver forskerkroppen således til et åbent materielt-diskursivt fortolkningsapparat, der er opmærksom over for de sammenviklinger og (re)konfigureringer, der mærkes vigtige for forskningsprojekt – og felt. Et fortolkningsapparat med grænser i konstant opbrud, som er sammenfiltret med en verden beboet af andre agenser, og som opfanger-producerer *trivsel i en færøsk daginstitution*. Den sensitivitet forskerkroppen i en agential realistisk filosofi kalder på, kan for eksempel forstås som en multimodal sensitivitet (Dille & Plotnikof, 2020). Det vil sige en sensitivitet rettet mod de multiple agenser og disses multiple manifestationer og performative effekter, der findes i et felt (Dille & Plotnikof, 2020; Plotnikof & Mumby, 2023). Man kan også forstå denne sensitivitet som en forskerkrop udstyret med et haptisk sensorium (Bergstedt, 2021), der muliggør forskerkroppens multiple forbindelser til felt: *“With the help of these senses, the researcher expands, opens, and spreads their self-awareness, which makes it possible to come into contact with and be created together with the diversity and complexity that characterizes both one’s own body and other phenomena, thereby becoming with the world”* (s. 8).

Denne sensitivitet opløser grænserne mellem sensoriske og kognitive apparaturer, mellem verden og kroppen, mellem tænkning, væren og gøren. Forskning gøres således igennem multiple forbundethedsmodi hvor forsker møder verden, intra-agerer med verden, med en forandring af verden og forsker som følge: forskningsprocessen bliver til kroppens (kontinuerlig) diffraktion af verden og vice versa, af verdens (kontinuerlig) diffraktion af kroppen kroppen og verden kontinuerlige tilblivelser

Jeg vil i et formidlingsøjemed skitsere det spændingsfelt, forskningsprocessen findes i, og hvis yderpoler kan beskrives på den ene side som en sensitivitet over for undersøgelsesgenstanden og på den anden side som en erkendelsesinteresse, der knyttes til afhandlingens fissurpraksis. Det vil sige, at på den ene side findes undersøgelsesgenstanden, en kun delvist afgrænset og meningstilskrevet del af virkelighedens pærevælling, som jeg gør mig sensitiv overfor. På den anden side findes forskerkroppen, et sammensurium af specifikke tilblivelser sammenfiltret med håbet om visse erkendelsesinteresser på vegne af *trivsel i en færøsk daginstitution* – at finde potentialer:



En forskningsproces, der er drevet af en sensitiv forskerkrop, lader sig svært indfange af forestillinger om systematik, om end det kan siges, at en sensitiv forskningstilgang kræver visse forudsætninger. Derfor kan disse forudsætninger tilnærmelsesvis tænkes som en form for systematik. Men systematik skal ikke alene tænkes som noget, der strømmer ud af forskerkroppen for at ordne verden. Der er ikke tale om en intentionel og forudgående gøren-væren fra forskerens side. Snarere skal denne sensitivitet forstås som noget, der opstår i mødet, det vil sige i intra-aktionen med verden. Systematikken i en forskningsproces drevet af sensitivitet er således et distribueret fænomen udspændt mellem verden og forskerkroppen. En af de måder jeg har kvalificeret denne sensitivitet på, er ved hjælp af dialogiske tilgange (Phillips, 2008). Jeg forstår dialogiske tilgange som: "[k]ommunikationsprocesser, hvorved de forskellige deltagere deler og forhandler – og hermed skaber – viden i løbet af forskningsprocessen. I disse kommunikationsprocesser går deltagere i dialog med hinanden for at

skabe ny viden kollektivt. Man kan således forstå dialogisk forskningskommunikation som den forhandling mellem forskellige vidensformer, der finder sted i den kollektive produktion af viden.” (Phillips, 2008:3).

Dialogiske tilgange imødekommer i forlængelse heraf mit ønske om at give færøske pædagoger en definitionsmagt over frembringelsen af en færøsk daginstitution. Et ønske skærpet af den omstændighed, at denne afhandling er det første større forskningsprojekt, der indtil videre frembringer en færøsk daginstitution. Det er et ønske, der skal ses i lyset af forskning tænkt som en diffraktiv praksis – at forske er at interferere (Elander & Wiszmeg, 2016) med det der forskes om. Der ligger implicit i forståelsen af forskning som en diffraktiv praksis, en situerings- og indlejningspraksis, for så vidt *”[s]ituated knowledge can in other words never be traced to an individual – if we stipulate that such a creature exists. The knower is always collective, which means that the only way of truly seeing, or knowing, is to be situated”* (Elander & Wiszmeg, 2016:102).

Det vil sige, at jeg som forsker bliver nødt til at indgå i en relationel dialogisk praksis med *kollektivet*, hvis jeg vil vide noget, hvis jeg vil se noget. Det er igennem kontinuerlige dialoger og forhandlinger med felten, at fænomener som for eksempel anti-struktur eller tøven (se kapitel 6) er blevet meningsfulde. De dialogiske tilgange har uden tvivl nydt godt af en natur-kultur-indlejret praksis i form af mundtlige videreformidlinger af det, der foregår i det lille samfund. Jeg er helt naturligt, og næsten uden at bede om det, blevet ført hen fra den ene begivenhed til den anden. Man kan på dette tidspunkt med fordel springe frem til kapitlet om den gamle hybrid og læse om folkesnak, som er en af de udbredte vidensformer i Færøerne, de dialogiske tilgange har haft gavn af. De dialogiske tilgange og forskerkroppens sensitivitet overfor felten gør forskningsprocessen – og i sidste ende det der inkluderes og ekskluderes fra afhandlingen – til en *”open ended practice”* (Barad, 2007:146), idet andre agenser lukkes ind i det maskinrum hvor forskningen foregår. Jeg har i sidste ende ikke fuld kontrol over forskningsprocessen. I det kommende afsnit, og som led i en tydeliggørelse af forskningsprocessen, situerer jeg forskeren.

3.1.3. Forskeren situeret

Forskerkroppen bliver i afhandlingen det metodologiske apparatur, hvorigennem forskning fremkommer. Som sådan bliver forskerkroppens situering nødvendig, idet forskerkroppen ikke er et neutralt apparatur der repræsenterer verden, som den er. Jeg tager med ind i dette projekt et helt specifikt og situeret (Haraway, 2018) par øjne, der er vokset sammen med/og ind i en specifikt situeret

krop-historie. Denne øjne-krop-historie har et partielt og lokaliserbart udsyn og kan ikke skilles fra det, den ser. På den måde er denne øjne-krop-historie også vokset ind i projektet og kan ikke skilles fra det. Den er en konstitutiv og integral del af projektet. Jeg vil ikke her bedrive en selvgenealogi, men der er nogle særlige forhold ved denne øjne-krop-historie, der driver forskningsprocessen frem. En drivkraft rettet mod særlige erkendelsesinteresser, rettet mod ønsket om at vise verden noget, et bestemt udsyn, der sammen med andre bestemte udsyn bidrager til beskrivelsen af virkelighedens pærevælling. Denne øjne-krop-historie har til hensigt at forholde sig til *virkeligheden*, men virkeligheden som et udsyn, der bidrager med partiel, lokalisierbar og kritisk viden (Haraway, 1991), som privilegerer blandt andet en *”lidenskabelig konstruktion”* (Ibid.) af *trivsel i en færøsk daginstitution*. Lidenskabelig konstruktion her forstået som en søgning efter: *“Perspective from those points of view that never can be known in advance”* og kan dermed skabe adgang til *“potent knowledge for constructing worlds less organized by axes of domination”* (Haraway, 1991:192).

Jeg søger konkret lidenskabeligt at konstruere en *trivsel færøsk i en daginstitution*, det vil sige at pusle om den og fremhæve det, den kan, og dermed producere en potent viden om, hvordan et daginstitutionsliv kan se ud – forhåbentlig til gavn for børn, pædagoger og forskningsfelt – og derigennem for resten af samfundet. Hvorfor jeg tror, at den færøske daginstitution kan levere sådan en viden, beror i forskeren. Jeg kan i kraft af mine erfaringer som migrant, som pædagog i Danmark, som pædagogmedhjælper i Færøerne, som ½ færing og ½ spanier, som cand.pæd.soc., som politisk interesseret og mange andre forhold (hvoraf mange jeg ikke selv er helt vidende omkring) måske se muligheden for potent viden, hvor andre måske ikke kan. De forhold har vokset sig ind i forskningsprojektet. Man kan se mig i projektet. Man kan se, hvordan jeg tænker, og hvad der optager mig. Samtidig har projektet også vokset sig ind i forskeren, og forskeren er ikke længere, hvad den var, men er blevet til noget andet sammen med forskningen. Forskeren har afstemt sine situerede øjne til det stadigt voksende projekt, så blikket og udsynet er forandret. På den måde er projektet en konstant forekommende proces, hvor der hele tiden opstår forbindelser mellem verden og forskeren og projektet, med efterfølgende kalibreringer af projekt og forsker.

Det vil konkret sige, at sådan noget som den litteratur, jeg er faldet over og har læst, ph.d.-kurser, mit digitale besøg på IceCube Observatory i University of Wisconsin-Madison samt alle andre møder med den omgivende verden har været konstituerende for afhandlingen. For eksempel har covid-19-pandemien påvirket mit arbejde markant og skærpet mit blik på omsorg og omsorgsarbejdets betingelser og værdisætning i samfundet. Med andre ord, hverken forsker eller afhandling lever i en lukket beholder. Tilfældige møder opstår nødvendigvis i kølvandet på konstant forekommende re-

konfigureringer af verden, og tilfældigheder spiller således en afgørende rolle for forskningsprocessen: *"There is no single idea, however ancient or absurd, that is not capable of improving our knowledge. The whole history of thought is absorbed into science and is used for improvising every single theory. Nor is political interference rejected"* (Feyerabend, 2010:27).

Det er ikke kun 'gamle' og 'absurde' ideer, der er produktive for forskningsprocessen. Det kan genstande såsom cigarer også være. Karen Barad (2007) beskriver i kapitlet "Ceci n'est pas unne cigar" (s. 169) et videnskabeligt gennembrud begået af to fysikere. Her bliver en billig cigar – tilfældigvis røget af en af forskerne under en forsøgsopstilling – den manglende og afgørende brik for tilvejebringelsen af et vellykket forsøg. Jeg forsøger igennem konstruktionen af afhandlingen at kontekstualisere forskningsprocessen og tydeliggøre de eventuelle *cigarer*, der måtte frembringe erkendelsesmæssige gennembrud. Men jeg bliver nødt til at foretage valg og fravalg, og jeg kan i sidste ende ikke vise alle processerne, alle de elementer, der har været med til at frembringe afhandlingen. Men der er især to forhold, der har haft en afgørende betydning for fabrikationen af denne afhandling, for som jeg beskriver det et andetsteds, så er denne afhandling (auto)etnografisk kalibreret: *"The connective tissue between the "auto-," "-ethno-," and "-graphy" is the idea that you, the researcher, are the research tool. Your mind, body, instincts and intuitions, interests, emotions, experiences, perspectives, values and beliefs, and everything else makes you a one-of-a-kind research instrument. We want to experience the world through your senses and your voice, and we want to learn about topics that you find worthy of your energy and attention."*(Adams & Herrmann, 2023:4). Disse to forhold handler for det første om det at være migrant, og for det andet om at være pædagog med flere års arbejds erfaringer i rygsækken, samt hvad disse to forhold har af betydning for forskningsprocessen.

Jeg har aldrig *sandfærdigt* og uden tvivl kunnet sige, hvor jeg kom fra – hvilken nation, hvilken kultur, hvilket land, det vil sige, hvor jeg hører hjemme. Hvor jeg kommer fra har altid frembragt en ambivalens – noget jeg kun har kunnet svare på tvetydigt og med et vist ubehag. Jeg har en færøsk mor og en spansk far med migrantbaggrund. Jeg har en bedstefar fra Andalusien, som var analfabet og daglejer, som man ikke kender baggrunden til, og med familie spredt ud over den Iberiske halvø. Jeg har en bedstemor fra Aragonien, vist nok med Marokkanske aner. De migrerede til Barcelona, hvor min far blev født, ligesom mange andre fra de fattigere dele af Spanien i midten af det tyvende århundrede. Min far rejste til London for at arbejde som tjener og for at male, og her mødte han min mor som var en ung au pair. Jeg blev født i London, og mine forældre talte engelsk sammen. Da jeg blev et år, flyttede vi til Barcelona, hjem til mine bedsteforældre. Dette var i 1972. Min mor talte

færøsk til mig, min far og bedsteforældre spansk, og mine forældre talte engelsk sammen. I 1976 besluttede mine forældre at flytte til Andorra, og her kom jeg i en fransk folkeskole. Andorra har ikke et offentligt og gratis uddannelsessystem, og den spanske og den franske stat har en række skoler i det lille land. Det er muligt i kraft af Andorras styring som et co-principat, hvor de to prinser udgøres af henholdsvis den franske præsident og biskoppen i Seu d'Urgell i Catalonien-Spanien. I disse franske og spanske skoler har catalansk-undervisning dog været obligatorisk, idet det officielle sprog i Andorra er catalansk. Jeg er således blevet undervist i catalansk i omegnen af en time hver dag under i hele min skoletid. I fjerde klasse flyttede jeg så til den spanske skole.

I Andorra var vi stort set alle migranter, med undtagelse af en lille og rig andorransk elite. Spurgte man mig dengang, hvor jeg kom fra, så sagde jeg gerne, at jeg var en blanding af spanier og dansker (ingen vidste hvad Færøerne var, og selvom jeg ikke talte dansk, så var det mest overskueligt at sige det) og født i England. Som 17-årig flyttede jeg hjemmefra og hele vejen til Nordatlanten, hvor jeg ernærede mig som fisker og pædagogmedhjælper. Når man her spurgte mig, hvor jeg kom fra, så sagde jeg, at jeg var fra Suderø på Færøerne, hvor min mor er fra, og Spanien, selvom mine forældre og søskende stadig boede i Andorra, for ingen vidste hvor Andorra var. Som 21-årig flyttede jeg til København. Jeg flyttede hertil for at gå på pædagogseminariet, og jeg kom ind, fordi jeg søgte som færing. Jeg havde ingen erfaringer med et nordisk uddannelsessystem, jeg havde ikke en gymnasial uddannelse, og jeg talte ikke andet dansk end det, jeg selv havde lært mig igennem læsninger af Familiejournalen, Anders And og lettilgængeligt litteratur. I Danmark blev det sådan, at jeg som oftest var færing – det virkede nemmere, og jeg følte derigennem, at jeg havde en større legitimitet for at befinde mig i landet. Der var på det tidspunkt dog en økonomisk recession i Færøerne, og det var ikke sjældent, at jeg skulle lægge øre til, hvad danskere så som færingers ødselhed. Jeg var indimellem også spanier, især når folk undrede sig over, at jeg var så mørk – færing er vel ikke så mørke? Hvor jeg kommer fra, har således altid været en rodet og tvetydig affære og noget, der bestemt ikke er blevet nemmere at besvare efter snart tredive år i København.

Så stiftede jeg bekendtskab med Homi Bhabhas hybridbegreb. Et begreb der taler til mig. Et begreb der gør det muligt for mig at genkende verden og mig selv som grundlæggende sammensatte størrelser. Et begreb som har gjort det muligt for mig at forstå verden som både og og ikke som enten eller. Jeg har ikke en essens, jeg er både og. Både spansk, færøsk, andorransk, catalansk, andalusisk, og som sidste del af stammen dansk, Nørrebro'sk. Jeg både kommer fra arbejderklassen og har intellektuelt arbejde. Jeg kan både gøre køn og afvise køn. Og så videre. Hvor grænserne mellem identiteterne findes, er svært at sige. Samtidigt med disse, i og for sig banale erkendelser, har jeg

kunnet genkende en færøsk daginstitution som hybrid. En færøsk daginstitution er også en dansk daginstitution, og mere endnu – koloni(fortid), bygdekultur-natur, reformpædagogik, progressivisme, alt sammen godt blandet op med færøsk nationsdannelse. Hybridbegrebet gør det redundant at tænke om verden ud fra bestemte identiteter, eller snarere gør hybridbegrebet faste identiteter til epistemologiske genstande (Bhabha, 2004), der stadfæster et på forhånd givent indhold indenfor en relativistisk ramme. Vælger man at fastholde en monoidentitet (person, nation, kultur) er dette et valg, et agential snit, ikke en sandhed. Der kan være mange gode grunde til, hvorfor man vælger en monoidentitet – i kampen for rettigheder for eksempel. Men jeg kan ikke lade være med at tænke det udprægede ønske om monoidentiteter i lyset af en (vestlig) videnskabshistorie. En videnskabshistorie hvor man centrerer og observerer sine objekter. Hvor det, der undersøges, har en essens. Hvor det, der undersøges, befinder sig udenfor en selv, og som man derfor forestiller sig ligger under ens kontrol. Jeg tænker forestillinger om entydighed, monoidentiteter, essenser, grænsesætninger som et levn fra *videnskaben*.

Et andet forhold der har haft stor betydning for de erkendelsesinteresser, jeg har forfulgt med denne afhandling, udgøres af mine arbejds erfaringer som pædagog. Jeg må indrømme, at pædagogarbejde har været en blandet fornøjelse. Jeg har oplevet pædagoglivet, som så mange andre pædagoger, som både belastende og utaknemmeligt. Jeg har på egen krop oplevet belastningen af sensitivitet-, omsorg- og empatitvang og deraf afledt handletvang, som det pædagogiske arbejde afkræver – man kan vel ikke vente med at tage et grædende barn op, til man selv er klar til det? Jeg har på egen krop oplevet den ikke-eksisterende anerkendelse af disse belastninger. Jeg har igennem mine ansættelser som pædagog oplevet, at økonomien har været så stram, at der jævnligt ikke var penge til mælk i kaffen. Maden der serveredes til frokost, var til børnene, og selv om vi spiste sammen med børnene, måtte vi kun nippe til den. Der var ingen frugtordning, ingen fysioterapiordning, ingen sundhedsforsikring, ingen personalepleje, og i sammenligning med det øvrige arbejdsmarked, en ringe løn. Samtidigt har der været så travlt, at jeg ofte har skullet holde mig, når jeg skulle på toilettet. Så travlt at jeg er blevet forstyrret i mine 29 minutters pause om dagen på grund af manglende hænder.

Jeg har for eksempel mange gange været alene sammen med to andre om at passe 35 børnehavebørn det meste af dagen. Jeg har oplevet, hvordan to vuggestuegrupper har måttet klare sig med tre medarbejdere, en medarbejder på hver stue, og så en der er løbet mellem de to stuer. Jeg har haft ret til barnets første sygedag, hvis det passede institutionerne. Jeg har oplevet kollegaer græde på arbejde, og jeg har selv grædt på arbejde. Jeg er i specialområdet blevet slået, sparket og spyttet på. Jeg har oplevet, hvordan forskning er blevet en u-sensitiv og bedrevidende tredjepart i mit arbejde – jeg har

for eksempel været ansat i en institution, hvor medarbejdere fik forbud mod at tale sammen (medmindre det var pædagogisk begrundet), da forskning *viser*, at når pædagoger er sammen, har de det med at tale over hovedet på børnene. Vi måtte ikke, i forlængelse heraf, tage ture ud af huset sammen. Jeg har i det hele taget følt mig som et omsorgsinstrument med efterfølgende omsorgsfatigue. Jeg har i forlængelse af disse erfaringer, i mange år, frarådet andre fra at uddanne sig til pædagog eller rådet dem til at flygte fra pædagogfaget.

Men jeg har igennem dette forskningsprojekt fået et fornyet blik på pædagogfagets udfordringer. Et blik der knyttes til den generelle undervurdering af omsorgsarbejdets vigtighed og nødvendighed for samfundets fortsatte eksistens. En undervurdering jeg sporer tilbage til en hybrid af kønnede, racialiserede, etnificerede, økonomistiske og dogmatisk-videnskabelige diskurser. Jeg er gået fra at tænke pædagogfaget som en individuel byrde, man (måske hvis man var heldig) kunne frigøres fra, til at tænke pædagogfaget som samfundets skammelige undervurdering af det omsorgsarbejde, der burde være et fælles anliggende. Jeg tænker omsorg som en forudsætning for samfundets eksistens, og mennesker og verden som interdependent (L. L. Hansen, Dahl, & Horn, 2021; The Care Collective, 2020), det vil sige gensidigt afhængige af hinanden i en altid og allerede relationel verden. Jeg tænker i forlængelse heraf omsorg som noget, der går forud videnskabelig økonomisk tænkning, men et fænomen der er overset, usynliggjort, devalueret, og ja, underlagt økonomisk videnskabelig tænkning. En af de erkendelsesinteresser jeg søger igennem afhandlingen, er at gøre omsorg og dens manifestationer til en politisk kategori, der overskrider de økonomiske videnskabelige lænker, som omsorg synes at være underlagt. Herigennem kan pædagogfaget blive til en modstandsposition, hvor krav om bedre vilkår for omsorg kan materialiseres. Eller mere præcist, en modstandsposition hvorfra et nyt omsorgsbegreb kan artikuleres, og som denne afhandling, forhåbentligt, leverer noget af skytset til i form af en fissurpraksis.

3.2. (Post)kvalitative metoder

Jeg har i mit (auto)etnografiske arbejde brugt en række *metoder* der alle kan beskrives som tilhørende det (post)kvalitative (Lather & St. Pierre, 2013; Murriss, 2021b; C. A. Taylor, 2017). Hvorfor jeg betegner disse for (post)kvalitative skal ses i lyset af den feministiske, posthumanistiske og nymaterialistiske tilgang jeg har valgt. Det (post)kvalitative adresserer den kompleksitet der emergerer i kølvandet på det *ontologiske skift* (Murriss, 2021b), det vil sige i inddragelse af det materielle i de analytiske tilgange, de spændingsfelter der opstår i forlængelse heraf under

forskningsprocessen, og det produktive i disse forhold - for eksempel forskerkroppen som medium for forskning. Således er ontologi, epistemologi, og forskningsmetode uløseligt sammenfiltrede i de (post)kvalitative tilgange (Murriss, 2021b), og i forlængelse heraf forskningsgenstand - forskningsgenstand udgøres af en myriade af forhold, men forskningsgenstand er først og fremmest noget, der bliver til i mødet med mig, i mødet med mit projekt, mine ideer, optagetheder og forestillinger. Et andet afgørende skift fra det kvalitative til det (post)kvalitative er, at forskningsgenstand *er* ikke men bliver i stedet kontinuerligt til. (Post)kvalitativ forskning beskæftiger sig med en verden der "*ikke står stille*" (Murriss, 2021b:2). Således fokuseres det analytiske apparat imod hvordan *trivsel i en færøsk daginstitution bliver til*. Mere præcist hvordan sammenfiltringer producerer kontinuerlige re-konfigurationer af *trivsel i en færøsk daginstitution*.

Et tredje forhold, der ligger i forlængelse af fokus på bevægelse og relationalitet er, at metodologi (og verden) fremstår som en flydende størrelse. Det vil sige at grænserne mellem de forskellige *metoder* ikke lader sig entydigt bestemme, og grænserne imellem hvad disse metoder indfanger-producererer heller ikke. Herigennem bliver viden til et relationelt fænomen med delvist ukendte grænser, og som derfor bringer det ubestemmelige med ind i forskningsprocessen, for så vidt "*we can't know something definite about something for which there is nothing definite to know*" (Barad, 2007:118), idet det, der ligger udenfor vores forskningsproducerende apparatus er uafgørbarheden. Eller som Haraway (2018) ville formulere det, så er den situerede viden kun en partiel gengivelse af virkeligheden. Resten undslipper simpelthen.

I forlængelse af disse ændrede forhold for forskningspraksis, må *metode*, som dette afsnit forholder sig til, transformeres under en (post)kvalitativ ramme. Og jeg vælger i overensstemmelse med agential realisme diffraktion som tilgang (se kapitel 2). De kommende tilgange jeg beskriver skal, i forlængelse heraf, ses som måder diffraktionsbegrebet kan aktiveres igennem. Det vil sige at man i det følgende vil man læse om interview som diffraktiv praksis, deltagende observation som diffraktiv praksis, og så fremdeles. Disse diffraktive praksisser udgøres af:

- *Væren i felt*

Jeg har sammenlagt opholdt mig i Færøerne i cirka seks måneder mellem 2017 og 2021. Jeg har under denne væren i felt haft utallige samtaler med en lang række pædagoger og andre af daginstitutionens interessenter på uformelt vis. Og jeg har talt om mit projekt med alle der har udvist en interesse. Jeg

har under disse ophold også udført interviews, deltagende observation og deslige, men jeg laver hermed et analytisk snit imellem deltagende observation og interviews på den ene side, og væren i felt på den anden. I *metoden væren i felt* jeg har set, hørt, smagt, lugtet, oplevet mit felt, og jeg har ført hundredvis af samtaler, jeg har deltaget i 'folkesnakken', jeg folder ud i kapitlet om den gamle hybrid. Disse ophold, denne væren i felt har konditioneret min krop, givet den en retning, eller som Hastrup (2010a) beskriver det, givet mig en "*fornemmelse for den verden*" (s.59) jeg befinder mig i. Et felt der åbenbart findes spredt udover tid og rum - jeg har således mødt mit *felt* ved de talrige sociale arrangementer, jeg har deltaget i, på vej ud at handle, på vandringssture i fjeldet, etcetera. Jeg har sågar mødt *felt* til en begravelse nord for København, hvor nogle fortalte om deres barndom i en færøsk daginstitution. Og som kommende citat fra min logbog beskriver, så har jeg mødt felt på vej på feltarbejde, udenfor daginstitutionens konstitutive hegn:

"Feltarbejdet begynder ikke, som antaget, ved indgangen til daginstitutionen. Allerede på vej i færgen til Nølsoy begynder undersøgelsen af det gode (børne)liv. Jeg møder en flok skolebørn, måske tredje klasses børn, ventende på kajen sammen med deres lærere. De har spande, små og store net. De skal på dagsudflugt til Nølsoy. Færgen kommer, lærerne samler dem, de klapper tre gange for at få deres opmærksomhed.

Ombord på færgen får de lov at være alene, udenfor, indenfor, de småløber rundt. Lærerne er samlet ved et bord i det lille rum der fungerer som kabys, forrest i den lille færge. Det havde danske eller spanske nerver ikke klaret, børn uden opsyn, udenfor i en lille færge i Nordatlanten. Jeg sidder ved et af bordene. En af passagererne spørger til mig, hvem jeg er? Arbejder jeg på Nølsoy? Nej, jeg er ved at lave et forskningsprojekt om færøsk pædagogik. Er der en særlig færøsk pædagogik, spørger han, er det anderledes? Jeg svarer at det tænker jeg nok. Dengang jeg var barn, rendte vi alene nede ved kajen og deslige. Det gør man vist ikke andre steder? Det genkendte han straks, da han var lille var de altid nede ved fjorden eller kajen – men der var altid voksne i nærheden, de arbejdede nede ved kajen. Han var selv faldet i havet flere gange som barn, men der var altid nogen til at samle ham op. Det er anderledes i dag, fortsætter han. Der er ikke nogen der arbejder nede ved fjorden eller ved kajen på samme måde. Folk og mødre er blevet mere nervøse.

Som Barad skriver, så er apparatus open ended. Hvornår starter det og slutter det? Børnene og manden i færgen er begge tilfældige møder der bidrager til konstruktionen af mit projekt, men de er også en del af felt. De bidrager med vigtige indsigter. Felt synes at flyde udover dets [tilsyneladende]

fysiske afgrænsning, udover indhegningen, også over den forestillede afgrænsning, det bobler over sine bredder.” (Dagbog fra felten)

Et af de forhold min væren i felt har skærpet mit blik for, er det materielles agens. Under et af mine ophold i en af daginstitutionerne, blev jeg optaget af vejrets betydning for daginstitutionens virke. Det stormede i tre dage, og vi kom ikke udenfor. Her blev jeg (igen) gjort opmærksom på naturens produktive kræfter overfor en færøsk kultur. Jeg blev mindet om mine tre år som pædagogmedhjælper i Hoyvík, og om vejret som altid allestedsnærværende. Jeg blev mindet om dengang, hvor taget på det hus, jeg boede i, blev revet af under den store storm i 1988, hvor vinden nåede hastigheder på 278 km i timen – såkaldt dobbelt orkanstyrke. Og jeg blev mindet om den viden, jeg hele tiden har været i besiddelse af, nemlig at en færøsk kultur nødvendigvis må opstå i intra-aktioner med det subarktiske maritime klima, og med øernes geografiske forankring. Jeg er blevet mindet om det meningsfulde i ikke at adskille kultur og natur³¹.

- *Deltagende observation*

Jeg indledte søgen efter daginstitutioner jeg kunne gøre ophold ved i maj 2018. Jeg besøgte i den forbindelse otte daginstitutioner rundt om i landet. Jeg blev vist rundt, og fik talt med hver enkelte daginstitutionsleder, og ud fra disse besøg, fik jeg besluttet hvilke daginstitutioner jeg ville gøre ophold ved (se kapitel 7). Jeg har i sammenlagt seks uger, fordelt over tre daginstitutioner udført det, der almindeligvis betegnes som deltagende observation (Kristiansen & Krogstrup, 1999), af formen ustruktureret observation (Ibid.). Deltagende observation er ikke en uproblematisk betegnelse i denne afhandling. Det, der især volder mig problemer, er ordet observation, først og fremmest fordi det privilegerer synet (Hastrup, 2010b:13) et fænomen, jeg har forsøgt at afmontere i min analyse af trivsel (se kapitel 4). *“The tradition in science studies is to position oneself at some remove, to reflect on the nature of scientific practice as a spectator, not a participant. Rather than holding the instruments of science in one's own hands, lighting a choice sample with one's passions, and placing the implement at one's lips to draw in the rich and penetrating aromas of scientific practice (including the finest mixtures of laboratory scents-like the unmistakable musty odor of the basement laboratory, the smell of machinery grease, noxious chemicals, and other organic and inorganic matter-and the sweet perspiration of theory and model building), allowing them to play on one's tongue and feeling*

³¹ Se billede på side 157 af storm over Færøerne, der producerede over 15 meter høje bølger, der ramte landet 7.-8. januar 2020.

the sensations pervade one's very cells, for the most part, science studies scholars, whether ethnographers, philosophers, or historians, only partake of these pleasures second-hand." (Barad, 2007 citeret hos Murriss, 2021a:1).

Observation tænker jeg mere som en aktivering af de kognitive og sensoriske apparaturer under nedsækning i et felt der altid og allerede, er sammenfiltret med kroppen. Eller sagt med Hastrups (2010b) ord, så bliver vægten i fænomenet *deltagende observation* lagt på deltagelsen (s.13). Disse ophold har for alvor fået forskningsnebolden til at rulle. Her har Færøernes daginstitutionshistorie og betydning materialiseret sig for mig, og ligesådan vigtige personer for denne historie. Fænomenet natur-kultur er også materialiseredes, og begreber som tøven, dvælen og anti-struktur i afhandlingen kan spores til disse ophold.

- *Interviews og samtaler*

Jeg har foretaget i alt 11 interviews under mit feltarbejde. To af disse interviews var gruppeinterviews med to arbejdsgrupper bestående af ledere fra Tórshavns Kommune nedsat af Tórshavns Kommune. Jeg har foretaget et interview med en repræsentant fra Føroya Pedagogfelag. To interviews med repræsentanter fra Tórshavns Kommune børne- og ungdomsforvaltning. Et interview med en forsker fra Færøernes Universitet. Et interview med en underviser på pædagoguddannelsen. Et interview med en pædagogisk konsulent. Et interview med en medarbejder fra Kultur- og Undervisningsministeriet. Et interview med en pædagog fra den første kommunale daginstitution i Tórshavn. To telefoninterviews med pædagoger fra de første kommunale daginstitutioner i 1970' erene. Fire af interviewerne er transskriberet til færøsk, fire af dem til dansk, og de sidste tre tog jeg noter til.

De første interviews blev foretaget i oktober 2017, jeg opholdt mig på Færøerne i ca. tre uger. Som hel ny Ph.d. studerende kastede jeg mig ud i fire temmelig eksplorative samtaler. Jeg havde ingen interviewguide, og jeg tænkte disse interviews først og fremmest som en indgang til felten, og en måde at give felt en stemme på. De første tre interviews kom i stand, da jeg var nysgerrig på interessetilkendegivelser over for mit projekt: De to af samtalerne var med en repræsentant fra Føroya Pedagogfelag henholdsvis Tórshavns Kommune, begge bidragsydere til projektet, og som jeg i øvrigt betragter som samarbejdspartnere. Det tredje interview foretog jeg med en forsker, der tilkendegav interesse for mit projekt. Jeg havde med mig til disse interviews først og fremmest en forestilling om et forskningsprojekt materialiseret igennem min projektbeskrivelse. Disse første interviews kunne derfor beskrives som en rejsendes samtaler (Kvale & Brinkmann, 2014) i søgen på svar. Det fjerde

interview kom i stand på baggrund af en anbefaling givet af en af de tre interviewede – og således materialiseres en af de tilgange der har drevet forskningsprocessen frem, nemlig en snowball sampling med udgangspunkt i mine møder med felt. Mine senere interviews har ikke været væsentligt forskellige end de første interviews, og alle de interviews jeg har ført kan derfor beskrives som eksplorative, hvor viden om felt er blevet forhandlet (Phillips, 2008). Mit analytiske fokus er under disse interviews dog, efterhånden, blevet skærpet, i takt med at møder med felten og arbejde med projekt er sedimenteredes i kroppen.

Jeg har desuden løbende holdt mig i (telefonisk og igennem fysiske møder) kontakt med en række af daginstitutionens interessenter og foretaget interviews i glidende overgang til samtaler. Jeg har for eksempel ringet til to pædagoger flere gange på et tidspunkt, der var en konflikt mellem Føroya Pedagogfelag og Tórshavns Kommune angående klyngeledelse. Og så må jeg fremhæve to møder-samtaler-interviews der har haft stor betydning. Begge møder fandt sted i sommeren 2021. Det ene møde var med Professor emeritus Jóan Pauli Joensen, ekspert i færøsk bygdekultur, hvor vi talte om bygdekultur set fra et børneperspektiv. Det andet møde holdt jeg med Hagstova Føroya (Færøernes statistik), for at få et indblik i de data der findes om færøske daginstitutioner³². Andre samtaler jeg vil fremhæve, er dem jeg førte med de otte ledere fra de otte daginstitutioner rundt omkring i landet jeg, ved projektets begyndelse, besøgte.

- *Litteratursøgninger*

Som led i en forskningsproces er søgning efter litteratur uundgåelig. I det følgende vil jeg beskrive denne proces, ved hjælp af en sondring imellem forskningslitteratur og policy dokumenter på den ene side, og tekster om færøske forhold på den anden. Søgning efter forskningslitteratur er i afhandlingen primært drevet af en snowball proces med udgangspunkt i forskningsteksterenes egne referencer. Ved gentagne undersøgelser af referencer i forskningstekster, finder jeg til sidst frem til centrale tekster, samt til de tekster der synes særlige relevante for at belyse min forskningsgenstand. Jeg havde, inden projektets start, et reservoir af viden om forskningslitteratur hvad angår fænomenet en dansk daginstitution og uddannelsessociologi. Dette vidensreservoir har jeg selvfølgelig trukket på og udvidet.

³² Som jeg har skrevet andet sted i afhandlingen (se kapitel 6 side 179 for link) findes kun to statistiske opgørelser over daginstitutionen

Men jeg har også bedrevet forskningslitteratursøgninger med udgangspunkt i relationen mellem policy og forskning, idet genstanden i mine analyser af trivsel har netop været denne relation, en relation drevet af af strong theory (se kommende afsnit). Jeg har fremlæst denne strong theory drevet relation, blandt andet ved at spørge til hvordan trivselsbegrebet bliver brugt. Jeg har i forlængelse heraf identificeret en kamp mod den såkaldte sociale arv (Ejrnæs, 2010), som en af de mest udbredte måder at artikulere trivsel og det gode liv i daginstitutionen som. Jeg har derfor søgt efter forskning og forskningsoversigter der beskæftiger sig med netop det. Men jeg har også bevæget mig den anden vej, og fundet argumenter i forskning jeg har læst frem i policy.

Viden om færøske (daginstitutions)forhold har jeg først og fremmest oparbejdet igennem mit (auto)etnografiske arbejde, idet der stort set ingen forskning findes³³ om færøske daginstitutioner. Således har søgninger på forskningsdatabasen google scholar og på det Kongelige Biblioteks database fået to hits alene, nemlig en forskningstekst af Firouz Gaini fra 2006, og et kandidatspeciale. Men der findes stort set heller ikke anden type litteratur om felten: Jeg har på et tidspunkt ledt efter avisartikler om færøske daginstitutioner i færøske aviser fra 1970'erne og 1980'erne. Her viste det sig dog at være en fejl i databasen, og jeg måtte forlade den ide.

- *Dokumentanalyse – paranoide læsninger*

Hoveddrivkraften i mine tekstanalyser udgøres af paranoide læsninger (Eriksen, 2018; Sedgwick, 2020). Agensen i den paranoide læsning er, i tråd med afhandlingens tilgang, distribueret imellem forsker og tekst. Det betyder at paranoia ikke alene bor i tekst eller i forsker, men at der i stedet opstår paranoia igennem læsningerne. På trods heraf beskriver jeg denne læsning som en strategi, der har det formål at belyse magts virkning på verden, (Eriksen, 2018) ved at afsløre (Sedgwick, 2020:9) grundstrukturer i samfundet – en læsestrategi som queerteoretiker Eve Kosofsky Sedgwick udviklede til at afsløre homofobi som grundstrukturerende for det vestlige samfund (Eriksen, 2018:8). Den paranoide læsning har i afhandlingen det formål at afsløre (Sedgwick, 2020) den *koloniale mekanik* i

³³ Den begrænsede litteratur om færøske daginstitutioner, udover Gainis tekst, udgøres af bogen *Hygg! Pedagogarnir eru komnir* (Kjølbros, 2008), en artikel i BUPL's tidsskrift *Børn og Unge* (Holm, Jacobsen, & Petersen, 1990), og to pædagogspeciale fra 1970'erne. I 2022 udkom bogen *Pedagogar í Føroyum* (Arge) om den færøske pædagog fagforening.

uddannelsespolitikken. Jeg identificerer herigennem den uddannelsespolitiserende trivsel som den mekanik, det vil sige som den koloniale genstand, der søger definitionsmagt over *trivsel i en færøsk daginstitution*. Jeg gør denne læsestrategi igennem danske og transnationale policytekster om fænomenet daginstitution/ECEC. Jeg har igennem disse læsninger undersøgt, hvordan trivsel positioneres og gøres til genstand for uddannelsespolitikken, ved at finde stærke diskurser (Gibson-Graham, 2014) der samler, strukturerer og giver trivsel retning. Disse stærke diskurser forstår jeg som *"strong theory"* (Sedgwick, 2020:9), det vil sige som *"[p]owerful discourses that organize events into understandable and seemingly predictable trajectories."* (Gibson-Graham, 2014:147). Det vil sige som teorier om verden der prætenderer stor udsigelseskraft, ved at reducere og universalisere, eller som Kosofsky Sedgwick (2020) skriver - det, der blandt andet kendetegner strong theory er *"[t]he size and topology of the domain that it organizes."*

Den paranoide læsning materialiseres i afhandlingen først og fremmest ved en kobling af policy til forskning til politics, for dermed at åbne op for et magtforhold, jeg umiddelbart får lyst til at beskrive som en magts tre-enighed – et udsagn der, i sig selv, allerede er produkt af en paranoid læsning. Et magtforhold der, blandt andet, vedligeholdes ved at separere forskning fra policy og fra politik, og en separering der cementerer de geopolitiske centres definitionsmagt over en lang række forhold. Konkret kritiserer jeg forestillingen om forskning som en neutral repræsentation af virkeligheden (se kapitel 2 og 4), som policy og uddannelsespolitik henter legitimitet hos. Den paranoide læsning drives således af mistænksomhed og af *"negative affects"* (Sedgwick, 2020:13), det vil sige at jeg anticiperer (ibid.) at mine læsninger frembringer og afslører (Ibid.) problematiske forhold.

Risikerer jeg ved den paranoide læsning af trivsel og ved konstruktionen af den uddannelsespolitiserende trivsel, at dikotomisere en dansk og en færøsk daginstitution? Måske. Men den paranoide læsning står ikke alene, da jeg makker den til en reparativ læsning, jeg i afhandlingen har betegnet den de-koloniserende trivsel. Denne er dog fremkommet igennem min etnografi og ikke igennem tekstanalyser. Men man kan i forlængelse heraf læse afhandlingen som en beskrivelse af det mulighedsrum en dansk daginstitution udsteder, idet en dansk daginstitution er et af de konstitutive elementer i en færøsk daginstitution, og trivsel er konstitutiv for begge. Den reparative læsning er således en kritisk tilgang der investerer i håb (Eriksen, 2018), meget lig min fissurpraksis (Mignolo & Walsh, 2018; C. Walsh, 2018)

Jeg har tidligere arbejdet med diskursanalytiske læsninger primært informeret af Laclau og Mouffes diskursteori. Jeg har således bevæget mig til materielt-diskursive læsninger, som jeg tænker den

paranoide læsning er et eksempel på, det vil sige hvor jeg som forsker er blevet til det 'medium', hvorigennem læsningerne materialiseres som forskning. Paranoiaen er med andre ord min egen. Men mine diskursteoretiske briller kan jeg ikke bare lægge fra mig; de ligger i kroppen som sediment, der konstituerer forskeren og mine læsningspraksisser. Min tilgang til policy og andre tekster i afhandlingen er derfor, ikke overraskende, hybrid. Nogle gange vil dette fremgå eksplicit, men som oftest vil det være en naturaliseret praksis, og derfor svært at adskille fra resten. Men jeg har en fornemmelse af, at de diskursive læsninger er i resonans med de paranoide læsninger, for så vidt begge læsninger lader til at finde det, de satte sig for at finde, det vil sige, at de dekonstruerer, er anticipatoriske (Sedgwick, 2020:9), og begge hviler på troen om, at afsløring kan ændre selvfølgeliggjorte magtforhold (Ibid.).

- *Visualiseringsmetoder*

Jeg har konstrueret afhandlingen ved hjælp af en række visualiseringer, både egenproducerede, samt visualiseringsmetoder jeg har fundet frem til, eller som jeg er blevet ført frem til i vandringen igennem felt. Visualiseringsmetoder er opstået i mit møde med felt, det vil sige i mine forsøg på at bruge metoder hvorigennem jeg kan indfange-producere, og derfra videreformidle de situerede og lokalforankrede forhold: billeder synes således at have den effekt, at man stopper op under læsningen og lader tekst kropsliggøres: *"These photographs (situations) are hanging right there, in front of the tip of my nose. As a result, these photographs grow into my body, as an incipient embodied identification. The visualization turns into my body and mind, and slowly, I begin to see patterns, selections and rejections."* (Winther, 2013:117). Og det blev det klart for mig under mit første ophold i en færøsk daginstitution, at jeg blev nødt til at tage billeder for bedre at kunne formidle de materielle forhold, så som det kuperede terræn og de spektakulære landskaber. Billeder har derudover været brugt som en del af hukommelsesarbejdet under den skriftlige produktion af afhandlingen. Andre visualiseringsmetoder har været film, kort, tegninger, (billeder af) malerier.

3.3. Oversigt over det empiriske materiale

Jeg laver ikke en niveauinddeling imellem alle de forhold, der bidrager til konstruktionen af afhandlingen, herunder empirien. Jeg arbejder i stedet ud fra en flad ontologi. De forskellige typer empiri er kvalitativt forskellige, det vil sige af forskellige materielt-diskursive sammensætninger,

men denne forskellighed er ikke i sig selv udtryk for hierarkiske positioneringer i felt. Alligevel forsøger jeg for oversigtbarhedens skyld, om end det ikke skal læses som en prioritering, men snarere en liste over sammenhængende empiriske forhold. Empirityperne skal altså forstås som et relationsnet af forhold, hvorigennem fænomenet *trivsel i en færøsk daginstitution* træder igennem. Disse artefakter udgøres af:

Kropslige fornemmelser: Jeg lægger ud med den mindst håndgribelig af alle empiriformer, som er fremkommet igennem resonans, nemlig forskerkroppens fornemmelse for felt. Kropslige fornemmelser kan beskrives som feltens diffraktion af forskerkroppen, deraf følgende sammenfiltrering med felt, og efterfølgende sedimentering af felt i kroppen, der giver en fornemmelse for den verden (Hastrup, 2010) jeg undersøger. Forskerkroppen bliver således til et vidensreservoir der kommer i spil i mødet med felten. Kropslige fornemmelser er en empirikategori der ligger meget tæt op ad empirikategorien headnote, og ligesom headnote er kropslige fornemmelser sedimenteret hukommelsesarbejde (Onyx & Small, 2001; Widerberg, 2020)

Headnotes: Jeg har konstrueret en empirikategori jeg kalder for headnotes (Sanjek, 1990). Headnotes er et resultat af tidens hybridisering af undersøgelsesgenstand, empiri og forsker. Mere præcist forskerens kropsliggørelser, det vil sige sammenfiltreringer, af forskningsgenstand-empiri med forsker. Headnote er empiriproduktion materialiseret igennem hukommelsesarbejde (Onyx & Small, 2001; Widerberg, 2020), og meget tæt på auto-etnografi, som først er nedfældet på skrift i afhandlingsproduktionsøjeblikket.

Film: ”Sólareygu”³⁴, fra 1989, om Dagstovnurin í Hoyvík. ”Tað Góða lívið”³⁵ (det gode liv), og ”Nólsoy – sæð við barnsins eyga”³⁶ (Nólsoy set med børns øjne).

Transskriptioner: Jeg har foretaget ni interviews med dertilhørende transskriberinger. Fire af dem er transskriberet til færøsk, de resterende direkte til dansk. To af disse interviews var gruppeinterviews med to arbejdsgrupper bestående af ledere fra Tórshavns Kommune nedsat af Tórshavns Kommune. Jeg har foretaget et interview med en repræsentant fra Føroya Pedagogfelag. To interviews med repræsentanter fra Tórshavns Kommune børne- og ungdomsforvaltning. Et

³⁴<https://vimeo.com/user12091799/review/79292257/d8a2476a7c?fbclid=IwAR0dcNJZog9cHIWZ82DVCrousOoRYzeBBPYNO2GQU4VDR-riUnACa5Z8uoM>

³⁵ Findes på Vimeo, men er kategoriseret privat, og man skal derfor have et password. Filmen er 22 minutter lang og er lavet af børn og voksne i Nólsoy for nogle få år siden.

³⁶ [Tað goiða liivið – YouTube](#).

interview med en forsker fra Færøernes Universitet. Et interview med en underviser på pædagoguddannelsen. Et interview med en medarbejder fra Kultur- og Undervisningsministeriet. Et interview med en for daginstitutionen historisk skikkelse. Disse interviews kan rekvireres.

Tegninger: Jeg har undervejs tegnet og skitseret felt for at tydeliggøre forskningsprocessen, for at skærpe analytiske pointer, for at skabe overblik.

Observationsnoter: Jeg har produceret en feltdagbog under mine ophold i de forskellige daginstitutioner. Denne kan rekvireres.

Billeder: Jeg har selv taget omkring 300 billeder under mine ophold, og jeg har fundet en række billeder undervejs, herunder i det digitale rum Dagstovnanámsfrøði í Føroyum³⁷.

Tekster: Jeg trækker på en lang række tekster, fra lovtekster til journalistiske tekster og det, der ligger indimellem. Fælles for alle tekster er, at de forstås som del af samme situation, det vil sige som indgående i en flad relationel ontologi. For eksempel tillægges ”Daginstitutionens betydning for børns udvikling: en forskningsoversigt ”(Nygaard Christoffersen, Højen-Sørensen, & Laugesen, 2014), ikke mere *sandhedsværdi* end dagtilbudsloven. Disse tekster udgøres af:

Policy i bred forstand: Den danske henholdsvis færøske dagtilbudslov. De danske pædagogiske læreplaner og det færøske kulturministeriums skriv Námsfrøðilig stevnumi (pædagogiske formål). Det obligatoriske læringstilbud, som er et af elementerne i Ghettoloven. Teknologierne TOPI, KIDS, fri for mobberi. OECD’s udgivelser Starting Strong I-VI og IELS, som bedst kan beskrives som hybrider af forskning, policy og politics. Der er en lang række tekster såsom forskningstekster og forskningsoversigter, der bidrager til konstruktionen af daginstitutionen, som ligger på grænsen mellem empiri og reference. For alles vedkommende, både det, der kan betegnes som empiri, og det, der ligger på grænsen til reference, vil der være behørig referencer.

Ikke-policytekster: Jeg trækker på en række journalistiske artikler fra forskellige blade, såsom BUPL’s Børn og Unge, Føroya Pedgogfelags Pedagogblaðið og LFS Nyt fra Landsforeningen for Socialpædagoger. Artikler, der er at finde både/henholdsvis fysisk og digitalt. Til denne journalistiske kategori hører også bøgerne *Hygg! Pedagogarnir eru komnir* (Kjølbro, 2008) og *Pedagogar í Føroyum* (Arge, 2022), som lige er udkommet og derfor brugt i begrænset omfang. Artikler fra andre

³⁷ <https://www.facebook.com/groups/627373677804474/media>

medier såsom Altinget, Uniavisen og deslige er også blevet brugt. De artikler der er kommet med i skriftlige arbejde, har jeg behørigt refereret. Derudover har jeg fået adgang til en række interne dokumenter, som for eksempel målsætninger for den enkelte daginstitution, referater fra personalemøder, arbejdsplaner for kommunen og lignende. Og ikke mindst har jeg brugt to pædagogspeciale forfattet af færøske pædagoger i 1970'erne.

3.4. Analysestrategi

Analysen i afhandlingen kan forstås som en løbende frembringelse af meningskonstruktioner og betydningstilblivelser via diffraktive læsninger og agentiale cuts af intra-aktioner, der re-konfigurerer genstandsrelationer. En løbende frembringelse på baggrund af artefakter, det vil sige mit empiriske materiale, der producerer en fragmentarisk erkendelse af min undersøgelsesgenstand. Analysen kan derfor forstås som den lim, der holder fragmenterne sammen, giver dem mening og retning. Jeg opnår retning i afhandlingen ved at besvare mine forskningsspørgsmål, og ved blandt andet at spørge til: Hvilken repræsentation af min undersøgelsesgenstand vil jeg slippe løs i verden? Herunder, hvilke dele af virkeligheden skal fremhæves? Hvilke strategiske valg skal jeg træffe? Og ikke mindst, hvordan virker felt og undersøgelsesgenstand på mig? Og jeg giver min undersøgelsesgenstand retning ved mine valg af teorier og metoder.

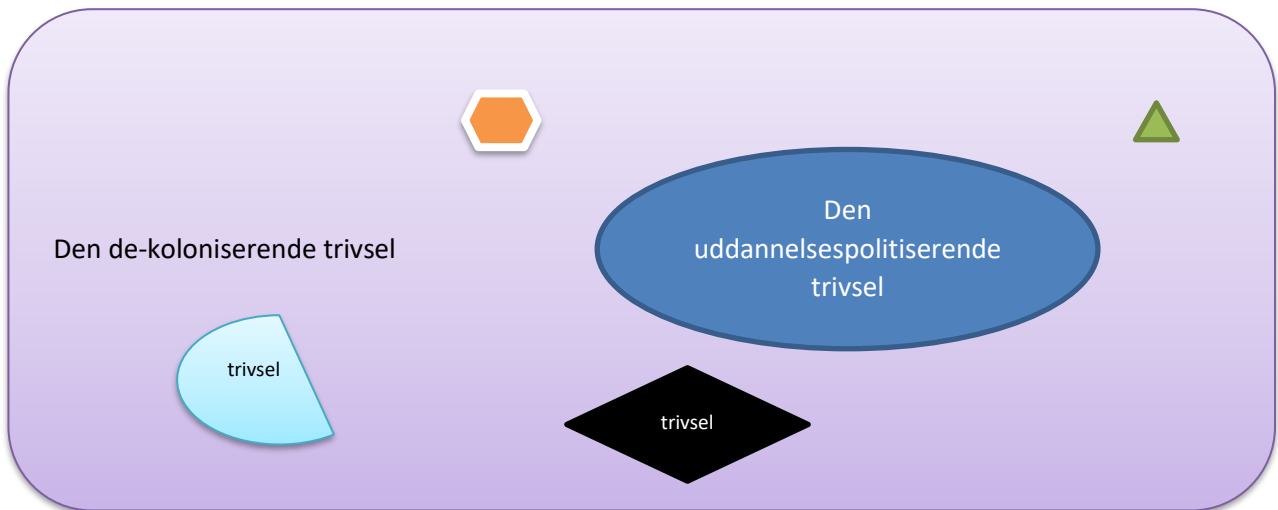
Meningskabelser og betydningstilblivelser bliver således til igennem kontinuerlige bevægelser imellem empiri og teori, bevægelser der styres af forskerkroppens sensitive og affektive tilstande sammenfiltret med de erkendelsesinteresser jeg forfølger i afhandlingen (se i øvrigt figur på side 75). Man kan formulere det på den måde, at jeg har brugt mine teoretiske perspektiver – de-kolonial tænkning, hybridbegrebet og agential realisme – til at tænke mit empiriske materiale med (Jackson & Mazzei, 2012) – og vice versa, jeg har brugt mit empiriske materiale til at tænke teorierne med. At tænke mit empiriske materiale ved hjælp af teori har konkret betydet at jeg, for eksempel, er opmærksom på at både felt og undersøgelsesgenstand er materielt-diskursiv, i konstante tilblivelsesprocesser, sammenfiltret og delvist uafgørbar, hybrid og geopolitisk situeret. At tænke teori ved hjælp af mit empiriske materiale har konkret betydet at jeg, for eksempel, har inkluderet eller ekskluderet bestemte teoretiske begreber, så som hybrid eller spacetimemattering.

Et af de grundlæggende valg mit teoretiske apparat lægger op til, er mit blik på *trivsel i en færøsk daginstitution* som et sammenfiltret, relationelt og distribueret fænomen. Jeg spørger i forlængelse

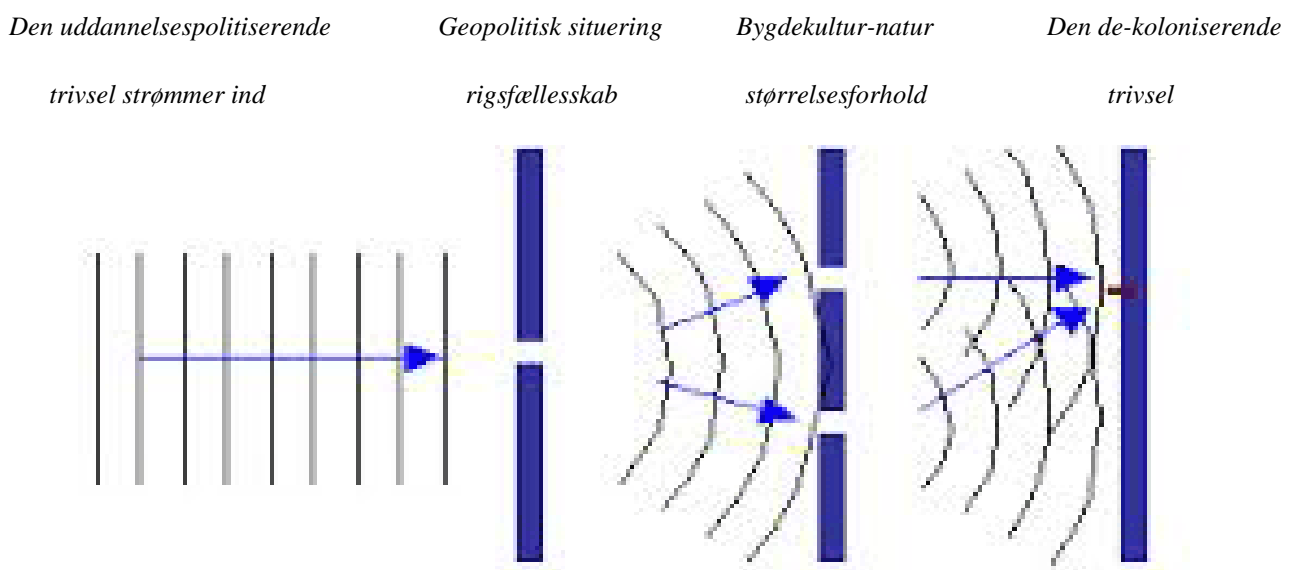
heraf, hvilke forhold bidrager til fænomenets kontinuerlige re-konfigurationer? Jeg forstår således *trivsel i en færøsk daginstitution*, som fremkommet igennem sammenfiltringer af en lang række forhold. Sammenfiltringer der selv er fremkommet igennem intra-aktioner, det vil sige igennem kontinuerligt forekommende møder. Spørgsmålet er så, hvilke forhold jeg vil fremhæve som sammenfiltrede? Hvilke forhold vil jeg udpege som konstituerende for det relationelle netværk af *trivsel i en færøsk daginstitution*? Eller som Barad (2007) ville sige, hvilke agentiale skæringer vil jeg foretage? Besvarelsen af netop de spørgsmål kan siges at være kernen i en analysestrategi, for hvad vil jeg opnå? Hvilke erkendelsesinteresser forfølger jeg?

Overordnet kan mine erkendelsesinteresser formuleres som ønsket om at de-naturalisere og de-universalisere fænomenerne *trivsel* og *daginstitution*. En de-naturalisering og de-universalisering, der gerne skulle åbne op for lokalforankrede måder at gøre *trivsel i en færøsk daginstitution*. Vel at mærke måder, der kan bringe potentialer om håb og lindring med sig. Derfor spørger jeg til, hvordan man kan undersøge en færøsk daginstitution uden at overtage og re-producere det der fremstår som en omsorgskrise i det pædagogiske område, i udarbejdelsen af dette forskningsprojekt - svaret er en fissurpraksis. Således bliver min fissurpraksis til den analytiske strategi jeg gør afhandling igennem.

Det er ikke muligt at adressere en omsorgskrise med mit nuværende forskningsdesign, men jeg kan konstruere en analytisk tilgang, hvor dette forhold ses i en relation til mine analytiske fund. Det vil sige konstruere en analytisk tilgang, hvor et omsorgsarbejds mal-funktion tænkes som del af samme situation (Clarke, 2005). Mine analyser retter sig derfor imod de relationer hvori *trivsel i en færøsk daginstitution* kontinuerligt gøres i: Den uddannelsespolitiserende *trivsel* i sin situerede relationelle tilblivelse igennem forskning, policy og uddannelsespolitik på den ene side. Det vil sige som den koloniale genstand der producerer mal-funktioner. På den anden, *trivsel* som fremkommet igennem materielt-diskursive og situerede relationer i 62°00'N 06°47'W, som jeg betegner den de-koloniserende *trivsel*, og som har reparative potentialer. Og begge disse forhold er, selvfølgelig, sammenfiltrede i virkelighedens pærevælling. Det er selve sondringen mellem den *trivsel* forskning-policy-politics lægger op til på den ene side, og den *trivsel* der fremkommer i 62°00'N 06°47'W igennem mine analyser af sammenfiltringer på den anden, der kan siges at være hjerte og motor i min undersøgelse. I kommende figur ses en repræsentation af denne sondring, og af hvordan den de-koloniserende *trivsel* gøres til det der ligger udenfor den uddannelsespolitiserende *trivsel*:



Man kan opsummerende beskrive min tilgang som en diffraktion imellem den uddannelsespolitiserende trivsel med mit genstandsfelt, hvor jeg har særligt blik for "[r]epetition with difference" (Bhabha, 2004:122), eller som Barad (2007) skriver: "[w]e can understand diffraction patterns – as patterns of difference that make a difference" (s.72) Det vil sige hvor jeg er særlig opmærksom på mønstre af forskellighed diffraktionen producerer. Men indimellem bliver de diffraktive mønstre jeg er opmærksom på, mønstre af ligheder – for eksempel finder jeg affiniteter imellem reformpædagogik-progressivisme og bygdekultur-natur. En anden repræsentation af min analysestrategi ved hjælp af forsøgsopstillingen for dobbeltspalte eksperimentet:



3.4.1. *Paranoide læsninger – den uddannelsespolitiserende trivsel*

Formålet med konstruktionen af den uddannelsespolitiserende trivsel er identificeringen af den koloniale genstand, det vil sige den genstand der søger definitionsmagt over daginstitution og pædagogisk praksis. Den uddannelsespolitiserende trivsel bliver således til den koloniale genstand *trivsel en færøsk daginstitution* konstrueres i forhold til, og hvorigennem den de-koloniserende trivsel fremkommer. Disse analyser gøres på baggrund af en række dokumenter, og jeg tænker disse dokumenter som materielle – de både virker på mig, har en effekt på verden, og de udsteder et mulighedsrum for materialitet, for praksis i daginstitutionen.

Det første greb i analysen af den uddannelsespolitiserende trivsel, gør jeg ved at adressere mit felts og undersøgelsesgenstands situering: Jeg situerer en *færøsk daginstitution* i en (post)kolonial relation, og jeg situerer i forlængelse heraf trivsel, og viden herom, i et geopolitisk landkort. Den måde jeg adresserer trivsels geopolitiske forankring, gør jeg først igennem en sammentænkning af forskning med policy med uddannelsespolitikker. I stedet for at rette fokus imod (trivsels- eller daginstitutionens- eller social uligheds-) forskning alene, eller imod hvordan trivsel artikuleres i policy, eller imod hvordan trivsel synes at materialiseres i daginstitutionens hverdag, fokuserer jeg min analyse på den relation, der emergerer i diffraktionen mellem disse: den uddannelsespolitiserende trivsel fremkommer ved diffraktioner af forskning med policy med uddannelsespolitik. Eller sagt på en anden måde, så styres de agentiale snit jeg foretager i mine læsninger, af den dynamik jeg læser frem igennem diffraktioner af forskning, med policy, med uddannelsespolitik, med trivsel. Det, der er genstanden i analyserne er, således, relationen mellem forskning-policy-politics, eller som jeg kalder det andet sted i afhandlingen, den verdensgenererende sammenhængskraft forskning-policy-politics udøver over daginstitutionen igennem fænomenet trivsel.

Jeg bruger den paranoide læsning (Sedgwick, 2020), som i øvrigt kan tænkes som afart diffraktion, til at fremhæve sammenhængskraften mellem forskning-policy-politics, det vil sige at jeg gør en selektiv læsning af sammenhængskraften og forstørrelser den: "[a]n affect theory is, among other things, a mode of selective scanning and amplification" (Sedgwick, 2020:13). Og jeg læser denne sammenhængskraft som drevet af "strong theory" (Sedgwick, 2020:9). Strong theory som en af de måder daginstitutionen politiseres igennem, for eksempel igennem social uligheds diskurser og evidensdiskurser - og strong theory som den mekanik hvorigennem andre trivselsformer udgrænses. Jeg konstruerer således igennem denne relationelle analyse af forskning-policy-politics mit de-

koloniale blik, ved at undersøge hvad der udgrænses herfra læst sammen med min (auto)etnografi. Opsummerende kunne man formulere det således, at min analyse søger at vise det mulighedsrum der udstedes af trivsel læst igennem forskning-policy-politics – og derigennem åbner jeg op for de mulighedsrum der udgrænses. Hvad viser jeg så helt konkret? Jeg søger at vise hvad denne strong theory drevne relation imellem forskning og uddannelsespolitik producerer - jeg viser herigennem for eksempel, hvordan den uddannelsespolitiserende trivsels mekanik producerer trivsel som en essens der afgrænses af barnekroppen.

3.4.1. Hybridernes tilblivelser og den de-koloniserende trivsel

Hybriderne er repræsentationer over en færøsk daginstitutionshistorie, samt beskrivelser af hvordan særlige forhold har fået betydning (Barad, 2007:244), og herigennem blevet afgørende for rekonfigurationen af *trivsel i en færøsk daginstitution*. Hybriderne kan beskrives som *beholdere* for disse særlige forhold, eller mere præcist for analyser af sammenfiltringer disse forhold er del af: sammenfiltringer af natur, kultur, koloni (fortid), reformpædagogik, progressivisme, størrelsesforhold, tid, bygden, etcetera. Der er i alt tre kapitler der fremanalyserer hybriderne. Den gamle hybrid udgøres af kapitlerne 5 og 6, og den nye hybrid der udgøres af kapitel 7. Kapitlerne 5 og 6 er frembragt ved hjælp af diffraktive læsninger mellem genstandsfelt og den uddannelsespolitiserende trivsel, og med et fokus på diffraktionsmønstre "[o]f difference" (Bhabha, 2004:122). Man kunne formulere det således, at det der udgrænses af den uddannelsespolitiserende trivsel, bliver herigennem fremhævet. Det er oplagt at de materielle forhold afgrænses herfra. Jer er derfor især været optaget af sammenfiltringen af tid, natur og pædagogik tænkt igennem begrebet spacetimemattering (Barad, 2007:234).

Således er kapitel 5 konstrueret med blik på de særlige materielle forhold *trivsel i en færøsk daginstitution* er indlejret i, og produkt af – bygdekultur-natur og Færøernes størrelse og nationsopbygningstiltag. Og kapitlet er konstrueret ved at diffraktere bygdekultur-natur med reformpædagogik-progressivisme, bragt til Færøerne af færøske pædagoger igennem en (post) kolonial infrastruktur. Det, der er særligt ved diffraktionen mellem reformpædagogik-progressivisme og bygdekultur-natur er, at den producerer mønstre af ligheder også. Mønstre jeg fremhæver og

materialiserer igennem begrebet at reika, hvor centrale begreber fra de reformpædagogiske og progressivistiske traditioner som autonomi, selvforvaltning og erfaringspædagogik bliver tydelige.

Kapitel 6 er konstrueret ved at diffraktere de fund fra kapitel 5 med den uddannelsespolitiserende trivsel, og her har fokus været *"repetition with difference"* (Bhabha, 2004:122). Disse mønstre af forskellighed ses for det første i de forhold jeg fremhæver – kristendom, natur, kærlighed, autonomi, etcetera. Og de kan ses ved deciderede kontrasteringer i teksten, fremkommet igennem disse mønstre *"[o]f difference"* (Barad, 2007; Bhabha, 2004). Igennem disse mønstre fremkommer, for eksempel, forskellige tilgange i Færøerne henholdsvis Danmark til fænomener som tid eller kærlighed. Disse analyser frembringer det jeg betegner for den de-koloniserende trivsel. Det er disse beskrivelser af pædagogik på færøsk, og hvad der har frembragt den, der er genstanden for min fissurpraksis: en lokalforankret tilgang til trivsel og det gode liv, dog stadig sammenfiltret med en dansk måde at gøre daginstitution, som herigennem kan fungere som en immanent kritik.

Kapitlet om den nye hybrid er væsentlige kortere og angiver en ydre ramme for en færøsk daginstitution. Kapitlet er fremkommet primært ved at se på mønstre af lighed, en diffraktiv læsning imellem den uddannelsespolitiserende trivsel - en dansk daginstitutionshistorie i den transnationale æra – sammen med aktuelle færøske forhold.

3.5. Etiske overvejelser over det at forske der, 'hvor alle kender alle'

Jeg opgav meget tidligt i forskningsprocessen illusionen om at skjule identiteterne på dem, der har bidraget til konstruktionen af denne afhandling. Jeg har for eksempel opholdt mig i daginstitutionen på Nólsoy. Jeg sejlede dertil hver morgen i en periode. Alle, der skulle på arbejde i Tórshavn, har set mig stå af færgen, når de selv skulle ombord. Jeg har gået ture med børnene på den lille ø og hilst på forældre og andre familiemedlemmer, eller hilst på dem, når de kom for at aflevere eller hente børnene i daginstitutionen. Alle på Nólsoy ved, at jeg har opholdt mig der og hvorfor. Og mange i Tórshavn ligeledes. Har jeg talt med nogen, ved 'alle' det. Hvordan anonymisere under disse forhold?

Jeg er på den anden side ikke sikker på, at anonymisering er nødvendig i den type undersøgelse, jeg har tænkt mig at udføre? Jeg er ikke ude på at afsløre det, der i *virkeligheden* foregår i en færøsk daginstitution, producere en viden om daginstitutionen, andre ikke ved findes. Jeg har ikke paranoide

intentioner, men reparative intentioner. Uden at jeg er bevidst herom, kunne jeg dog måske producere skurke, og jeg beslutter derfor at anonymisere citater ved at ikke nummerere det enkelte interview, samt kalde dem, jeg citerer i afhandlingen, for en pædagog, så vidt det giver mening. For det giver altså mening, i nogle tilfælde, at nævne en række personer, der har haft stor indflydelse på daginstitutionen. Alle positioner inden for det store maskineri, en daginstitution kan siges at være, fra gulv til forvaltning, forsøger jeg altså at anonymiseret så vidt muligt. Jeg kan ikke lade være med at føle en vis tilfredsstillelse ved at gøre dette – dagtilbudsschefer, pædagoger, forskere og pædagogmedhjælpere med samme udsigelseskraft, på samme niveau. Dette tilfredsstillende greb hjælper mig dog på vej til det sted, jeg gerne vil hen, nemlig til en distribueret fornemmelse af fænomenet *trivsel i en færøsk daginstitution*.

3.6. Muligheder og begrænsninger i mit forskningsdesign

Jeg har i afhandlingen designet et forskningsdesign informeret af nymaterialismen og ud fra en dekolonial analysestrategi. Et design, der som alle forsøgsopstillinger, udsteder et mulighedsrum for hvad der kan vides og hvad der ikke kan vides noget om (Barad, 2007) - dette forskningsprojekt er kun et situeret udsnit af virkeligheden (Haraway, 2018). Og et forskningsprojekt jeg, som forsker, befinder mig midt i. Dette forskningsprojekt følger derfor andre standarder for kvalitet, en forskning der, for eksempel, centrerer deres undersøgelsesgenstand. Eller forskning der søger at skabe afstand imellem forsker og undersøgelsesgenstand. Hvad kan jeg således vise med denne afhandling, og hvad kan jeg ikke sige så meget om?

Mine tekstanalyser søger at vise de politiserende kræfter der er på spil indenfor småbørnsområdet, og jeg søger igennem mine læsninger at vise, for det første, området som politiseret, for det andet, at denne politisering har nogle konsekvenser - daginstitution er således ikke et magtfrit og politisk neutralt rum (Butler, Teasley, & Sánchez-Blanco, 2020). Jeg viser igennem disse analyser, det mulighedsrum der skabes for trivsel og for omsorgsarbejde. Men jeg kan ikke herigennem vise en kausal forbindelse imellem, for eksempel, den manglende interesse for pædagogers trivsel i forskning, policy og uddannelsespolitik og en omsorgskrise. Jeg undersøger ikke hvordan den uddannelsespolitisering trivsel ser ud i praksis, om end jeg trækker i mine analyser på forskning der gør. Jeg åbner op for at der er en sammenhæng imellem disse forhold, men jeg viser det ikke.

Jeg kvalificerer dog koblingen imellem det manglende blik for pædagogers trivsel og en mulig omsorgskrise, ved at skabe billeder af hvordan pædagogers trivsel kan materialiseres i en færøsk

daginstitutionspraksis – jeg skaber en fissurpraksis. Jeg producerer således ikke 'sikker viden' om *trivsel i en færøsk daginstitution*, men billeder af trivsel og det gode liv, i resonans med mine erfaringer og min empiri fra feltarbejdet. Man kunne i forlængelse heraf også indvende, at min kobling imellem forskning-policy-politics er en forfladigelse af forskning, idet forskning har en anden genealogi en policy og politics, og følger andre kriterier for kvalitetssikring - selv om det ikke er forskning i sig selv der genstanden for analyserne, men den relation forskning indgår i med policy og politics. Et forhold der skærpes af, at jeg ingen traditionelt review har i afhandlingen. På den anden side er der ingen oplagte forskningsområder at lave review over, og et forskningsreview over for eksempel trivselsforskning, synes simpelthen ikke relevant for min undersøgelse, og det samme gælder dansk daginstitutionsforskning – jeg vurderer det ville forme og konditionere min undersøgelsesgenstand i for høj en grad. Jeg besinder mig i sidste ende med, at min de-koloniale analysestrategi involverer en epistemisk ulydighed (Mignolo, 2009, 2013; Mignolo & Walsh, 2018), som en af de måder at af-selvfølgeligt-gøre og de-universalisere viden om trivsel i daginstitutionen, og derigennem skabe plads for det kontekstnære, det specifikke, det særegne.

Et særligt forhold der følger af det posthumanistiske og nymaterialistiske forskningstilgange er, at metodologi emergerer i mødet med felt. Igennem disse møder søger jeg at sammenblende mine tilgange, så jeg får adgang til de humane og ikke-humane agenser (Mazzei, 2013). For eksempel bliver pædagogik tænkt igennem natur-kultur. Idet min forskningstilgang ikke er planlagt på forhånd, kan det, der får betydning for derefter inkluderes i mine analyser, forekomme tilfældigt. Forskningsagensen er spredt ud over netværket, og stråler ikke intentionelt ud af forskeren. Uafgørbarheden og ubestemmeligheden rykker derfor ind i forskningsprojektet. De postkvalitative forskningstilgange jeg har brugt, efterlader derfor mange ubesvarede spørgsmål. Især synes min intention om at vise sammenfiltringer, det vil sige det relationelle distribuerede blik jeg anlægger, at koste i form af fordybelse i det *enkelte* område – således kunne man forestille sig et forskningsprojekt der beskæftiger sig alene med hvordan kristendom materialiseres i daginstitutionen, eller hvordan pædagoger, på egen hånd, har færøficeret daginstitutionen.

Del II: en geopolitisk sитуering af genstandsfelt

4. En situering af trivsel og daginstitution

Der findes ikke et traditionelt forskningsreview i denne afhandling, selvom afhandlingen tænkes som et forskningsbidrag. En af grundene hertil har jeg allerede nævnt, nemlig at der (stort set) ingen forskning findes om færøske daginstitutioner. En anden lige så vigtig grund skal findes i den dekoloniale analysestrategi jeg har valgt. Her gøres forskningsviden til en af de måder kolonisering gøres igennem. Forskningsviden er således, og som jeg har diskuteret i kapitel 2, hverken neutral eller kulturfri, og den er bestemt ikke lige med virkeligheden (Barad, 2007; Feyerabend, 1993; Hacking, 1983; Haraway, 2018; Harding, 2015, 2016, 2018; Mignolo, 2002, 2009, 2013; Mignolo & Walsh, 2018). Samtidigt gøres forskningsviden gerne til et fænomen med en stor udsigelseskraft og sandhedsværdi.

Netop dette forhold bliver jeg nødt til at omgås med stor forsigtighed, så geopolitiske forankrede vidensformer ikke *overtager* min forskningsgenstand. Forskningsviden gøres i afhandlingen derfor til en del af situationen (Clarke, 2005), på niveau med andre forhold jeg inddrager i denne undersøgelse. Min opgave bliver således at placere forskningsviden i en række udsagn og argumenter, og på den måde tydeliggøre det netværk af relationer *trivsel i en færøsk daginstitution* findes i. Og min opgave bliver i forlængelse heraf at placere *trivsel i en færøsk daginstitution* i dette netværk, ved at situere fænomenerne daginstitution og trivsel, et netværk hvor forskning også indgår i. Situering bliver således et af de vigtigste greb i undersøgelsen af *trivsel i en færøsk daginstitution*.

I følgende kapitler situerer jeg således fænomenerne daginstitution og trivsel i en (post)kolonial sammenhæng. Først ved at placere Færøerne i en (post)kolonial relation til Danmark, materialiseret blandt andet igennem konstruktionen af rigsfællesskabet. Denne nye relation gør færøsk forvaltningspraksis ung (West, 2020), hvorfor danske forvaltningstraditioner er sammenfiltrede med færøske – danske forhold synes således at udøve en betydelig indflydelse over færøske forhold, også i daginstitutionsområdet, som man kan læse i kapitel 5. Dernæst ved en situering af daginstitution og af trivsel i et uddannelsespolitisk perspektiv, et afgørende analytisk greb i min dekoloniale analysestrategi. Jeg situerer fænomenerne daginstitution og trivsel ved at finde stærke uddannelsespolitiske diskurser i Danmark (og transnationalt), idet disse diffunderer til 62°00'N 06°47'W og sammenfiltres med færøske uddannelsespolitiske diskurser. Det, der er mit analytiske fokus når disse diskurser identificeres, er de potentialer for en usynliggørelse og deraf følgende devaluering af lokalforankrede diskurser - eller mere præcist af lokalforankrede måder at gøre

daginstitution og pædagogisk praksis. Sagt på en anden måde, identificerer jeg den koloniale genstand i dette kapitel.

Derfor bliver de analyser i de kommende kapitler 5,6 og 7, nogle jeg udvikler på baggrund af dette første analytiske kapitel. Jeg opererer simpelthen med, at uddannelsespolitiske diskurser har en performativ slagside i form af udgrænsninger af en række lokalforankrede vidensformer. Og hvis vi husker de videnskabsteoretiske diskussioner fra kapitel 2, så produceres mange af disse udgrænsninger også af forskning. Således opstår nødvendigheden af at koble forskning til policy og politics som jeg gør i kapitlet. Men mit analytiske fokus informeres også af dansk daginstitutionsforskning, især af forskning der beskæftiger sig netop med udgrænsninger af den pædagogiske faglighed. På den måde konstruerer jeg ikke bare geopolitiske grænser, jeg opløser dem også. Jeg ser således en række ligheder i de trængsler liv i daginstitutionen udviser på kryds af rigsfællesskabets grænser. Jeg vil her indskyde, at jeg operationaliserer dele af denne analyse i konstruktionen af hybriderne (kapitler 5,6 og 7). Operationaliseringer der tager form af kontraster imellem *danske* og *færøske* måder at tænke og gøre praksis på, for dermed at tydeliggøre hvad der er på spil.

Men hvordan gør jeg konkret de kommende analyser? Efter situeringen af Færøerne i en (post)kolonial relation til Danmark, konstruerer jeg den uddannelsespolitiserende trivsel. Trivsel som genstand for uddannelsespolitikken bliver således den koloniale genstand jeg konstruerer en færøsk daginstitution i forhold til. Det gør jeg ved igennem paranoide læsninger (Sedgwick, 2020) af felt, det vil sige af forskning og uddannelsespolitik. Læsninger der tænkes som diffraktioner – paranoide diffraktioner: Først ved at koble forskning til policy til politics, dernæst ved analyser af forskning-policy-politics produktive sammenhængskraft. En sammenhængskraft der drives af strong theory (Sedgwick, 2020:9), det vil sige af stærke diskurser om og af uddannelsespolitikken.

I afsnittet *daginstitutionen og den transnationale vending i uddannelsespolitikken*, placerer jeg daginstitutionen i lyset af uddannelsespolitikken. Det giver blik for nogle af de stærke diskurser der er på spil her, mere præcist identificerer jeg socialulighedsdiskurser og evidensdiskurser som grundlæggende. I afsnittene om trivsel tager den paranoide læsning til: Trivsel gøres igennem analyserne til en affektiv glidemiddel for socialuligheds diskurser, og hertil knyttede læringsdiskurser. Og ved læsninger af trivsel igennem forskning-policy-politics, gøres trivsel til en måde at gøre samfund ved at gøre barn, ved at gøre trivsel til et kropsafgrænset fænomen. Jeg læser derefter frem det, jeg ser, som et fuldstændig fravær af pædagogers trivsel, og hvordan de bliver

instrumentaliserede i lyset af uddannelsespolitikken. Som det sidste i kapitlet transformerer jeg trivsel fra et kropsafgrænset fænomen, til et distribueret fænomen vi kan undersøge daginstitutionen med. I det kommende kan man læse dette kapitels analysetilgang i punktform:

DEN UDDANNELSESPOLITISERENDE TRIVSEL: EN DE-UNIVERSALISERINGEN AF FÆNOMENERNE DAGINSTITUTION OG TRIVSEL

Situering af Færøerne i en postkolonial relation til DK

Ung forvaltningspraksis, ung nationsopbygning, ingen beskrivelser af lokalforankrede vidensformer på det pædagogiske område.



Situering af forskning-policy-politics

Forskningsviden, OECD rapporter, danske teknologier og policy i bred forstand er ikke neutrale, kulturfrie eller objektive repræsentationer af virkeligheden. Disse kan usynliggøre lokalforankrede vidensformer. Paranoide læsninger.



Situering af daginstitution

Fænomenet daginstitution situeres i et uddannelsespolitisk perspektiv. Hvad er den *koloniale* vilje med barn, pædagog og daginstitution? Paranoide læsninger.



Situering af trivsel

Trivsel situeres i et uddannelsespolitisk perspektiv. Hvad er den *koloniale* forestilling om det gode liv, og hvad er den *koloniale* konsekvens af disse forestillinger. Paranoide læsninger af forskning-policy-politics når de virker sammen på trivsel

4.1. Imperiale takter i Nordatlanten

”Ideas, cultures, and histories cannot seriously be understood or studied without their force, or more precisely their configurations of power, also being studied.” (Said, 1979:29)

I dette afsnit lægger jeg nogle af grundstenene til, hvordan *trivsel i en færøsk daginstitution* kan forstås. Det handler om Færøernes koloniale (fortid) og om dannelsen af rigsfællesskabet, og det handler om de implikationer, disse forhold bringer med sig, samt det mulighedsrum, disse forhold udsteder for det, der kan vides og ikke vides noget om. Det, jeg lægger op til, er, at en færøsk daginstitution, og i forlængelse heraf af *trivsel i en færøsk daginstitution* må forstås som indlejret i en sammenhæng, det vil sige sammenfiltret, og at vi må begribe denne sammenhæng – det vil sige forstå de materielle, diskursive, og geopolitiske forhold, en daginstitution er en del af. Jeg adresserer således i det kommende, hvad det geopolitiske synes at producere af mulighedsrum for daginstitutionsgøren. Og det geopolitiske skal her forstås som sammenfiltret i en daginstitutionsgøren. En sammenfiltring jeg i øvrigt aktiverer i mine analyser i kapitlerne 5,6, og 7- for eksempel bliver bygdekultur-natur og mikrostat under konstruktion meningsfulde, det vil sige “[c]ome to matter” (Barad, 2007:244), i den kontekstnære konstruktion af daginstitutionen.

Men det geopolitiske, de ‘store’ linjer, synes ofte at tillægges mere betydning end det kontekstnære. Hvis vi her bruger Laclau og Mouffes politikforståelse (Esmark et al., 2005; Jørgensen & Phillips, 2008; Laclau & Mouffe, 1987) kan vi få øje på, at makroniveauer og begreber, der knyttes hertil, såsom politik, stat, samfundet, økonomi, tildeles større *objektivitet* og udsigelseskraft end for eksempel begreber, der traditionelt knyttes til mikroniveauet, såsom daginstitution, omsorg, pædagogik, bleskift etcetera. Alle de såkaldte enkeltelementer i denne afhandling bliver dog betragtet som en del af samme situation (Clarke, 2005). Det vil sige, at samfund, bleer, politik, legeplads, kolonifortid og bygdekultur-natur indgår i en relationel og flad ontologi, at der ikke er nogen af disse forhold, der findes ‘naturligt’ et niveau over det andet. Det, jeg søger at formidle i dette afsnit, er det mulighedsrum for tilblivelser for daginstitutionsgøren Færøernes historicitet udsteder - et yderst produktivt mulighedsrum. Det vil mere præcist sige, at koloni(fortiden) og dannelsen af rigsfællesskabet er forhold der er sammenfiltrede i daginstitutionens kontinuerlige tilblivelser, og udøver til stadighed en indflydelse over mit genstandsfelt.

Staying with the trouble – om kolonispørgsmålet

Er Færøerne en gammel dansk koloni, og kan relationen i rigsfællesskabet betegnes som (post)kolonial? Dette er uden tvivl et kontroversielt spørgsmål, uagtet hvad svaret måtte blive. Og det er et spørgsmål, jeg har forsøgt at snige mig uden om, også efter mit valg af 'metode og teori' – dekoloniale og (post)koloniale tilgange. Færøernes *kolonistatus* er grundlæggende et ubehageligt spørgsmål, ikke alene for mig. Der er rigelige mængder affekt (Thisted & Gremaud, 2020; K. Thisted, Marnersdóttir, & Gremaud, 2020) blandet godt op med en ordentlig klat identitet investeret i besvarelsen af sådan et spørgsmål. Og spørgsmålet har forfulgt mig i en rum tid. Jeg har derfor valgt at "stay with the trouble" (Haraway, 2016), det vil sige at forblive i besværet og selv forfølge mit ubehag: Har jeg blik for følelser som forsømmelse og usynliggørelse, mit spørgsmål kunne producere hos uafhængighedsfolk, der ser den danske stat som en kolonimagt? Overser jeg *et folk* og *en kultur*? Overser jeg magtforhold mellem Danmark og Færøerne? Omvendt kan mit spørgsmål forstås som patroniserende og vække ubehag hos dem, der søger og støtter samhørighed med Danmark og støtter rigsfællesskabet, for Færøerne og færinger bestemmer jo selv? Og overser jeg dermed *et folk* og *en kultur*? Og spørgsmålet, oplever jeg, fremprovokerer også ubehag blandt danskere, for Færøerne er vel ikke en 'rigtig' (eks)koloni ligesom Grønland og de vestindiske øer? Og alle kunne desuden indvende, hvorfor Færøernes eventuelle kolonistatus er et relevant spørgsmål? Hvorfor har kolonispørgsmålet indflydelse på sådan noget som daginstitutionen? Og netop i det fæstnede blik på en færøsk daginstitutionens tilblivelser bliver det indlysende, at kolonispørgsmålet ikke handler om et ja eller nej, et for eller imod, men om den relationelle sammenfiltring, en færøsk daginstitution - samt trivsel heri - bliver til igennem.

Fastholder jeg et blik på afhængighed versus uafhængighed i besvarelsen af min forskningsspørgsmål, reduceres Færøernes og daginstitutionens tilblivelser, og der hindres dermed adgang til vigtig viden. Spørgsmålet for eller imod formår ikke at indfange de særlige forhold, der bidrager til en færøsk daginstitutionens tilblivelser, det vil sige, hvordan den *danske indflydelse* har materialiseret sig i mødet med 62°00'N 06°47'W. Rigsfællesskabet (og al tiden inden Loven om Hjemmestyre) udøver en betydelig indflydelse over en færøsk daginstitution, som jeg vil vise, når jeg konstruerer den. Men den indflydelse kan ikke reduceres til et for eller imod, til noget godt eller dårligt, til en indkapslet intentionalitet, en stat udøver over et anden, og hvor statens grænser tænkes som flade og lukkede. Spørgsmålet om kolonistatus synes med andre ord at producere dikotomier, og disse har det med at reducere hverdagslivet til en kulisser for de 'store' spørgsmål (ja eller nej, for eller imod), hvor kontekst har det med at blive reduceret til baggrund for de store spørgsmål om

principper, og hvor man går fra specificiteter til universalismer. Det er en effekt, 'store' politiske linjer og 'store' politiske spørgsmål lader til at producere, og det er en tænkning, jeg gerne vil væk fra. Jeg vil i stedet pege på nogle af de specifikke forhold, der materialiseres i kølvandet på en dansk indflydelse-magtudøvelse, og som synes afgørende for daginstitutionens tilblivelser. Nogle af disse forhold folder jeg ud, når jeg konstruerer hybriderne, men jeg vil her pege på en konsekvens, der følger af en dansk-færøsk historie, af rigsfællesskabet og af Loven om Færøernes Hjemmestyre³⁸ fra 1948, nemlig etableringen af egen forvaltning på en række områder (West, 2020)

Færøerne (og Grønland) er ikke selvstændige nationer, ifølge Grundloven er de en del af det danske rige og er underlagt dansk myndighed. Ved indførelsen af Færøernes hjemmestyre i 1948 (for Grønland er årstallet 1979³⁹) gav det danske folketing mulighed for en uddelegering af en række opgaver til hjemmestyrene, som før blev varetaget af danske myndigheder. For eksempel er uddannelsesområdet et færøsk anliggende, og tilsynet med daginstitutionen blev overtaget fra Danmark i 1989 (se kapitel 5). Det betyder, at færøsk forvaltningspraksis er forholdsvis ny (West, 2020), og at den praksis, der er udvikledes siden loven om hjemmestyrets indførelse, må bygge på tidligere dansk praksis – man har simpelthen overtaget styringen på en række områder, der allerede var i forvaltning. I forlængelse heraf er det derfor oplagt at tænke en dansk forvaltningspraksis som standard for en færøsk forvaltningspraksis og institutionsopbygning, og i forlængelse heraf som standard for nationsopbygning. Spørgsmålet er, om dette stadig er tilfældet? Og hvilken betydning får det, i så fald, for en færøsk daginstitutioners tilblivelser?

Et andet forhold, jeg gerne vil adressere igennem det 'store' kolonispørgsmål, er en tvetydighed og ambivalens, som Færøernes historie, og forhold til spørgsmålet om selvstændighed, synes at producere (Sølvará, 2020). En ambivalens og tvetydighed, jeg lejlighedsvis er stødt på i mit feltarbejde, materialiseret for eksempel igennem forhandlinger (her forstået som foranlediget af kultur-hybridiseringer) om kvalitet og det gode liv i daginstitutionen, i mødet *mellem danske og færøske* praksisser. For eksempel er spørgsmålet om danske pædagogers høje professionalitet materialiseret igennem fænomenet sproglig stimulering, italesat som ønskværdig af færøske pædagoger, som et professionelt ideal. På den anden side kan danskere italesættes som nogle, der simpelthen taler for meget og diskuterer alting. *"Den færøske fortælling afspejler færingernes dobbelte eller ambivalente nationale identitet. Nemlig en mere selvstændighedsorienteret, der i nyere*

³⁸ <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1948/137>

³⁹ <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1978/577>

tid har knyttet sin politiske og kulturelle identitet til den nørrene arv fra tiden før 1814, og en mere samhørighedsorienteret, der i nyere tid i højere grad har knyttet sin politiske identitet til Danmarks Riges Grundlov (1849), der trådte i kraft på Færøerne i 1850.” (Sølvará, 2020:88)

Ambivalens beskriver ifølge Bhabha (2004) eksistensen af modsatrettede dimensioner i en og samme kultur-identitet. Man kan sige, at ambivalens muliggør hybriditet, for så vidt de koloniseredes kultur og den koloniserende kultur er til stede i samme person. Ambivalens er således en tilnærmet beskrivelse af en affektiv tilstand, der beskriver det komplekse og sammenfiltrede ved kulturmøder. Også kulturmøder mellem koloniserende kultur og koloniseret kulturer. Ambivalens forstyrrer derfor forestillingen om entydige distinktioner mellem koloniserede og koloniserende, og modstand og eftergivenhed bliver to sider af samme mønt. I Færøerne er ambivalensen også en del af det politiske landskab – cirka halvdelen af lagtinget støtter en løsrivelse, mens den anden halvdel er tilhængere af rigsfællesskabet.

Jeg har valgt at bringe ambivalens og tvetydighed ind i projektet på flere måder, og som en måde at forblive i besværet på. For det første får ambivalens en sproglig konsekvens, idet jeg bruger to forholdsord, når Færøerne nævnes, nemlig ”i” og ”på”. Jeg skriver skiftevis, og uden en særlig systematik, både i Færøerne og på Færøerne. Når dansktalende bruger i Færøerne (og i Grønland), signaleres en anerkendelse af Færøerne og Grønland som selvstændige nationer. Traditionelt har på Færøerne (og på Grønland) været brugt på samme måde som ved (andre) danske øer, som for eksempel på Fyn eller på Samsø. Mange færinger siger på Færøerne, når de taler dansk – på færøsk siger man imidlertid í Føroyum. For det andet søger jeg at vise en færøsk daginstitutions hybriditet og dermed, at en dansk daginstitutions indflydelse både rummer affinitet, antagonisme og in-between. Men jeg viser, at indflydelsen først og fremmest er produktiv. Sidst og ikke mindst er det mit ærinde at vise, at en dansk daginstitution er lige så meget under *ekstern* indflydelse, som en færøsk er. I det lys er en dansk daginstitution lige så meget en *ven* i nøden, som den er en *ffjende*, lige så meget en *gerningsmand* som et *offer*. En *ekstern* indflydelse, der gerne kobles til begreber som globalisering, kapitalisme og nyliberalisme, og som af flere betegnes som en kolonisering⁴⁰: Ambivalens og tvetydighed lader i forlængelse heraf til at være knyttet til det forhold, at kolonisering også er noget,

⁴⁰ Der er flere måder, vi kan tænke begreberne kolonisere og imperial, det vil sige ikke alene noget, som en magt, en nationalstat, udøver over en anden via vold. Man kan for eksempel tænke med Jürgen Habermas’ (Habermas, 1984) begreber om systemets kolonisering af livsverdenen, dvs. hvor systemet (for eksempel staten og dermed noget som New Public Management) koloniserer det daglige liv. Eller man kan tænke imperialt som hos Hardt og Negri (2004), hvor imperialismen som noget, der udspringer fra nationalstaten, er dødt, men hvor imperiet stadig lever, her tænkt som et kapitalistisk de-territoriserende og decentreret magtapparat. Eller man kan tænke med begreber som kulturimperialisme, som hos Edward Said (1994).

der finder sted indefra – inde fra den enkelte krop, uddannelsessystem, nation. Magtudøvelse bevæger sig i alle mulige retninger og tænkes ikke som begrænset til og centreret om en stat, der mere eller mindre lovformeligt udøver en magt over en anden stat eller nation. Kolonisering og imperialismen tænkes i stedet som noget mere distribueret og de-centreret, som bliver produktiv og verdensgenererende, når den for eksempel kobles til kapitalisme. Jeg folder om et par kapitler ud, hvordan en *ekstern* indflydelse er materialiseret som en transnational vending i uddannelsespolitikken i Danmark, og forstyrrer dermed yderligere forestillinger om koloniserende og koloniserede.

4.2. Forskning-policy-politics og om politikens primat

Jeg har snittet i virkelighedens pærevælling og konstrueret et ord bestående af tre ord sat sammen ved hjælp af bindestreger (se kapitel 3.4.1). Snittet skal dog også forstås som en verden, der sparker⁴¹ tilbage, for så vidt dette sammensatte ord, forskning-policy-politics, synes at træde frem som et konglomerat eller en klynge, der sparker tilbage i virkelighedens pærevælling. Som et fænomen, der virker på mig. Forskning, policy og politics stikker ud og frem i verden og fremstår forbundet – som tre begreber, der virker på hinanden, optræder sammen og virker sammen mod/i resten af verden, som gravitationen i en konstellation eller et solsystem. Det er ikke min hensigt at pege på et hierarki imellem ordene. Forskning skal ikke tænkes som det første ord i begrebsklyngen, som oprindelse eller udgangspunkt for hverken policy eller politics – rækkefølgen kunne lige så godt være policy-politics-forskning eller politics-policy-forskning.

Begreberne er således ikke kausalt forbundet, men indgår snarere i en kompleks relation, hvor de på kryds og tværs virker på hinanden og verden, og konstituerer hinanden og verden – og daginstitutionen. Det er i spændingsfeltet mellem disse tre begreber, jeg konstruerer den uddannelsespolitiserende trivsel, idet jeg forstår forskning-policy-politics som et konstrukt (eller en forsøgsopstilling forstået i et agential realisme-sprog og i forlængelse heraf et apparatus), der udstikker et mulighedsrum for fænomenerne daginstitution og trivsel. Forskning-policy-politics bliver i forlængelse heraf et greb der adresserer en mekanik i produktionen af uddannelsespolitikker

Jeg læner mig ved konstruktionen af forskning-policy-politics op ad figuren ”*making society by making the child*” som Thomas Popkewitz (2008) bruger til at beskrive det produktive forhold mellem forskning, policy og uddannelsespolitikker, ofte materialiseret igennem uddannelsesreform.

⁴¹ Karen Barad bruger sætningen ”the world kicks back” (Barad, 2007:215).

Igennem Popkewitz' figur får vi en fornemmelse for det, der hos Laclau og Mouffe beskrives som en politikens primat (Laclau & Mouffe, 1987, 2002): det at producere det sociale, herunder give barnekroppen en retning ved hjælp af en pædagogisk praksis, altid er af politisk beskaffenhed. Politik skal altså ikke forstås som en overbygning på det sociale (her trækker de på Marx distinction mellem en økonomisk base hvor det 'politiske bor' og (som determinerer) en kulturel overbygning. Se for ex. Laclau & Mouffe, 1987), men politik kan siges at være lig med det sociale. Det vil sige, at politik ikke alene er noget, der foregår i den økonomiske base, på et makroniveau med hensigten om at styre et mikroniveau, eller i form af overordnede strategiske drøftelser om, hvordan hverdagslivet burde forløbe. Laclau og Mouffes politikbegreb er i forlængelse heraf tæt knyttet til et magtbegreb, som det forstås hos Foucault (Jørgensen & Phillips, 2008), nemlig som et distribueret fænomen, der producerer det sociale.

Jeg abonnerer på samme forståelse af, hvad politik og det politiske er for en størrelse, og politik findes i forlængelse heraf i alt fra bleskift til policy. Hvorfor jeg finder det nødvendigt at forholde mig til fænomenet politik og det politiske som noget, der er at finde alle vegne, skal for det første ses i lyset af de videnskabsteoretiske tilgange, jeg har valgt. Tilgange, som har det med at blive dømt politiske og derfor uvidenskabelige (se kapitel 2) – jeg abonnerer på den forståelse, at alle videnspraksisser er politiske. Og det skal for det andet ses i lyset af det fænomen, jeg undersøger og frembringer, *trivsel i en færøsk daginstitution*. Jeg ønsker at kvalificere de diskussioner om indretninger, vi har givet daginstitutioner, så *trivsel i en dansk daginstitution* ikke skal danne et naturligt og ikke-politisk udgangspunkt, som *trivsel i en færøsk daginstitution* skal vurderes i forhold til. Således fremkommer den uddannelsespolitiserende trivsel, som en diffraktion af trivsel med geopolitisk forankret forskning-policy-politics.

- *Forskning-policy-politics og "strong theory"*

Jeg adresserer ved hjælp af en diffraktiv læsning af trivsel igennem begrebsklyngen forskning-policy-politics, det jeg ser som en sammenhængskraft imellem de tre begreber, der kontinuerligt producerer det sociale. Eller mere præcist ser jeg denne sammenhængskraft som en daginstitutionsgenererende mekanik forskning-policy-politics aktiverer når de virker sammen på trivsel. En sammenhængskraft, der drives af "strong theory" (Sedgwick, 2020:9), og vedligeholdes ved hjælp af en artikulation af forskning som en objektiv (Barad, 2007; Haraway, 2018; Harding, 2015, 2016, 2018; Mignolo, 2002,

2009, 2013; Mignolo & Walsh, 2018) repræsentation af virkeligheden , og af policy som neutrale metodikker, der blot flytter lidt rundt på allerede eksisterende brikker. Jeg forstår strong theory som “[p]owerful discourses that organize events into understandable and seemingly predictable trajectories.” (Gibson-Graham, 2014:147). Det vil sige som teorier om verden der prætenderer stor udsigelseskraft, ved at reducere og universalisere, eller som Kosofsky Sedgwick (2020) skriver - det, der blandt andet kendetegner strong theory er “[t]he size and topology of the domain that it organizes.” (s.13). Sådan en magtfuld diskurs udgøres af evidensdiskursen (Buus, 2018; Krogstrup, 2011; Moos, 2008; Nepper Larsen, 2022; Stender Petersen & Dalum Christoffersen, 2019), en diskurs som i den transnationale vending i uddannelsespolitikken (se kommende afsnit) er blevet markant skærpet. Det der er genstanden for de kommende analyser, er således relationen imellem forskning, policy og uddannelsespolitik, og hvad denne relation producerer for daginstitutionen. Mere præcist hvordan forskning-policy-politics læst igennem strong theory i form af evidensdiskurser, ordner og giver fænomenerne trivsel og daginstitutionen retning.

Men der er en anden magtfuld diskurs i uddannelsessystemet, der også ordner og giver uddannelsessystemet retning, og det er diskursen om *social arv*, eller *social ulighed* (Ejrnæs, 2010), afhængigt af ens videnskabelige optik, og derfor af det locus hvor man identificerer problemet. Om end bevægelser fra *social arv* til *social ulighed*, synes at have forandret forståelsen af hvad der er på spil i meget begrænset omfang. Det er en af afhandlingens pointer, at social ulighed, såvel som trivsel, bliver igennem forskning, policy, og herigennem praksis, til en essens vi kan måle i barnekroppen (Ejrnæs, 2010). Som Ejrnæs uddyber i et interview i Asterix (2005): ”Tænker man social arv som en stærk tendens til overførelse af sociale problemer fra forældre til børn, går man galt i byen” (s.5). Ejrnæs pointe er, at igennem dette blik reproducerer uddannelsessystemet den sociale ulighed, i stedet for at bryde den. Og den paranoide læsning lægger op til, at dette blik på social ulighed lever i bedste velgående. Et blik jeg for eksempel identificerer i Ghettoovens obligatoriske læringstilbud. Og et blik der gerne artikuleres i forbindelse med trivsel og det gode liv – i forskning, i policy og i uddannelsespolitikken. Således lader social ulighed til at være et organiserende centrum for forskning-policy-politics. Og så viser de kommende analyser, at der findes en stærk forbindelse imellem evidensdiskurser og socialulighedsdiskurser. Som det nok allerede er evident, vil jeg nødig importere strong theory i form af evidens- eller socialulighedsdiskurser via min afhandling til min genstandsfelt, da mine paranoide læsninger anticiperer (Sedgwick, 2020:9) at de kan usynliggøre store dele af en pædagogisk faglighed på færøsk. Jeg bruger således den paranoide læsning til at afsløre (Ibid.) strong theory.

Jeg konstruerer i forlængelse af disse indsigter mit de-koloniale greb. Et blik der søger af de-naturalisere og de-universalisere fænomenet *trivsel i daginstitutionen*, ved at de-naturalisere og de-universalisere socialuligheds- og evidensdiskurser, som den *naturlige* måde at organisere daginstitutionsområdet på. Opsummerende kunne man formulere det således, at min analyse søger at vise det mulighedsrum trivsel får, når det diffrakteres igennem forskning-policy-politics – og derigennem af de mulighedsrum for trivsel der udgrænses. Risikerer jeg ved mine paranoide henholdsvis reparative læsninger (den de-koloniserende trivsel) af trivsel gennem forskning-policy-politics at dikotomisere en dansk og en færøsk daginstitution? Måske. Men man kan læse afhandlingen som en beskrivelse af det mulighedsrum, en dansk daginstitution udsteder for en færøsk daginstitution, et mulighedsrum der udstedes af, for eksempel, reformpædagogik-progressivisme (se kapitlet om den gamle hybrid). Det vil sige en dansk daginstitution har muliggjort en færøsk daginstitution, på godt og ondt – implicit heri kan en dansk daginstitution, lige såvel som en færøsk, have mange forskellige konfigurationer; disse er ikke mejslet i sten.

Jeg læser i forlængelse af disse refleksioner, en ambivalens den paranoide læsning sammen med den reparative læsning bringer med sig. En ambivalens jeg også læser i mit felt, og som synes et levn fra kolonitiden. En ambivalens der kan åbne op for mimicry, det vil sige "*repetition with difference*" (Bhabha, 2004:122), der muliggør færøske måder at gøre *trivsel i en færøsk daginstitution*. I forlængelse af disse argumenter foreligger en anden oplagt begrundelse for den paranoide læsning, nemlig muligheden for disruption af det naturaliserede hierarkiske forhold mellem centrum og periferi, for så vidt det gode liv i daginstitutionen allerede findes andre steder, og potentielt kan være bedre end det gode liv i daginstitutionen i *centrene*.

4.3. Daginstitutionen og en transnational vending i uddannelsespolitikken

Dansk uddannelses- og skolepolitik er ikke bare dansk. Både de reformer på uddannelsesområdet, som skiftende regeringer gennemfører, det løbende arbejde i områdets to ministerier og arbejdet i de mange organisationer, som agerer inden for skole- og uddannelsespolitikken, er på mangfoldige måder forbundet med reformer og aktører i andre nationalstater." (forord af Palle Rasmussen i Krejsler, 2021:11)

Uddannelse er ikke et nationalt eller lokalt forankret fænomen alene, og synes aldrig at have været det. Fra tidlige sammenligninger af uddannelse mellem Athen og Sparta (Rust & Zajda, 2009) til inspirationsbesøg på uddannelsesinstitutioner lande imellem (Krejsler, 2021) til etablering af fælleseuropæiske universiteter (Ibid.) forekommer forestillingen om en (alene) nationalforankret uddannelsespolitik som et stagneret blik på et national-romantisk projekt. En færøsk daginstitution er i forlængelse heraf heller ikke en, der alene kan indeholdes af eller forklares ud fra en færøsk nation. En færøsk daginstitutioners tilblivelser er dybt sammenfiltret med en dansk daginstitutioners tilblivelser, som igen er sammenfiltret med uddannelsespolitiske bevægelser ude i verden. Jeg viser for eksempel i konstruktionen af den gamle hybrid, hvordan reformpædagogiske og progressivistiske strømninger fra Danmark og resten af verden materialiseres i en færøsk daginstitution i 1970'erne og 1980'erne. I nyere tid er den transnationale vending i uddannelsespolitikken blevet betegnelsen for de uddannelsespolitiske vinde, der knyttes til den såkaldte globalisering, en strømning, der er materialiseret på forskellig vis, men også på lignende vis, rundt om i verden og i en færøsk daginstitution.

Kapitlet er tænkt som nedslag i forhold til det, der synes vigtigt at fremhæve, når en færøsk daginstitution konstrueres, og ikke som en komplet historie om en dansk daginstitution i den såkaldte globaliseringstidsalder. Og analysen operationaliseres også kapitlerne den gamle hybrid i form af kontraster: Den gamle hybrid, det vil sige den tidlige færøske daginstitutionshistorie, har i afhandlingen fået en mere detaljeret gennemgang end den senere daginstitutionshistorie, men jeg bruger en transnational vending i uddannelsespolitikken, begrebsliggjort igennem den uddannelsespolitiseringstrivsel, som kronologisk ligger tættere på den nyere historie, til en diffraktion af en færøsk daginstitution – det vil sige til en læsning af både den gamle hybrid og den nye hybrid. Dette afsnit kommer således til at handle om, hvordan en transnational vending i uddannelsespolitikken materialiseres i en dansk sammenhæng, idet det, der sker i Danmark, er med til at udstede et mulighedsrum for en færøsk daginstitution.

Man kan sikkert undre sig over, hvorfor forhold, der knyttes til en transnational vending i uddannelsespolitikken, der historisk ligger efter år 2000 (Krejsler, 2021), skal (også) bruges i læsningen af en tidlig færøsk daginstitutionshistorie⁴². Det er der gode grunde til. For det første er en tidlig færøsk daginstitutionshistorie ikke beskrevet. Ved at placere den som noget, der hører fortiden til, og for eksempel sammenligne den i stedet med dansk daginstitutionshistorie fra 1970'erne og

⁴² I kapitel 7 foldes desuden den nyere daginstitutionshistorie, det vil sige den såkaldte globaliserings æra.

1980'erne, ville jeg bidrage til en udviklingscentreret tankegang, jeg vil bevæge mig væk fra. Især i lyset af, at jeg ser mange af de forhold, der kendetegner en færøsk daginstitution også den dag i dag (se kapitler 6 og 7), som nogle, der er uløseligt forbundet med dens egen historie, det vil sige med en daginstitutionskultur-natur, der opstod i 1970'erne og 1980'erne i Færøerne. For det andet ser jeg potentiale for nye mulighedsrum i en færøsk daginstitutionskultur-natur, jeg ønsker at fremhæve og italesætte. Det er mulighedsrum, der synes at bære kim til modstand mod, samt lindring for, en række trængsler opstået i daginstitutionen (også andre steder i verden⁴³) i mødet med en transnational vending i uddannelsespolitikken. Disse kim til modstand er dybt indlejrede i 62°00'N 06°47'W, og derfor først og fremmest meningsfulde for en færøsk daginstitution. Men måske kan de potentialer materialiseres som sprækker af lys og virke på dem, der ser dem, uanset breddegrad og geopolitisk videns-placering?

Hvad kendetegner så den transnationale vending i uddannelsespolitikken? Eller mere præcist: Hvilke forhold, der knytter sig til den transnationale vending, synes relevante at fremhæve, når *trivsel i en færøsk daginstitution* konstrueres? Uddannelsesforskning kobler de nye transnationale trends i uddannelsespolitikken til en transformation af staten samt statens nye relationer til dens inter-, supra- eller transnationale forbindelser (Krejsler, 2021; O. K. Pedersen, 2011). Og historisk synes transnationaliseringen af uddannelsespolitikkerne sammenvokset med et nyt sandhedsregime (Krejsler, 2021), båret frem af evidensdiskurser koblet til globaliserende økonomiske vækstparadigmer, med rødder i den nyliberale vending i 1980'erne (Ibid.), og hvor skole og uddannelse ”...italesættes som strategisk vigtige områder til at sikre kvalificeret arbejdskraft i globalt orienterede vidensøkonomier, som kræver fleksibel og omstillingsparat arbejdskraft, der konstant optimeres og optimerer sig selv gennem livslang og livsomspændende læring” (Krejsler, 2021:41).

Denne sammenkobling af evidens som en særlig form for viden (*om verden*) med ønsket om (national og global) økonomisk vækst har blandt andet materialiseret sig i en række forvaltningspraksisser, der går under betegnelsen New Public Management. Centralt for disse forvaltningspraksisser er ønsket om en effektivisering af staten, mere præcist ønsket om at få så meget som muligt ud af de økonomiske midler, man allokerer til statens forskellige institutioner (Krejsler et al., 2013; D. Pedersen & Pedersen, 2008; O. K. Pedersen, 2011). Denne effektivisering af staten begrundes ud fra en forestilling om det nødvendige i konkurrence stater imellem, og i forlængelse heraf imellem de

⁴³ Se i for eksempel afsnittet om, hvor pædagogers trivsel blev af, samt diskussioner om omsorg i sidste kapitel i afhandlingen.

forskellige statslige institutioner, opstået i kølvandet på globaliseringen. Globalisering artikuleres med andre ord som en noget nær ustoppelig naturkraft, *man* må underlægges, hvis *man* vil klare sig i det globale kapløb. Den tautologiske tænkning er til at få øje på: Globaliseringen kommer, vi må skynde os at globalisere staten og dens institutioner, så vi undgår globaliseringens konsekvenser – i forlængelse heraf giver brugen af begrebet transnational i stedet for international mening, idet det peger på en frivillig etablering af en lang række samarbejder, der ligger hen over og på tværs af det nationale. For uddannelsesområdets vedkommende ses en stigende integration af de nationale policyaktører i transnationale policyfora såsom EU, OECD, IEA og Bologna-processen (Krejsler, 2021:40). Her sigtes der efter en harmonisering af uddannelsessystemer, og i europæisk sammenhæng via åbne koordinationsmetoder, på engelsk Open Method of Coordination (OMC) (Brøgger, 2016; Krejsler, 2021), der ”... *produce an affective politics of naming, shaming and faming that ignites a competitive, mimetic desire making the Bologna mode of governance feasible*” (Brøgger, 2016:72).

Harmoniserings- og standardiseringsfænomener for skoleområdet har en anden form end på de videregående uddannelser, og styres for eksempel igennem komparative internationale studier og tests, såsom PISA, som dog synes at producere lignende affektive tilstande – deltagerlande kategoriseres som ’vindere’ eller ’tabere’ afhængigt af deres testresultater (Niemann & Martens, 2016), der produceres en frygt for at sakke bagud (Krejsler, 2018), og der igangsættes reformer i forlængelse heraf, der gerne skulle gøre de forskellige nationers uddannelsessystemer sammenlignelige (Ibid.). Fælles for disse reformer via forskning-policy-politics er forestillinger om øget kvalitet af uddannelsesområdet, og her bliver kvalitet til en hybrid af økonomisk tænkning med evidensbaserede tilgange performet via styring.

For daginstitutionens vedkommende betyder den transnationale vending først og fremmest en ny placering af daginstitutionen under uddannelsespolitikken (Ahrenkiel, 2012; Krejsler et al., 2013), og daginstitutionen bevæger sig i forlængelse heraf fra familie-, ligestillings- og arbejdsmarkedspolitiske diskurser til lærings- og undervisningsdiskurser (Steen Baagøe Nielsen, 2013; Plotnikof, 2015, 2016). Transnationalismen i ECEC synes materialiseret på en anden måde end via tests eller OMC, men stadig med et komparativt blik som tilgang. Et godt eksempel på det blik er OECD-rapporterne *Starting Strong*, der først udkom i 2001 og siden er udkommet i versionerne I til VI, med skiftende temaer. Det er værd at bemærke, at serien lægger op til, at det komparative blik gøres til et afgørende forhold, når kvalitet skal findes, styrkes og leveres: “*The OECD Starting Strong series provides comparable international information on early childhood education and care (ECEC) to support*

countries and jurisdictions in their review and redesign of policies to strengthen their delivery of quality services.” (OECD, 2021:9)

I 2018 blev The Early Learning and Child Well-being Study (IELS) (Oecd, 2020) gennemført, og med det blev et nyt skridt i komparationstænkningens retning inden for ECEC-området taget. Her blev 9.000 børn i alderen fem år, fra Estland, England og USA, testet for matematiske og sproglige færdigheder samt for kognitive, sociale og følelsesmæssige kompetencer. Kritikere kalder tiltaget for baby-PISA⁴⁴ eller førskole-PISA (Sofou & Jiménez Ramírez, 2020), og en række lande synes at dele den skepsis og har afvist at deltage, herunder Danmark. Kvalitetsdagsordner, som blandt andet IELS udspringer fra, har re-konfigureret daginstitutionen (Krejsler, 2012), og det lærende førskolebarn er emergeret (Ibid.) i forlængelse af disse. I mange lande er reformprocesserne af førskoleområdet igangsat i kølvandet på *dårlige* resultater i transnationalt initierede undersøgelser, hvorpå kvaliteten af *tilbuddet* har måttet (gen)etableres. Danmark oplever for eksempel det såkaldte Togo-chok i 1994, hvor tredjeklasses elever i danske skoler ikke klarede en læsetest bedre ”*end jævnaldrende børn i den underudviklede, afrikanske stat Togo*”⁴⁵, det vil sige med ”*lande vi ikke plejer at sammenligne os med*” (A. D. Hansen, Bech, & Plum, 2004:25).

At Togo ikke var med i undersøgelsen (Ibid.), der udløste Togo-chokket, synes åbenbart mindre relevant i forhold til det, sådan en undersøgelse formidler, nemlig at *man* (lande, uddannelsessystemer, befolkninger) vurderes, bedømmes og rangeres i forhold til hinanden – og ud fra en udviklings- og modernitetsskala, får jeg lyst til at tilføje. Kvalitet synes i forlængelse heraf koblet til forestillinger om nationers indbyrdes konkurrence (gerne faciliteret af komparative studier), men vel at mærke en konkurrence, der allerede har indbygget et internt hierarki, man villigt reproducerer – det lader til, at der er lande, man ikke plejer at sammenligne sig med, og dermed lande, man gerne sammenligner sig med.

Kvalitet bliver således et afgørende begreb for daginstitutionen (Krejsler et al., 2013; Togsverd, 2015), materialiseret igennem en lang række af forskning-policy-politics-initierede tiltag. I tiden efter det såkaldte Togo-chok steg interessen for læring i daginstitutionen, som kulminerede med indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004. Selvom det ikke giver mening at koble Togo-chokket kausalt til indførelsen af de pædagogiske læreplaner, giver det mening at forstå begge forhold som del af samme situation (A. D. Hansen et al., 2004), det vil sige at se reformer i daginstitutionen

⁴⁴ Se for eksempel Børn og Unge <https://bupl.dk/artikel/baby-pisa-er-foedt-9-000-5-aarige-testet/>

⁴⁵ <https://www.information.dk/2002/09/danmark-bagud>

som et af de forhold, det transnationale samarbejde om uddannelse materialiseres som. Siden de pædagogiske læreplaners indførelse har kvalitetsrapporter, sprogtest, pædagogiske koncepter, trivselsmålinger, best practices og som et af de sidste skud på stammen på dansk jord, en Early Childhood Environment Rating Scale, version 3 evaluering (fremover ECERS-3-evaluering) set dagens lys. Dansk evalueringsinstitut publicerede en rapport (EVA, 2020b), hvor kvaliteten i danske daginstitutioner blev målt ved hjælp et amerikansk udviklet kvantitativt redskab ECERS-3-evaluering. ECERS er ikke kontekstsensitivt (Svinth & Henningsen, 2021), det vil sige tager ikke hensyn til lokale forhold – kvalitet bliver dermed universaliseret, en af de effekter, transnationalismen synes at producere.

Men hvad skal vi med al den kvalitet i daginstitutionen? Eller sagt på en anden måde: Hvordan begrundes alle disse tiltag, der sigter mod at forbedre kvaliteten i daginstitutionen? Og her kan det give mening for en stund at adskille begrundelser for higen og søgen efter kvalitet fra, hvad de teknologier, vi bruger i vores søgen og higen efter kvalitet, gør. Det vil sige, at de begrundelser, der gives, ikke nødvendigvis er afstemte med det, der gøres – eller mere præcist afstemt med det, de forskellige kvalitetsteknologier producerer⁴⁶. En af uddannelsesområdets vigtigste funktioner artikuleres i form af dets evne (og pligt) til at bryde med social ulighed, øge social mobilitet og dermed modvirke den såkaldte negative sociale arv (Ejrnæs, 2010). Daginstitutionen har historisk også været optaget af barndoms- og forebyggelsesdiskurser (Steen Baagøe Nielsen, 2013), og *”de forebyggende intentioner”* er stadig *”indlejrede i den socialpædagogiske praksis og i de formelle formål”* (s. 75). For eksempel skrives i dagtilbudsloven §1 stk. 3, at dagtilbuddet skal *”forebygge negativ social arv og eksklusion”*. Og de pædagogiske læreplaner, som kan ses som *”statsgaranteret pædagogik gennem politisk fastsatte planer”* (Brinkkjær, 2013:55), begrundes som en nødvendig opkvalificering af daginstitutionen, med det sigte at støtte børn med *mangler* i bestemte hjem, det vil sige mangler hos bestemte forældre: *”Forskning peger derudover på, at dagtilbud af høj kvalitet har en markant positiv betydning for især børn fra hjem, hvor forældrene ikke i tilstrækkelig grad kan stimulere og støtte børnene”* (Børne- og Socialministeriet, 2018:3).

Hermed kobles kvalitetsdiskurser til socialulighedsdiskurser – det, der i forskning beskrives som kvalitet, eller mere præcist højkvalitetsdaginstitutioner eller højkvalitetstilbud, er dem, der er i stand

⁴⁶ Dansk daginstitutionsforskning viser for eksempel, at dele af den pædagogiske faglighed udgrænses og usynliggøres af for eksempel dokumentationsteknologier. Se kapitlerne 5 og 6.

til at bryde med social ulighed⁴⁷. Et blik på kvalitet, der støttes af forskning: *"I de undersøgelser, der fulgte børnene i længere tid, er det fundet, at børnene, der havde gået i disse højkvalitetsdaginstitutioner, også efterfølgende klarede sig bedre. Sammenlignet med kontrolgrupperne var flere således på arbejdsmarkedet og havde fået en erhvervmæssig uddannelse. De havde også bedre indkomst, færre var blevet kriminelle, og færre røg hash som teenagere og unge voksne"* (Nygaard Christoffersen et al., 2014:10).

Politikere, policyaktører og praktikere argumenterer altså ved hjælp af blandt andet forskning for det nødvendige i disse højkvalitetsdaginstitutioner, når social ulighed skal brydes. Hermed bliver figuren *"making society by making the child"* (Popkewitz, 2008) bærende i argumentet for kvalitet i daginstitutionen, som ovenstående citat så fint viser, og som følgende citat fra en rapport fra den Europæiske Kommission også viser: *"Learning and education do not begin with compulsory schooling – they start from birth. The early years from birth to compulsory school age are the most formative in children's lives and set the foundations for children's lifelong development and patterns for their lives. In this context, high quality early childhood education and care (ECEC) is an essential foundation for all children's successful lifelong learning, social integration, personal development and later employability. Improving the quality and effectiveness of ECEC systems across the EU is essential to securing smart, sustainable and inclusive economic growth."* (European Commission, 2014:5)

Social ulighed synes med andre ord at være en af de helt store motorer, der driver daginstitutionen frem, det vil sige det, der skaber en fremdrift af forskning, policy og politics på området. Tiltroen til daginstitutionens evne til at bryde med social ulighed er så grundfæstet, at folketinget vedtog en Ghettolov i 2018, som indeholdt et obligatorisk læringstilbud⁴⁸. Børn fra det, der betegnes som udsatte boligområder, kan tvinges i dagtilbud, fra de er et år gamle, og Børne- og Socialministeriet argumenterer således for tiltaget: *"Formålet med lovforslaget er at sikre, at flere børn fra udsatte boligområder kommer i dagtilbud, som bl.a. kan understøtte deres dansksproglige kompetencer og generelle læringsparathed. Med lovforslaget indføres et nyt selvstændigt tilbud til 1-årige børn i udsatte boligområder, som ikke er optaget i en daginstitution. Tilbuddet vil blive benævnt obligatorisk*

⁴⁷ Se for eksempel forskningsoversigten *Daginstitutionens Betydning for Børns Udvikling* (Nygaard Christoffersen et al., 2014). Eller økonomen James Heckmans kurve i for eksempel bogen *Tidlig indsats i dagtilbud* (Bergholdt Hansen, Ottsen, & Heckman, 2019), der argumenterer for investeringer tidligt i livet.

⁴⁸ [Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om en børne- og ungeydelse \(Obligatorisk læringstilbud til 1-årige børn i udsatte boligområder\) \(retsinformation.dk\)](https://www.retsinformation.dk/eli/lovtal/2018/06/27/1414)

læringstilbud og vil have en varighed af 25 timer om ugen. Som et led i det obligatoriske læringstilbud vil der blive iværksat målrettede forløb for børnene, som skal medvirke til særlig at styrke bl.a. børnenes dansksproglige kompetencer og introducere børnene til danske traditioner og demokratiske normer og værdier. Forældrene har pligt til at lade deres barn deltage i det obligatoriske læringstilbud og i de målrettede forløb. Lever forældrene ikke op til dette, skal kommunalbestyrelsen træffe afgørelse om standsning af børneydelsen.”⁴⁹

Jeg læser en affinitet mellem en historisk forankret hensigt om at bryde med social ulighed gennem uddannelse og en transnational vending i uddannelsespolitikens målsætning om en *”fleksibel og omstillingsparat arbejdskraft, der konstant optimeres og optimerer sig selv gennem livslang og livsomspændende læring”* (Krejsler, 2021:41). En affinitet for eksempel materialiseret som et obligatorisk læringstilbud som det mest ekstreme eksempel, men også materialiseret i form af individualiserende se-teknologier, hvor det enkelte barn vurderes ved hjælp af for eksempel sprogtest eller trivselsmålinger. Overordnet kan man sige, at denne historisk indstiftede affinitet materialiseres som et skærpet professionelt blik på *”det udsatte barn”*. Det vil sige børn, der ud fra sociologiske kategoriseringer tænkes udsatte, og som i forlængelse heraf synes at dele en række *karakteristika*, de skal afhjælpes. Det obligatoriske læringstilbud henter i sidste ende sin kraft og eksistensberettigelse i håbet og forestillingen om, at daginstitutionen kan levere den nødvendige intervention til at bryde med social ulighed, det vil sige befri børnene fra socialt nedarvede karakteristika. Med et deraf følgende mangelsyn på børnene (Pérez & Saavedra, 2017). Børn (og forældre) bliver i forlængelse heraf til nogle, man ved noget *om*, adskilte og i behørig afstand fra dem med viden *om* dem: *“[I]n Bourdieu as much as Plato, the poor comprise in their very exclusion from the vocation of philosopher the condition of philosophical possibility. Present as objects rather than subjects of knowledge, appearing only in the guise of philosophy's exempla, the poor enable the philosopher to constitute himself—as other than the poor”* (Rancière citeret hos S. Walsh, 2015:123).

Spørgsmålet er, om social ulighed som motor for en færøsk daginstitution synes lige så meningsfuld? Eller om fænomenet social ulighed tænkt som noget, der bor i det enkelte barn, er en farbar vej for en færøsk daginstitution – eller for forskning om en færøsk daginstitution?

Som det sidste i dette afsnit vil jeg gøre opmærksom på den tidslighed, der er indbygget i kvalitetsbegrebet, jeg har foldet ud. Det vil sige kvalitet tænkt som evnen til at bryde med social

⁴⁹ L 7 – 2018-19 (1. samling) (oversigt): Forslag til lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om en børne- og ungeydelse. (Obligatorisk læringstilbud til 1-årige børn i udsatte boligområder). Folketinget (ft.dk)

ulighed – hos den enkelte. I forlængelse heraf kan man sige, at kvalitet i daginstitutionen enacter tid, det vil sige producerer og frembringer en bestemt tidsopfattelse, for så vidt tid brugt i en højkvalitetsinstitution gerne skulle resultere i et fremtidigt brud med social ulighed og deraf følgende social mobilitet. Ønsket og forestillingen om brud med social ulighed er derfor dybt sammenfiltret med fænomenet tid – tid som lineært forløbende fænomen koblet på en udviklingstanke, et forhold, der synes at være en grundpræmis for uddannelse generelt. Hvordan tidslighed spiller en rolle i daginstitutionen, vil jeg folde noget mere ud i kapitel 6.

4.4. En paranoid læsning af trivsel

“Concepts, as this book argues throughout, do work and work on us to authorize some questions, to refigure what questions are worth asking, and, not least, to foreclose others. Concepts have a force of their own whose gravitas can be measured, in part, by the spaces they are called on to inhabit and by the constellation of concepts that congeal around them.” (Stoler, 2016:173)

Jeg er grundlæggende mistænksom over for begreber, der på den ene side fungerer som et ideal, det vil sige som noget tilstræbelsesværdigt, man ikke kan sætte spørgsmålstegn ved eller kræve mindre af, og som på samme tid bruges til at vurdere mennesker og deres livsvalg. Dem er der en del af, lykke som et af de bedste eksempler, jeg kan komme i tanker om, og grundigt afmonteret af affektteoretiker Sarah Ahmed (2010). Der findes i det hele taget en lang række begreber ude i verden, naturlige, uimodsagte, der bor lige så naturligt og uimodsagt i vores kroppe, som synes at styre os, eller som vi styrer efter – et ganske *naturligt* forhold, set med et poststrukturalistisk blik (Esmark et al., 2005), idet naturliggørelsen og selvfølgeliggørelsen af diskurser og begreber er lig med sedimentering af magt. Uddannelsessystemet synes også fyldt med uimodsigelige begreber om, hvad vi skal kunne eller stræbe efter, som for eksempel læring, kompetencer, færdigheder, udvikling, for blot at nævne nogle. Det er meget svært at argumentere mod det tilstræbelsesværdige i akkumulationen af færdigheder eller kompetencer, for eksempel, eller ytre skepsis over for mere læring og udvikling. Og argumenter imod synes kun at kunne forstås i en rigtigt-forkert-dikotomi, eller måske ligefrem som en god-ond-dikotomi: Det er vist kun onde reaktionære kræfter, der reelt ikke ønsker mere udvikling og læring?

Mistænksomheden transformeres til modstand ved begreber, der, ovenikøbet, dømmer og vurderer vores håndtering af den styring og de krav, *samfundet* stiller til os – mere læring og udvikling, flere

kompetencer og færdigheder. Det vil sige ved begreber, der søger definitionsmagt over vores forskellige livsstrategier såsom livsduelighed, resiliens, robusthed og ja, trivsel. Trivsel er i denne sammenhæng et af mine foretrukne hadeobjekter, for ikke nok med, at man skal tvinges til kompetencer, færdigheder, læring, udvikling: Man skal også have det godt imens. Intet synes at undslippe befolkningspolitikernes vågne øje. Trivsel aktiverer med andre ord paranoide læsninger (Sedgwick, 2020) af de domæner eller områder, den søger indflydelse over. Jeg har det med trivsel, som Sarah Ahmed skriver om lykke: *”Rather than assuming happiness is simply found in ‘happy persons’ we can consider how claims to happiness make certain forms of personhood valuable. [...] If certain ways of living promote happiness, then to promote happiness would be to promote those ways of living.”* (Ahmed, 2010:11)

Min paranoide læsning af trivsel er, at den privilegerer bestemte personlighedstræk (læs: personer), og den promoverer bestemte måder at leve på. Især når trivsel artikuleres af dem, man bredt kunne kalde den *politiske klasse* (policyproducenter, policyadministratorer og i sidste led *policyagenter*), aktiveres den paranoide læsning af domænet. Hvad trivsel i daginstitutionen angår, bliver den *politiske klasse* desværre udvidet betragteligt fra den typiske forestilling ’politikere og deres forvaltere’ til at inkludere dem, der har fået til opgave at vurdere børn ud fra trivsel – pædagogerne. Jeg skriver desværre, fordi den paranoide læsning har det med at sløre specificiteter og nuancer, og åbenbart også magtforhold. Pædagogerne bliver i den paranoide læsning *medskyldige*. Og pædagogerne er i denne afhandling ellers de usete helte, dem, der får vores dagligdag til at hænge sammen ved at udføre et krævende, lidet værdsat og uundværligt stykke arbejde.

På trods af pædagogers uundværlighed og arbejde med det mest værdifulde, vi har som samfund, vores fortsatte eksistens (medmindre man har tænkt sig at sikre samfundets fortsatte eksistens ved lade kvinder passe børn gratis igen), synes pædagogfaget i krise: I Danmark er der et dalende ansøgerantal på pædagoguddannelsen (som man håber, coronakrisen kan rette op på!)⁵⁰, og pædagoger oplever den største stigning i stress blandt offentlige ansatte⁵¹. I Færøerne synes området også i krise⁵², og begrundelser herfor, for begge landes vedkommende, er ofte konvergerende og har bredt set noget at gøre med pædagogers mulighed for at udøve deres arbejde. Og det lader til, at pædagogers trivsel, som synes at være tæt knyttet til følelsen af at udføre sit arbejde tilfredsstillende,

⁵⁰ <https://bupl.dk/artikel/coronakrisen-paedagoguddannelsen-kan-blive-et-hit/>

⁵¹ <https://bupl.dk/artikel/analyse-paedagoger-oplever-stoerst-stigning-i-stress/>

⁵² <https://kvf.fo/gmf?sid=124046> og <http://kvf.fo/netvarp/sv/2021/05/10/20210510dagstovnaokid> og <http://kvf.fo/greinar/2021/05/07/kunna-nu-um-stoduna-midstovninum>

kommer på anden eller syvende plads. Pædagogers trivsel er, i modsætning til børnenes trivsel, hverken nævnt i pædagoguddannelsens bekendtgørelse eller i dagtilbudsloven, og der synes også at være en begrænset interesse for pædagogers trivsel, når der fra politisk hold tales om daginstitutionen. I det hele taget synes pædagogers ve og vel meget langt nede på prioriteringslisten, hvorimod børns trivsel synes at være daginstitutionens *raison d'être*. Der fremkommer derfor ved første øjekast en ubalance i daginstitutionens trivsel, der klart tipper til børnenes 'fordel'. Trivsel synes derfor på mange måder at være både modsætningsfuldt og inkonsistent, selvom idealet om trivsel fremstår nærmest hegemonisk (se for eks. Sointu, 2017 for en diskursanalyse af begrebet).

Hvordan kan det så være en god ide at udforske daginstitutionen ved hjælp af trivsel? Vil forskerens modstand mod trivsel ikke gennemsyre og overtage forskningsresultaterne? Men netop de argumenter, jeg som person-forsker har imod trivsel, taler for valget af trivsel som indgang til en færøsk daginstitution, især i lyset af en de-kolonial tilgang. Lad mig uddybe: Trivsel fremstår umiddelbart som et totaliserende begreb, det vil sige et, hvis ideal og dertil knyttede handlingsanvisninger gælder for alle (hvis vi vil trives, og det vil vi vel?), og med stor indflydelse over daginstitutionens område – man kan med rimelighed tale om læring, udvikling og trivsel som småbørnsområdets treenighed. Trivsel bruges desuden til at vurdere det enkelte barn, og derfra forældres evne til reflektivt forældreskab (Grumløse, 2017). Vi har teknologier til at vurdere trivslen hos børnene, som sætter standarder for, hvad det gode børneliv er, det vil sige, som søger at universalisere den gode barndom (Houmøller, 2018), og i daginstitutionen opererer pædagoger med idealer om trivsels kropslige manifestationer (Koch, 2012) som parametre for vurderinger af trivsel. Og sidst men ikke mindst har vi alle erfaringer med trivsel og derfor en mening om den, idet trivsel, selvom den på mange måder kan forstås som en global 'sandhed', installeres i lokale kultur-natur-konstruerede logikker, der gerne giver børne-kroppene retning (Houmøller, 2018). Set i det lys kunne trivsel blive til et formidabelt begreb til at undersøge daginstitutionen med, der indfanger en hel masse – med stor udsigelseskraft, ville man hævde i visse videnskabelige traditioner. Kommer man tæt på trivsel, viser det sig, ikke overraskende og i forlængelse af mine argumenter, som et konstrukt, der bruges til at styre liv (Wright & McLeod, 2015). Et ikke særligt robust konstrukt dog, nærmere et fatamorgana, der afspejler kulturen (Ereaut & Whiting, 2008) – for mig endnu et argument for at bruge trivsel til at undersøge en daginstitutionskultur-natur.

Det, jeg vil med trivsel, er at udnytte dets nærmest hegemoniske status som noget, der er godt, udnytte begrebets signalering af 'vi vil det bedste for vores børn' og 'det gode børneliv', for dernæst at vise, at 'det bedste for vores børn' og 'det gode børneliv' kommer i mange forskellige forklædninger. Jeg

vil vende vrangen ud af trivsel, vende den på hovedet, om man vil. Jeg vil transformere begrebet til at undersøge praksis med, i stedet for at forstå det med et på forhånd givent indhold, det vil sige som et normativt og handlingsanvisende begreb, der reproducerer magtforhold. Jeg vil åbne trivsel op ved at vise, at der findes mange forskellige måder, hvorpå trivsel i daginstitutionen kan materialiseres. Jeg kan igangsætte en reparativ læsning (Sedgwick, 2020) af trivsel, ikke med henblik på en revitalisering af begrebet, men med henblik på at demokratisere det.

- **En diffraktiv læsning af trivsels common sense-betydning med forskning-policy-politics**

Kaster man et overfladisk blik på dokumenter (her vil danske og transnationale dokumenter være udgangspunkt for læsningen), der knytter sig til det, man bredt kan betegne som småbørnsområdet, vil man opdage, at trivsel er et af de begreber, der optræder hyppigst – med undtagelse af læring og udvikling. I Danmark er trivsel at finde i central policy knyttet til daginstitutionen, såsom i dagtilbudslovens formålsparagraf stk. 1, hvor daginstitutionens formål artikuleres som at: *”Fremme børns og ungers trivsel, udvikling og læring gennem dag-, fritids- og klubtilbud samt andre socialpædagogiske fritidstilbud”*. I pædagoguddannelsens bekendtgørelse, hvor trivsel gøres til en del af pædagogens grundfaglighed: *”Grundfagligheden giver de studerende kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse”*⁵³. I den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018), hvor trivsel står i indledningen: *”I Danmark går stort set alle børn i alderen 0-6 år i dagpleje, vuggestue eller børnehave hver dag. Det giver dagtilbuddene en unik rolle i forhold til at understøtte alle børns generelle trivsel og udvikling”* (s. 3). Trivsel måles og styres desuden ved hjælp af styringsteknologier som TOPI (se kommende afsnit) og OECD’s Better Life Index⁵⁴, der *måler* og sammenligner nationers trivsel. Og trivsel er selvfølgelig at finde i en lang række transnational forskning-policy-politics, såsom OECD’s bud på, hvordan man får det gode førskoleliv – i Starting Strong serien I-VI. Trivsel synes med andre ord et uundværligt begreb for daginstitutionen, men den paranoide læsning får trivsel til at fremstå som en indholdsløs betegnelse, der skal formidle samfundets og

⁵³ <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>

⁵⁴ <https://www.oecdbetterlifeindex.org/#/111111111111>

uddannelsessystemets gode vilje, så krav om læring og udvikling glider nemmere ned. Lad mig folde mit argument ud:

De fleste af os kan sikkert blive enige om, eller komme med en snes hurtige svar på, hvad trivsel er: At føle sig godt tilpas, at have det rart, at være tilfreds, at blomstre etcetera. Vi har alle forestillinger om, hvad trivsel er, erfaringer med trivsel fra vores dagligdag og med de egenskaber, trivsel associeres med. Trivsel er på den måde allemandseje, *common sense* (Bauman, 1976; Bauman & May, 2021). Hvis vi kastede os ud i common sense-analyser, ville vi afvise en søgen efter at finde verdens underliggende og sande natur. I common sense abonneres der i stedet på, at verden 'i virkeligheden' er, som den ser ud til at være, det vil sige på den måde, de fleste mennesker forestiller sig eller tror, den er. Det er ikke relevant for projektet at undersøge, hvorvidt den ene eller den anden tolkning af, hvad verden i *virkeligheden* består i/er, er korrekt, men det er derimod relevant at forstå, hvad common sense henviser til, nemlig en almen og bred forståelse blandt mennesker af, hvad der konstituerer virkeligheden. Og i forlængelse heraf få blik for, at common sense-forståelser af verden virker på verden og i sidste ende er svære at koble fra andre tolkninger og analyser af verden. Det vil sige, at en common sense-analyse af trivsel sandsynligvis ville tage udgangspunkt i, hvad de fleste mennesker tror, trivsel er for en størrelse – at føle sig godt tilpas, at have det rart, at være tilfreds, at blomstre etcetera. Og det er netop denne forståelse af trivsel, jeg gør brug af her⁵⁵.

Relevansen af trivsels common sense-betydning viser sig, når man ser på den policy⁵⁶ (og forskning-politics), der knytter sig til daginstitutionen. Trivsel optræder i megen af den forskning-policy-politics, der bliver produceret, som det, jeg vil betegne som et *tryghedsbegreb*⁵⁷. Trivsel som tryghedsbegreb indgyder tillid – at man vil det bedste for børnene, at man er optaget af børnenes ve og vel. Trivsel som tryghedsbegreb refererer således til forestillinger om det gode børneliv, og jeg ser begrebet som en materialisering af uddannelsesområdets gode intentioner. Det vil sige, at trivsel har en affektiv dimension, som jeg trækker på i min analyse af begrebet, idet trivsels common sense-betydning synes at spille en vigtig rolle som affektivt glidemiddel i formidlingen af forskning-policy-politics. Det bedste eksempel, jeg kender på brugen af trivsel som tryghedsbegreb, er en rapport, jeg allerede har nævnt, nemlig ”*Early Learning and Well-being Study*”, det vil sige IELS (Oecd, 2020), hvor formålet med undersøgelsen artikuleres således: “*The overarching objective of IELS is to*

⁵⁵ Se for eksempel forskningsoversigt over trivsel i daginstitutionen ”At have det godt i daginstitutionen – en forskningsoversigt” (K. Rasmussen, 2019). Som navnet på forskningsoversigten viser, sættes det at have det godt som synonym for trivsel.

⁵⁶ I denne sammenhæng forstås policy ikke kun som en lovtæst eller en styringsteknologi, men policy tænkes bredere, som for eksempel i form af en formidlingspamflet om de pædagogiske læreplaner og deslige.

⁵⁷ Mere præcist ser jeg trivsel som en flydende betegner, der hidkalder sig håbet og forestillingen om det gode liv.

support countries in their efforts to improve children's early learning experiences, to better foster their early development and overall well-being. Children's early learning is a strong determinant of their later success in life, across a range of outcomes" (s. 30).

Målet med undersøgelsen begrundes altså med ønsket om at forbedre børns tidlige læringserfaringer og trivsel, samt at finde veje til bedre tidligere læring. Dette gøres, ifølge OECD's hjemmeside for studiet, således: *"The study provides countries with comparative data on children's early skills to assist countries to better identify factors that promote or hinder children's early learning"*⁵⁸. Trivsel synes i disse citater enten fraværende eller at komme i anden eller syvende instans, selvom trivsel er et af de fem ord i titlen på undersøgelsen. Og titlen synes at fortælle os, at vi (OECD, samfundet, politikere, uddannelsessystemet, forskere) vil børnene det bedste, at vi har de bedste intentioner. Den samme gode vilje og de bedste intentioner kan læses i EU-kommissionens uddannelsesportal⁵⁹, som skriver om ECEC: *"High-quality early childhood education and care lays the foundations for later success in life in terms of education, well-being, employability and social integration. It is especially important for children from disadvantaged backgrounds"*.

En undersøgelse af de betydningstilskrivelser, trivsel får i ovenstående citater, det vil sige af sin placering i et netværk af elementer i den artikulatoriske praksis (Laclau & Mouffe, 1987), som trivsel er indlejret i, viser at de elementer trivsel artikuleres sammen med, er læring, succes, employability, social integration. Spørger man inspireret af Carol Bacchi (2009) hvordan problemet er repræsenteret i disse citater, så synes svaret at være manglen på læring, tidlig udvikling, succes etcetera. Trivsel, det vil sige at have det godt, at blomstre, at være tilfreds, synes derfor stærkt forbundet til læring og udvikling og den deraf følgende fremtidige succes, disse (med garanti?) medfører – det vil sige brud med social ulighed. Er dette en paranoid læsning af trivsel?

Den danske Ghettolov med sit obligatoriske læringstilbud tyder ikke på det. Det er imidlertid interessant, at trivsel ikke er nævnt en eneste gang i aftaleteksten⁶⁰ forfattet af Børne- og Socialministeriet, og indgået af den daværende regering, Socialdemokratiet og Dansk Folkeparti. Trivsel er så udbredt i daginstitutionens forskning-policy-politics, at fraværet af trivsel i aftaleteksten synes betydningsfuldt. Argumenterne i aftaleteksten synes dog at være de samme som

⁵⁸ <https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/early-learning-and-child-well-being-3990407f-en.htm>

⁵⁹ <https://education.ec.europa.eu/es/node/1702>

⁶⁰ <https://www.regeringen.dk/media/5465/aftaletekst-om-obligatorisk-laeringstilbud-og-skaerpet-straf.pdf>

i anden ECEC-policy, her hentet fra Børne- og Undervisningsministeriets⁶¹ hjemmeside: ”Målet er, at børn fra udsatte boligområder får en bedre start på livet i de første år, som er helt centrale for børns udvikling og muligheder”.

Idealet om en daginstitution, der bryder med social ulighed, synes nærmest hegemonisk, og trivsel lader til at være uløseligt forbundet hertil. En ny ordklynge sparker til mig fra pærevællingen, nemlig trivsel-brud med social ulighed-kvalitet, og med den emergerer det, jeg ser som to grundlæggende og konstituerende bevægelser for daginstitutionen, nemlig forskning-policy-politics og trivsel-brud med social ulighed-kvalitet. Jeg får lyst til at formulere det således: En af de vigtigste dagsordner i daginstitutionen er at bryde med social ulighed, at give socialt udsatte børn en god start på livet, så de kan leve op til deres fulde potentiale. Det gør vi ved hjælp af målrettede og forskningsbaserede indsatser, det vil sige ved hjælp af viden, der virker. Er dette en paranoid læsning af trivsel og det gode liv i daginstitutionen?

- **Trivsel som viden om barnet: Om Se-teknologiers performativitet**

“Facts are theory-laden; theories are value-laden; values are history-laden.” (Haraway, 1991:77)

Da Galileo Galilei i det 17. århundrede for første gang kiggede med sit teleskop op på månen, identificerede han straks geologiske formationer af bjerge og kratere ud fra de skygger, som solens stråler producerede. Seks måneder tidligere havde den engelske astronom Thomas Harriot set det selvsamme scenarie, uden dog at kunne give det, han så, nogen mening. Ifølge historiker Samuel Y. Edgerton skyldtes Harriots manglende ’syn’ primært hans manglende kendskab til chiaroscuro. Chiaroscuro er en teknik, der søger at give todimensionelle billeder en tredimensionel effekt ved hjælp af lysindfald – en teknik brugt af italienske kunstnere allerede i det 16. århundrede. Ifølge professor i fysik Gene Tracy, som har nævnt denne historie om Galilei og Harton i et essay på det digitale medie Aeon⁶², så er det at se *”ikke en medfødt evne, men en iterativ proces, altid i flux, og konstitueret i og med den kultur, vi er del af, og de redskaber, vi har ved hånden”* (egen oversættelse).

Harton ’manglede’ med andre ord den rige kunstnerscene, som Firenze havde, og som Galilei var inspireret af, for at kunne se månen. Denne historie illustrerer ganske fint, hvordan syn og det at se,

⁶¹ <https://www.uvm.dk/dagtilbud/love-og-regler--formaal-og-aftaler/aftalen-om-parallelsamfund/om-aftalen>

⁶² <https://aeon.co/essays/seeing-is-not-simple-you-need-to-be-both-knowing-and-naive?fbclid=IwAR1jBX4Na4OKy2JJZuCwIslVqVzBl4fInO0jxhDzIk-lA7O8F5wHZdjNgg>

både som en menneskelig evne og som metafor for videnskabelig observation, er et komplekst og kulturelt indlejret fænomen. Videnskabelig observation og det at se med sine egne øjne kræver øvelse. Som Tracy skriver, er der tale om en iterativ, det vil sige repetitiv proces, hvor man søger at identificere det, man forestiller sig, man skal til at se. At se kræver altså et 'skema' eller et 'kort' over, hvordan verden ser ud og hænger sammen, en forudindtagethed, kunne man sige, som gør det muligt at begribe det, vi ser, eller mere præcist at give det, vi ser, mening. På den anden side kan de mest overraskende elementer, forhold eller situationer få os til at 'se' noget nyt, noget andet, som Karen Barads historie om de to videnskabsmænd og den billige cigar illustrerer (se kapitel 3). Som eksemplet med Galilei viser, så var hans (kulturelt disponerede/indlejrede) interesse for kunst det, der sandsynligvis fik ham til at se månens geografi.

Pointen med 'forudindtagethed' som forudsætning for at se er også blevet påpeget i forskning knyttet til uddannelse og pædagogik. Mere præcist bliver det professionelle blik forstået som indlejret i en sammenhæng, det vil sige i og af en kultur-natur. Det professionaliserede blik formes igennem styringsteknologier informeret af forskning, uddannelse, efteruddannelse, policy og deslige, og det manipulerer og former blikket på bestemte måder, det vil sige blikket konditioneres til at se noget bestemt. Der er i og for sig intet overraskende over det forhold, eller i bestræbelserne heri – vi vil jo gerne have et kvalificeret pædagogisk blik. Mere overraskende er nok den erkendelse, at det at se forandrer det, man ser på, det vil sige, at det at se ændrer på, hvad der sker i 'virkeligheden'. Ifølge Ian Hacking (Hacking, 1995) er det at se at intervenere. Der er en bestemt grund til, at vi kan se atomer, ifølge Hacking, og det er, fordi vi kan noget med disse atomer – vi kan manipulere med dem, vi kan flytte rundt på dem, så vi kan få øje på andre atomer, vi kan splitte dem ad, etcetera. Samme forståelse af at se (og i forlængelse heraf at betegne, beskrive, forstå ...) lægger Donna Haraway op til i sin forståelse af, hvad celler er for en størrelse: *"en celle er vores navn på processer, som ikke har grænser, der er uafhængige af vores interaktion... Det betyder ikke, at vi bare opfinder verden, eller at der ikke findes celler, men at det deskriptive begreb celle er en betegnelse for en historisk interaktion, ikke et navn på en ting i sig selv"* (citater af Haraway i Lis Højgård's forord i Haraway, 2018:9).

At se er derfor ikke en neutral handling, der ikke påvirker det, man ser, men er tværtimod en handling, der retter og ordner verden i overensstemmelse hermed – som produkt af en historisk interaktion, for at forblive i Haraways sprog. Karen Barad (2007) argumenterer i forlængelse heraf for, at blikket, der ser, og det, der ses på, er gensidigt konstituerende, det vil sige, at det, der ses, og den, der ser, bliver til i samme ombæring igennem en repetitiv se-proces. Og her bliver at se synonym for apparatus. Det

har jeg foldet ud tidligere i kapitlerne om agential realisme, men jeg ønsker at bringe den forståelse af verden ind i en daginstitutionssammenhæng.

Vi har kun adgang til verden gennem vores *blik*, og det pædagogiske blik kan beskrives som et apparatus, der ordner og giver barn, pædagog og daginstitution en retning, det vil sige, at det producerer barn, pædagog og daginstitution. Et eksempel på dette barn-, pædagog- og daginstitutionerproducerende apparatus-blik udgøres af en række styrings- og dokumentationsteknologier brugt i daginstitutionen. Maja Plum (2014) viser i sin afhandling, hvad der sker med det pædagogiske blik, når dokumentationsteknologier bringes ind i daginstitutionens hverdag – man får blik for nogle forhold, mens andre forhold usynliggøres. Ifølge Plum har dette en transformerende effekt på praksis: Pædagogens opmærksomhed rettes mod bestemte forhold, og som konsekvens heraf skabes et værdihierarki mellem de forskellige dele af det *hele*, der tilsammen udgør pædagogen og den pædagogiske faglighed (Plum, 2014:169). Visse forhold og praksisser favoriseres og tildeles mere værdi, og andre forhold og praksisser underprioriteres og usynliggøres. Begrebet den upåagtede faglighed (Ahrenkiel, 2018; Ahrenkiel et al., 2013) er endnu et eksempel på samme fænomen, som viser, at styring af daginstitutionens område manipulerer blikket til at se, og til ikke at se – det vil sige, at der er dele af den pædagogiske praksis, der usynliggøres.

Manipulationen af det pædagogiske blik skaber derfor en bestemt kultur-natur, hvor bestemte kvaliteter fremmes, og andre skubbes ud. Dokumentationsteknologier ændrer altså på *virkeligheden*. De teknologier, der anvendes til at 'observere' og vurdere børn, har i forlængelse heraf også 'effekt' på barn og pædagog: Pædagogens blik formes med teknologierne, barnet bliver hermed til på en bestemt måde, og derfra kan man sige, at bestemte pædagoger (og daginstitution) også materialiseres. *"... the observation of child is never a neutral practice; rather, the 'scientific' and 'psychological' practices of observation are to inscribe the comparative reasoning of child development which is made possible with ('psychologists') projection to the desirable type of human kinds (i.e., fully-developed human mind) by observing and figuring out those of the undesirable (i.e., uncivilized races). As a 'valuable aid' for child study, school teachers were trained to 'scientifically' observe the children in the classroom, but the apparently neutral notion of 'scientific' observation needs to be explained since what is developed as science and its knowledge is not as much a search for pure knowledge, but a response related to the more general search for social and philosophical order."* (Lee, 2019:32)

Man kan derfor sige, at det professionelle blik er et biopolitisk et af slagsen, et, der søger at forme, forandre, tilpasse, kontekstgøre, indlejre, i søgen efter *"the desirable type of human kind"*, gerne hjulpet frem af videnskaben og forestillinger om objektivitet. Det professionelle blik er med andre ord blevet til, fordi det skulle noget med barnet, ordne barnet, give det en (udviklings)retning, og er derfor ikke et neutralt apparatur, der opfanger 'verden, som den er'. Koch (2012, 2013) finder i sin forskning frem til, at trivsel beskrives af pædagogerne som "noget, de ser" (Koch, 2013:4), det vil sige noget, de ser i barnet. Trivsel kan i forlængelse heraf beskrives som en bestemt form for se-praktik eller se-teknologi, der producerer barn, pædagog, pædagogisk praksis og daginstitution, i intra-aktion med hinanden og med de specifikke materielle-diskursive re-re-konfigurationer, trivsel er indlejret i. Det oplagte næste skridt i en undersøgelse af trivsel må derfor være en undersøgelse af den sammenhæng, trivsel er indlejret i. Det samler jeg op på i kapitlet om trivsel som empirisk begreb. Men først vil jeg ved hjælp af TOPI adressere det, der synes en vandring af objektivitetsidealer fra forskning over til en daginstitutionel hverdagslig praktik.

Tidlig opsporing og indsats (TOPI) er produceret af koncernen Rambøll, som *"en it-understøttet udgave af Socialstyrelsens model 'Opkvalificering af den tidlige indsats i kommunerne'"*⁶³, og bruges i 22 af Danmarks kommuner, herunder Københavns Kommune, og dertil kommer hybrider af TOPI, der bruges i yderligere en håndfuld kommuner⁶⁴. TOPI er sat i verden som *"en simpel fremgangsmåde"* til at vurdere børns trivsel, ifølge Rambøll, der derudover beskriver TOPI således: *"TOPI er en del af Hjernen&Hjertets sammenhængende model for arbejdet med barnets trivsel på tværs af sundhedspleje, dagtilbud og skole. TOPI er et simpelt og brugervenligt værktøj, som sikrer systematisk arbejde med den tidlige og forbyggende indsats"*⁶⁵.

Jeg hæfter mig ved to forhold i denne beskrivelse: Det ene forhold er, at trivsel er noget, der bor i barnet, og det andet forhold er, at trivsel er noget, man kan arbejde med systematisk. Det er også disse forståelser af trivsel, Viborg Kommune synes at operere med, når de bruger TOPI: *"TOPI står for 'tidlig opsporing og indsats'. Det er en fælles systematik i Børn & Unge. Vi anvender metoden i vores vurdering af børns og unges trivsel. Det skal sikre, at vi kan lave en rettidig indsats over for børn og unge, der er udfordret på deres trivsel, læring og udvikling"*⁶⁶.

⁶³ <https://hjernenhjertet-dk.ramboll.com/dagtilbud/topi>

⁶⁴ E-mailudveksling med Rambøll er her kilden.

⁶⁵ <https://hjernenhjertet-dk.ramboll.com/dagtilbud/topi>

⁶⁶ TOPI – tidlig opsporing og indsats – Viborg Kommune.

Systematik på den ene side, i intra-aktion med trivsel som noget iboende i og afgrænset af barnekroppen, synes som den perfekte opskrift på en positivistisk inspireret forståelse af objektivitet. Til en udøvelse af gude-tricket (Haraway, 2018), hvor der ses alt ingen steder fra. TOPI lader til at skabe den perfekte afstand mellem den, der ser, og det, der ses. Det vil sige, at pædagogen med TOPI får et klart defineret og afgrænset objekt, hvis egenskaber er inhærente og ikke kan forstyrres af omgivelserne – og således kan objektivitet materialiseres. Og her forstår jeg objektivitet, som den er opstået som en hybrid af fotografiernes indmarch og videnskabelig rationalitet, som: *”To be objective is to aspire to knowledge that bears no trace of the knower – knowledge unmarked by prejudice or skill, fantasy or judgement, wishing or striving. Objectivity is blind sight, seeing without inference, interpretation, or intelligence”* (Galison & Daston, 2007, p.:17).

Trivsel bliver således igennem TOPI til viden om barnet, en viden, der tilsyneladende er uden indflydelse af fordomme, ønsker eller aspirationer fra pædagogens side. TOPI bliver til trivsel, og trivsel bliver til et forestillet neutralt apparatur, der opfanger og sorterer børn. Som djævlens advokat bliver jeg nødt til at nævne, at TOPI lader pædagoger vælge en grøn, gul eller rød trivselstilstand inden for de relevante kategorier, som Rambøll, implicit, gør gældende via TOPI-teknologien. Den professionelle vurdering er derfor ikke helt erstattet, men tøjlet, manipuleret, hybridiseret. Trivsels betydning bliver efterhånden tiltagende præciseret via teknologier, der rettes mod trivsel som genstand, via teknologier, der rettes mod andre dele af barnet, men som formidles ved hjælp af trivsel⁶⁷ og generelt støttes godt op af trivsels brug i forskning-policy-politics. Det vil sige, at på den ene side operationaliseres trivsel til nogle målelige og fastlåste kategorier, og på den anden side får trivsel tiltagende bestemte betydninger igennem trivsels artikulatoriske praksis i forskning-policy-politics. Trivsel bliver dermed objektiviseret og transformeret til blød styring (Moos, 2009). Det vil sige til anbefalinger om og overtalelser til de *korrekte* praktikker.

Og intentionerne er de bedste – tænk, hvis man kunne lave en daginstitution, hvor man med fordoms- og værdifrie maskinerier kunne vurdere børn, så man fik opfanget nuværende og kommende problemer og kunne komme ilende med de rigtige indsatser på det rigtige tidspunkt. Men objektivitet lader til at skabe et paradoks i stedet for, idet trivsel synes at flytte sig væk fra en individuel oplevelse af det gode liv, der enacts af det fællesskab, den er indlejret i, til en fælles forståelse af, hvad det

⁶⁷ For eksempel formulerer UVM sprogvurderingen ved treårsalderen: ”Sproglige kompetencer grundlægges tidligt i livet. De har ikke kun betydning for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse; de kan også have betydning for deres skolegang og uddannelsesmuligheder”. <https://www.uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/sprogvurdering-og-sprogstimulering>

gode liv er, som det individuelle barn skal leve op til. Det, der var tænkt som frisættende, det vil sige objektiviteten, lader til at blive normativt og derigennem determinerende for dem, der hverken vil eller kan underlægges normativiteten – og måske fastlåser trivsel også de *villige* normativitetsunderlagte? Selvom TOPI ikke er et algoritmisk fodret maskineri⁶⁸, bringer selve objektivitetsidealene i form af afstand, værdineutralitet og systematik reminiscenser herom. Og TOPI er ikke alene, daginstitutionen har de seneste år oplevet et markant indpas af pædagogiske koncepter, pædagogik på recept, får jeg lyst til at skrive, der sigter mod at gøre pædagogikken metodisk og analytisk (Aabro, 2016), eller som pædagoger selv italesætter det, systematisk:

”Flere pædagoger fortæller, at pædagogfaget traditionelt er præget af ’synsninger’, hvilket forbindes til lav status. Koncepterne forventes derfor at være med til at øge pædagogfagets status i samfundet, da pædagogerne oplever, at deres arbejde i højere grad end tidligere bygger på systematisk indsamling af viden” (A. O. Larsen, Petersen, & Aabro, 2018). Synsninger, relation, lokal evidens, professionelt skøn synes efterhånden hybridiseret med systematik, værdineutralitet, global evidens, objektivitet – i kampen om barnet og samfundet. Hvad disse hybridiseringer producerer, beskæftiger jeg mig ikke så meget med i afhandlingen, mit ærinde er primært at lokalisere og synliggøre de steder, hybridiseringer finder sted, og i det kommende afsnit hvad det lader til, man vil med det.

• **Trivsels facilitering af barnet som interventionsrum**

Maja Plum (2011) konstruerer begrebet ”barnet som interventionsrum” (s. 116) for at beskrive opkomsten af barnet som selvstændigt videnskabeligt objekt ved indgangen af det tyvende århundrede. Det vil sige barnet som *”centralt fænomen for skabelsen af ’det gode samfund’, eller det, der også kan forstås som skabelsen af en ’fremtid’”* (Plum, 2011:116). Jeg synes, det er et stærkt billedsprog for samfundet og samfundsvidenskabernes vilje med barnet, som jeg vil koble til trivselsbegrebet – det vil sige trivsel forstået som intervention over for barnet, barnet som interventionsrum for trivsels muliggørelse. I tidligere kapitler har jeg allerede udfoldet det, jeg ser som en sammenhæng mellem trivsel, kvalitet i daginstitutionen og social ulighed/ønsket om at bryde med social ulighed. Denne begrebsklynge ligger i min optik meget tæt på det, Maja Plum søger at videreformidle med begrebet ”barnet som interventionsrum”. Nemlig ’kuren’, når det sociale, forstået

⁶⁸ Her tænker jeg for eksempel på den forskning, der peger på, at forvaltning og administration via algoritmer, med det eksplicite ideal om at skabe lighed og retfærdighed via objektivitet, gør det modsatte (se for eksempel Benjamin, 2019; O’Neil, 2017).

som ”...det civile menneske og dets omgang med hinanden som en særlig sfære givet af men samtidig forskellig fra staten, [som] fungerer som en organisk enhed” (Plum, 2011:116), synes truet af det sociale selv – af fattigdom, dårlig hygiejne og moralsk fordærv, der smittes med og spredes til resten af samfundet (Ibid.).

Barnet som interventionsrum blev således den måde, vi, ved indgangen til det tyvende århundrede, forestillede os at skabe det nye (fremtidige og sunde) samfund. En forestilling, der lader til at leve i bedste velgående. Jeg har derfor svært ved at slippe den paranoide læsning af trivsel, det vil sige den forståelse af trivsel som den affektive lubrikant, der muliggør, at vi gør det gode samfund ved at gøre barnet. Men det er nok hverken muligt eller ønskværdigt at lave en fuldstændig frakobling af trivsel i daginstitutionen (og uddannelsesområdet generelt) fra det at opbygge samfund, og fra forestillinger om det (fremtidige) gode liv. Men en hybrid af de to er vel mulig? Det vil sige at arbejde hen imod et trivselsbegreb, der nogle gange flugter med håb og forestillinger om det fremtidige gode samfund, men hvor det andre gange griber forstyrrende ind og piller netop forestillinger om det gode fremtidige samfund ned. Måske kan disse tilgange til trivsel ligefrem eksistere samtidigt? Måske kunne løsningen være et situeret trivselsbegreb og dermed et demokratiseret trivselsbegreb? Hvorom alting er, så synes et trivselsbegreb at være gennemgribende politisk, og derfor til forhandling.

• **Hvad blev der af pædagogers trivsel?**

”Vi har hørt den, vi har alle hørt alt om alle de kæppe og spyd og sværd, de ting man kan slå og pirke og banke med, de lange, hårde ting, men vi har ikke hørt om tingen at putte ting i, beholderen til den beholdte ting. Det er en ny historie. Det er nyt.” (Le Guin, 2018:7)

Et af de mest markante fund ved min forskningsrejse med trivsel er det, der synes som det absolutte fravær af pædagogers trivsel i daginstitutionen. Bevares, man laver da, i ny og næ, undersøgelser af medarbejderes trivsel, også i daginstitutionen. Ifølge en pressemeddelelse fra Københavns Kommune, her hentet fra LFS, som organiserer pædagoger i Københavns Kommune, kunne kommunens 40.000 medarbejdere, heraf ca. 4.500 pædagoger og lige så mange medhjælpere⁶⁹, fremvise en generel trivsel på 5,6 i 2019: *”Ny trivselsundersøgelse viser, at Københavns Kommunes cirka 40.000 adspurgte medarbejdere generelt trives i deres job – der kan tilmed konstateres en lille*

⁶⁹ <https://www.kk.dk/nyheder/koebenhavn-hylder-paedagogfaget-i-ny-rekrutteringskampagne>

stigning i trivslen. Scoren for den generelle trivsel og motivation er 5,6 på en skala fra 1-7, hvor 7 er den mest positive vurdering. Dermed er trivslen steget lidt siden 2017, hvor trivsels-scoren var 5,5”⁷⁰.

Denne måde at opgøre trivsel på er ganske udbredt. Vi ønsker at styre trivsel, og vi gør det ved at måle den. Der ligger implicit i disse trivselsmålinger, at trivsel er et fænomen, der bor i den enkelte, og derfra forestiller vi os, at vi kan udregne den generelle trivsel, en sektor har. Skoleelevers trivsel betegnes således som nøgletal af Børne- og Undervisningsministeriet⁷¹, og beskrives ved hjælp af indikatorer og kvalitetsrapporter. De enkelte børns trivsel måles, og dataene samles og kombineres i form af gennemsnitlige tal, der gerne skulle sige noget om den enkelte skole og om folkeskolen generelt – trivsel laves om til tal, som laves om til indikatorer for trivsel, som laves om til generel trivsel, som ender med et tal om trivsel. Således viser Børne- og Undervisningsministeriet ved hjælp af den talalkymi, at den generelle trivsel for elever i folkeskolen i årgangen 2020-2021 er 90,6 %⁷².

Så ja, trivsel måles hos snart sagt alle, men i dokumenter, der knyttes til fænomenet dagtilbud, såsom dagtilbudsloven, de pædagogiske læreplaner, TOPI, alverdens koncepter, pædagoguddannelsens bekendtgørelse, kvalitetsrapporterne og deslige, synes pædagogers trivsel fraværende – i modsætning til børnenes. Fraværet af pædagogers trivsel lader til at være så naturaliseret, at den er svær at få øje på. Og den analytiske distinktion, dette fravær hviler på, er, om muligt, endnu mere naturaliseret, nemlig barn-pædagog-distinktionen, hvorigennem håbet om og arbejdet med det sunde fremtidige samfund materialiseres. Pædagogerne skal med andre ord gøre noget med børnene, de bliver til det instrument, der så at sige former fremtidens grundmateriale. En instrumentalisering af pædagogen, der lader til at være tiltagende og i resonans med det fænomen, Maja Plum (2014) kalder for ”dokumentationens tidsalder”, hvor det professionelle skøn synes skubbet ud til fordel for en række kvalitetsinstrumenteringer og -mekanikker (Ahrenkiel, 2018; Ahrenkiel et al., 2013; Plum, 2014). I den paranoide læsning af denne af-professionalisering bliver den enkelte pædagog, potentielt, undværlig, for så vidt man blot kan erstatte den ene pædagog med den næstkommende. Det er noget, der kan lade sig gøre, idet instrumentet (koncept, policy, styringsteknologi) gøres til hjørnesten for praksis, og pædagogen til blot dens udøver – eller til den prostetiske forlængelse af instrumentet. Det vil sige, at gennem en af-professionalisering søges instrumentholderen gjort uafhængig af instrumentet. *Man* hører da også med jævne mellemrum⁷³, at pædagoger har et valg og kan forlade

⁷⁰ <https://www.lfs.dk/13793>

⁷¹ <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/grundskolen.aspx>

⁷² <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1792.aspx>

⁷³ Ja, det har jeg hørt en del gange – hos forskere, politikere og pædagoger selv.

daginstitutionen når som helst, men det kan børnene til gengæld ikke, hvorfor pædagogen skal underlægges alle de forhold og betingelser, der er gode for børnene.

Det vil sige, pædagogen skal underlægges det, som forskning viser fremmer børns trivsel, og som policy og politics påbyder. Der argumenteres endvidere, at daginstitutionen er børnenes liv, og implicit heri, at daginstitutionen ikke er pædagogernes liv – de kan bare finde sig et nyt arbejde. Jeg vil mene, at alle, der har arbejdet i, forsket om eller forvaltet daginstitutionen, har hørt disse sætninger. Samt sætninger som borgerne først, eller borgerne i centrum⁷⁴. Og borgerne refererer i denne sammenhæng ikke til pædagogerne. Instrumentalisering af pædagogen synes derfor viklet ind i en kapitalistisk lønarbejde-logik, hybridiseret med neoliberale diskurser om kvalitet i form af evidens og andet videnskabsgjort sprog og viklet yderligere ind i forventningen om kønsbestemt servilitet forklædt som kald. Hvad pædagogen tænker, forestiller sig, ønsker og drømmer om, hvordan arbejdsdagen og arbejdslivet kunne blive meningsfuldt, kort og godt pædagogers indflydelse over eget arbejde (og liv), lader til at være redundant. I det lys fremstår krisen i pædagogfaget indlysende, og der synes at opstå det, man i god gammel marxistisk retorik betegner som en interessekonflikt mellem børn og pædagoger. En interessekonflikt, der lader til at slide op. BUPL's medlemmer⁷⁵ har oplevet en stigning i stresssymptomer på 50 % siden 2012, ifølge en undersøgelse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Og det lader også til at ramme pædagoger ud over rigsfællesskabets grænser, det vil sige Europa (se for eksempel Blöchliger & Bauer, 2018) og resten af verden – for eksempel skriver United Workers Union⁷⁶ ”*Exhausted, Undervalued and Leaving: The Crisis in Early Education*”.

Jeg kan med mit nuværende forskningsdesign ikke pege på en kausalitet imellem det fraværende blik på pædagogers trivsel, instrumentaliseringen af faget, den interessekonflikt, der lader til at opstå i kølvandet heraf, og det, der af mange betegnes som en omsorgskrise i pædagogfaget – men det synes et oplagt sted at rette samfundets opmærksomhed hen imod. Det er selve distinktionen imellem dem, der har brug for trivsel og omsorg (barnet), og implicit heri og ved udeladelse dem, der ikke har (pædagogen), der tiltrækker min opmærksomhed. For hvordan kan man udøve en relations-

⁷⁴ Se for eksempel <https://www.altinget.dk/arbejdsmarked/artikel/kommunaldirektoer-saet-borgeren-foerst-og-ikke-i-centrum>

⁷⁵ <https://bupl.dk/artikel/analyse-paedagoger-oplever-stoerst-stigning-i-stress/> og Flere oplever stress – især blandt offentligt ansatte | Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (ae.dk).

⁷⁶ <https://bigsteps.org.au/wp-content/uploads/2022/08/the-crisis-in-early-education-uwu-report.pdf>

profession, hvor den ene part i relationen søges instrumentaliseret? Hvordan kan man bedrive omsorg, hvis omsorg ikke også indbefatter den omsorgsgivende? Hvordan kan børn være i trivsel, hvis systemet er i mistrivsel? Det lader til, at blikket, der centrerer mennesket (og i dette tilfælde barnet), har det med at frakoble mennesket (og barnet) fra omgivelserne. At se trivsel i barnet lader til at producere en blindhed over for pædagogers eller systemets trivsel, der igen lader til at producere et underskud i omsorg.

4.4. Trivsel som empirisk begreb. Materialisering af trivsel og det gode liv

Trivsel i daginstitutionen er noget, vi ser, noget, vi tænker, noget, vi sanser, trivsel er noget, vi er indlejret i, noget, der sætter vilkår for vores gøre, og ved at gøre trivsel gør vi også daginstitution, barn og pædagog. Vi gør dermed også vilkår for trivsel. Vilkår for vores gøre, vi indlejrer os selv så at sige, og vi gør dermed samfund. Trivsel er en verdensgenererende specificitetsmaskine, et apparatus, der materialiserer det gode liv i daginstitutionen ved at gøre barn, pædagog, daginstitution (og samfund). Det sker ved en kontinuerlig re-konfigurering af en række materielt-diskursive *elementer* i et net af relationer. Hvordan trivsel gøres, bliver derfor en analyse af en række situerede-materielt-diskursive *elementer*, der tilsammen udgør en daginstitution.

Således transformeres trivsel i afhandlingen til et synonym for daginstitution. Trivsel og det gode liv bliver uløseligt sammenfiltret med fænomenet daginstitution, de kan ikke tænkes-gøres uden hinanden. Jeg vil minde om, at vi aldrig får et entydigt og udtømmende begreb om denne trivsel i daginstitutionens *helhed*, at denne forestillede helhed er porøs og altid i forandring, og at de såkaldte enkelte elementer ikke udviser en beskaffenhed, daginstitution måtte have – det vil sige, trivsel i daginstitutionen er mere end summen af sine enkelte elementer. Jeg har ikke desto mindre anlagt et distribueret blik på *trivsel i en færøsk daginstitution*, og jeg materialiserer fænomenet ved hjælp af en række empirityper. Empirityper fremkommet igennem besøg i daginstitutioner, policy, interviews, deltagelse i daginstitutionens aktiviteter, videnskabelige publikationer, bøger, erindringer, samtaler, film, telefonopkald, internetsøgninger, ture i fjeldet, pamfletter, avisartikler. Og hvor alle empirityper gøres del af samme situation

4.5. Opsamling. Den uddannelsespolitiserende trivsel

I dette kapitel har jeg situeret Færøerne i en (post)kolonial relation til Danmark. Jeg argumenterer for at en dansk forvaltningspraksis formaterer en færøsk forvaltningspraksis, idet en række områder, herunder uddannelsesområdet, overgik til færøske hænder ved dannelsen af rigsfællesskabet. Det vil sige at man har overtaget områder der allerede var under (dansk) forvaltning. Og jeg argumenterer endvidere for (og viser i kommende kapitel) at danske forhold er sammenfiltrede i færøske (uddannelses)forhold. På baggrund af disse erkendelser har jeg beskrevet nogle af de tendenser en dansk daginstitution aktuelt præges af, idet det, der er på spil lige nu i Danmark, og for så vidt resten af verden, udøver en betydelig indflydelse over fænomenerne *trivsel* og *en færøsk daginstitution*. Jeg konstruerer i forlængelse heraf den uddannelsespolitiserende trivsel, og identificerer herigennem den koloniale genstand, der søger definitionsmagt over *trivsel i en færøsk daginstitution*. Hvad karakteriserer den uddannelsespolitiserende trivsel?

Igennem analyserne af trivsel igennem forskning-policy-politics finder jeg frem til, at geopolitiske forankrede videnskabsidealer producerer et blik på trivsel som et kropsafgrænset fænomen, en essens, der i daginstitutionen kan aflæses i børnenes kroppe af pædagogerne. Et biopolitisk blik der gør samfund ved at gøre barn, og hvor der herigennem produceres en dualisme mellem barn og pædagog, hvor pædagog, implicit, er den der giver trivsel, men er ekskluderet fra trivslen. Mine analyser viser også, at den uddannelsespolitiserende trivsel synes uløseligt sammenfiltret med to stærke diskurser, som former og giver forskning-policy-politics retning – evidensdiskurser og socialuligheds diskurser. Jeg viser hvordan disse diskurser virker sammen på trivsel, og hvordan der herigennem instrumentaliseres pædagog og pædagogisk praksis. Igennem mine analyser transformerer jeg trivsel til et distribueret fænomen, der er at finde både i og udenfor barnet. Trivsel bliver således til de multiple manifestationer af daginstitutionen, og trivsel gøres herigennem til et relationelt distribueret fænomen - trivsel og daginstitution bliver uadskillelige. I de kommende kapitler konstruerer jeg *trivsel i en færøsk daginstitution* i forhold til den uddannelsespolitiserende trivsel.

Del III:

En færøsk

Daginstitution

5. Grundsten for en færøsk daginstitution

I dette kapitel folder jeg ud det, der kunne beskrives som grundsten for en færøsk daginstitution. Jeg har undersøgt de forhold, der frembringer *trivsel i en færøsk daginstitution*, det vil sige de forhold, der bidrager til en *færøsk daginstitution*s re-konfigurering. Denne historie om *den færøske daginstitution* kunne begynde en sommerdag i 2015, hvor jeg var på besøg i Porkeri, en bygd på Suderø med et befolkningstal på 311 mennesker, ifølge kommunens hjemmeside. Jeg har brugt mange af mine lange spanske skolesommerferier i Porkeri. Bygdelivets rytme er mig ikke fremmed: Familien som centrum, børnene løber frie rundt og uden voksenopsyn ved bygdens udeterminerbare grænser, i fjeldet, ved kajen, i åen, på gaden, i robåden ude i havet og så hjem til familien, når det behøves, når man er træt, sulten eller bare ikke har flere at lege med. Det var en stor overraskelse for mig at se, at Porkeri havde fået sin egen daginstitution. Det var en del år siden, jeg havde besøgt bygden sidst, men følelsen af bygdelivet og dens rytme føltes som stadig til stede. Hvad mon man lavede derinde? Hvordan kunne bygdelivets frie børneliv forenes med daginstitutionens konstitutive grænser?

Mødet med daginstitutionen i Porkeri er et af de steder, mit ph.d.-projekt om *trivsel i en færøsk daginstitution* begynder. Men historien om færøske daginstitutioner begynder også med egne erfaringer som meget ung pædagogmedhjælper i Dagstovnurin í Hoyvík i årene 1988-1991, en af de første kommunale daginstitutioner, som står for noget, der tilnærmelsesvis kan betegnes som eksponent for en 'ærkefærøsk pædagogik' – og et af de steder, denne er udbredtes fra. Begyndelser, begrundelser og fortællinger vikler sig ind i hinanden, fortid og nutid ligeså, og *den gamle* hybrid, eller rettere elementer af den, har således eksisteret før ph.d.-projektet, blot i en anden form og re-konfiguration. Den *gamle* hybrid er med andre ord både fortid og nutid. Den findes i erindringerne og i daginstitutionens virke, og derigennem bygger den bro til fremtiden, findes i forskerkroppen som sedimenter fremkommet igennem konstante processer af tilblivelser og worlding (Barad, 2007; Spivak, 1985) med felt. Sedimenter i form af viden og fornemmelser om felt, oparbejdet igennem en selvpåtvungen sensitivitet i intra-aktion med mine erkendelsesinteresser på felt og afhandlings vegne.

Sammenfiltringer som oprindelser for en færøsk daginstitution

I dette (og i kommende kapitel 6), vil den gamle hybrid blive konstrueret. Den skulle gerne fortælle en tidlig færøsk daginstitutionshistorie og hvad der kendetegner den, og strækker sig fra cirka slutningen af 1960'erne, hvor de første pædagoger blev uddannet, frem til begyndelsen af 2000'erne. Jeg betegner denne tidlige historie for den gamle hybrid, for derigennem at vise en *færøsk*

*daginstitution*s sammensathed, og jeg beskriver, i forlængelse heraf, dens hybride komposition. Den gamle hybrid består således af dette kapitel, hvor jeg fremanalyserer det jeg ser som grundsten for en færøsk daginstitution, og det kommende kapitel 6, hvor jeg beskriver hvordan en pædagogisk faglighed er transformeret.

Jeg adresserer således i det kommende det jeg ser som en *færøsk daginstitution*s mangfoldige oprindelser, det vil sige nogle af de steder, en færøsk daginstitution er vokset fra. Oprindelser der mødes og intra-agerer, sammenfiltres, og som jeg sedimenterer som hybrid, bliver således mit analytiske fokus. Analysen bliver derfor med blik for relationalitet og deraf følgende spredning: reformpædagogik, progressivisme, (post)kolonial infrastruktur, bygden, natur, kultur, størrelsesforhold, bliver forhold jeg inddrager i analyserne. Der er et særligt begreb, der emergerer i kølvandet på sammenfiltrering, nemlig spacetimemattering (Barad, 2007:179). Som begrebet nok antyder, så adresseres her de særlige måder hvorigennem tid, rum, og materialitet sammenfiltres og konstituerer sig selv og hinanden, det vil sige bliver til sammen og i samme ombæring - spacetimemattering adresserer tilblivelser igennem kontinuerlige re-konfigureringer af rum, tid og materialitet. Kapitlet fremanalyserer således det, der synes afgørende for de særlige spacetimematterings der frembringer *trivsel i en færøsk daginstitution*.

Opbygning af kapitlet

Jeg vil som det første i kapitlet lave et historisk oprids af daginstitutionen, primært ved hjælp af de få skriftlige kilder, der er til rådighed. Her skulle man gerne få et overblik over felten. Dernæst diffrakterer jeg reformpædagogik-progressivisme med bygdenatur-kultur, som herigennem bliver betydningsfulde *for trivsel i en færøsk daginstitution*, det vil sige "[c]ome(s) to matter" (Barad, 2007:241). Her fylder bygdekultur-natur væsentligt mere end reformpædagogik-progressivisme, idet den i de fleste henseender er det ubeskrevne blad, og i et magtanalytisk perspektiv den 'svage' part. Reformpædagogik og progressivisme som sådan fylder derfor meget lidt og er behårdt reduceret til centrale begreber: selvvirksomhed, autonomi, erfaringspædagogik og i metaforstand demokrati. Jeg bruger til gengæld en del plads på at vise, hvordan reformpædagogik og progressivisme, og i det hele taget viden om det gode liv i daginstitutionen, 'kommer' til Færøerne. Jeg beskriver efterfølgende de agentiale skæringer og mønstre møderne imellem reformpædagogik-progressivisme og bygdekultur-natur frembringer for resonans.

Selvom bygdekultur-natur tillægges afgørende betydning for daginstitutionen i afhandlingen, har jeg ikke adgang til en bygdekultur-natur set fra børnenes perspektiv eller fra et børneopdragelsesperspektiv – der findes stort set intet kildemateriale om børn i bygden. Jeg har dog været så heldig at få et møde med Jóan Pauli Joensen, og herigennem fået afgørende inspiration til en beskrivelse af dette børneliv på bygd. Jeg har ligeledes ingen skriftlige kilder, der beskriver bygdekulturens møde med 60'ernes og 70'ernes seminariekultur. Her har jeg igen været heldig at møde Julianna Næs, som er medlem af Dagstovnaráðið (daginstitutionsrådet), der har lånt mig to specialer forfattet af færøske pædagoger i 1970'erne, og gjort mig opmærksom på filmen Sólareygu fra 1989 om Dagstovnurin í Hoyvík.

Efter de diffraktive læsninger af reformpædagogik-progressivisme med bygdekultur-natur, orienterer jeg mig imod Færøernes størrelse og nationsopbyggende tiltag. Det er igennem sedimenteret og akkumuleret viden i forskerkroppen på baggrund af gentagne intra-aktioner med felt, at disse forhold får betydning (Barad, 2007:241). Disse forhold udsteder nemlig et bestemt mulighedsrum for daginstitution og for pædagogisk praksis. Som jeg har skrevet i et tidligere kapitel, er hybriderne, det vil sige den gamle og den nye hybrid, udtryk for både tidsmæssige og indholdsmæssige snit, jeg har lavet i virkelighedens pærevælling og felt – men felt er reelt et porøst fænomen, indlejret i samfundet, indlejret i verden, hvor det figurative er i konstante tilblivelsesprocesser med det materielle. Mine beskrivelser af den gamle hybrid er, i forlængelse heraf, konstrueret på lignende vis; det vil sige af en sammenblanding af det begrænsede kildemateriale, jeg har fundet, med empiri, jeg selv har produceret - egne notater, billeder, refleksioner, interviews, minder, erfaringer med mere. Jeg har således lavet analytiske snit i min egen empiri, og jeg har placeret de forskellige elementer af min empiri i overensstemmelse med mit agential realistiske analysearbejde - jeg har således konstrueret hybriden ved at "*cut[ting] together apart*" (Barad, 2014:177). Sammenblandingen af kildemateriale med egenproduceret empiri kan for eksempel resultere i, at jeg beskriver en (tidligere udbredt) bygdekultur-natur ved hjælp af eksempler hentet i daginstitutionen i dag. Man kunne sige, at jeg konstruerer hybriden asynkront, men sigter efter en synkron historiefortælling. Resultatet skulle gerne være en nogenlunde kronologisk fortælling.

5.1. Historisk oprids af daginstitutionen

Der findes stort set intet på skrift om børnepasningens og daginstitutionens spæde begyndelse på Færøerne, det skriver Hildur Patursson i bogen *Hygg! Pedagogarnir eru kommnir*, udgivet af Føroya Pedagogfelag (Kjølbros, 2008). Bogen er en samling af vidnesbyrd over pædagogfagets begyndelser og udvikling – både det almenpædagogiske og det specialpædagogiske. Bogen består af tekster af/om centrale skikkelser inden for det pædagogiske felt og deres erfaringer. Bogens ensomme status som (stort set) eneste skriftlige kilde over pædagogfaget giver den en stor definitionsmagt over felten, og som sådan udøver den en væsentlig indflydelse på denne afhandling. Det er primært i denne bog, at historien om den første børnepasning hentes og suppleres med to andre skriftlige kilder. Der er nogle diskrepanser om børnepasningens begyndelse i de skriftlige kilder, men disse ser ud til at skyldes de forskellige forfatteres distinktioner mellem børnepasning og daginstitution. Her følger det oprids, jeg har konstrueret på baggrund af disse kilder.

Ifølge Jóhannes Sekjær Nielsen (2008) kan den første børnehave dateres til 1932, åbnet af Franciskanersøstrene i Tórshavn. Børnehaven, kaldet Sankta Josefs, er tilknyttet den katolske skole Sankta Frans og er i dag blevet en af Tórshavns Kommunes daginstitutioner. Ifølge Sankta Josefs⁷⁷ egen fortælling åbnede børnehaven i 1931 i Klett í Bringsnagøtu og flyttede i 1933 til uppi undir Varða, tæt på den gamle Mariu Kirkja. Det var ikke helt uproblematisk, at børnene skulle lege så tæt ved Franciskanersøstrenes åndelige rum, hvorfor børnehaven blev flyttet til en anden bygning tæt på i 1968, hvor daginstitutionen står den dag i dag. Ifølge Hildur Patursson (2008) åbnede velbjergerde fruer i Tórshavn den første børnepasning på Færøerne i starten af det tyvende århundrede, det vil sige ca. 30 år, før Sankta Frans slog dørene op. Børnepasningstilbuddet hed Barnagoymslan og blev i folkemunde kaldt for Asylet (Ibid.).

Dette børnepasningstilbud blev stiftet for at imødekomme et behov hos arbejderklassekvinderne, det vil sige kvinder overvejende beskæftiget inden for fiskeindustrien. Barnagoymslan var også et privat børnepasningstilbud, for selvom det havde været en almen opgave at sørge for børneskoler siden det 19. århundrede, så var børnehaver overladt til private initiativer (Patursson, 2008). En af de første daginstitutioner, også privatdrevet, er Dronning Ingrid's Menighedsbørnehave, som blev stiftet i Tórshavn i 1950 (Gaini, 2006). Disse og lignende private børnepasningstilbud fik mere eller mindre offentlig støtte frem til 1980'erne (Patursson, 2008), og deres eksistens samt berettigelse til støtte skal

⁷⁷ <https://sites.google.com/view/sanktajosef/um-okkum/s%C3%B8gan>

ses i lyset af forebyggelsesdiskurser (Steen Baagøe Nielsen, 2013). Således knyttedes de eksisterende private børnehaver til en gren af Barnaverndarlógina (børneforebyggelsesloven), hvor børnehaver blev italesat som ”forebyggende pasning” (Patursson, 2008:38). Ifølge denne særlige gren af Barnaverndarlógina var det muligt for kommuner at åbne børnehaver om nødvendigt (Ibid.), og den første bølge (se kapitel 6) af daginstitutioner i landet åbnede netop under denne lov i 70’erne og 80’erne. Daginstitutionsområdet og Føroya Barnaheim (det færøske børnehjem) var underlagt tilsyn fra den danske socialstyrelse fra først i 50’erne og frem til 1. januar 1988 (Holm, 2008), hvorefter området blev overtaget af Lagtinget. Jeg betegner denne form for indflydelse over færøske forhold som en formaliseret (post)kolonial infrastruktur (se kommende afsnit herom), hvorigennem viden om det gode børneliv er blevet *transporteret*. Socialstyrelsens tilsyn fungerede dog de sidste år, det eksisterede, mere som erfaringsudveksling end tilsyn (fra interview), præget af en venlig stemning, hvor de tilsynsførende var på fornavn med de tilsynsførte (Ibid.). I 1990, to år efter at daginstitutionsområdet var overtaget af færøske myndigheder, var antallet af daginstitutioner på Færøerne 20 (Holm et al., 1990).

Daginstitutionsområdet er vokset markant på forholdsvis kort tid – på en generation, fra ca. 1990 til 2005, er området gået fra at være noget, der blev brugt af et lille mindretal i hovedstaden, til at være noget, de fleste bruger og har erfaringer med. Tilvæksten af daginstitutionsområdet tog, overraskende, fart under den store økonomiske krise på Færøerne i 1990’erne (Nielsen, 2008) – men ”*behovet var gammel[t]*” (Nielsen, 2008:11). I 1979 var børnetallet for børn under syv år ca. 5.500, der var på det tidspunkt tre vuggestuer og fem børnehaver i Tórshavn, og en børnehave i Klaksvík (Nielsen, 2008) at gøre godt med. I 2006 var der til sammenligning 18 vuggestuer, 22 børnehaver, to friluftsbørnehaver, en kommunal dagplejeordning og otte beboerhuse med forskellige funktioner, herunder som daginstitutioner, i Tórshavn alene (Gaini, 2006) – stort set alle færøske børn har gået i børnehave på det tidspunkt (Holm, 2008). Der er i skrivende stund 90 daginstitutioner i Færøerne, inklusive fritidsinstitutioner⁷⁸, og Færøerne har en lige så stor andel børn⁷⁹, der går i daginstitution, som Danmark. Daginstitutionen har i dag fået status af et absolut nødvendigt fælles gode og bruges ligefrem i ’kampen’ om at få borgere til at flytte på bygd – eksempelvis tilbyder Kvívík gratis daginstitutionspladser til bygdens børn.

⁷⁸ Ifølge Føroya Pedagogfelag.

⁷⁹ <http://www.mmr.fo/um-radid/landsstyrisriskvinnan/rodur-greinar/rodur-2016/faerosk-undervisningspolitik-20-september-2016/>

5.2. (post)kolonial indflydelse: reformpædagogik-progressivisme

”Børne-opdragelsen fortjener just ikke at roses; thi, formedelst Forældrenes lidt for vidt drevne Kjærlighed til deres Børn, opdrages disse til alt for megen Egenraadighed; og man maae forundre sig over at Børnene ved denne efterladne og kjelne Opdragelse dog blive, når de ere fremvoxne, til nogle ret flinke, raske ja endog maneerlig unge Mennesker”. (Landt, 1965)

Citatet stammer fra bogen *Forsøg til en beskrivelse over Færøerne*, skrevet i 1800 af Jørgen Landt, dansk præst udsendt til Færøerne fra 1791-1798. Citatet dukkede op under en samtale om mit projekt med min mor – som mange færinger, især de ældre generationer, har hun en eminent kulturdisponeret hukommelse, og hun citerede nogenlunde præcist Jørgen Landt. Associationen opstod i mit forsøg på at forklare noget af det, jeg kan se i daginstitutionen, men som jeg også oplever uden for dens grænser: Et frit børneliv, med en høj grad af selvforvaltning, men også et forholdsvis selvforvaltet pædagogliv.

Jeg får med andre ord ret hurtigt en fornemmelse af reformpædagogiske traditioner, og forbindelsen mellem reformpædagogik og bygdekultur opstår via intra-aktioner mellem mit møde med felt, mit empiriske materiale, mine erkendelsesinteresser og tidsspring til af kroppen lagrede erfaringer og viden. I de følgende kapitler sandsynliggør jeg, hvorfor en sammentænkning mellem reformpædagogik-progressivisme og en færøsk daginstitution synes oplagt. Først ved at identificere og pege på det, jeg ser som grundlæggende begreber for en færøsk daginstitution og for reformpædagogik-progressivisme, nemlig selvvirksomhed og leg. Dernæst ved at beskrive de måder, hvorigennem reformpædagogik-progressivisme er blevet konstituerende for en færøsk daginstitution, det vil sige, hvordan disse er kommet til landet via (post)koloniale infrastrukturer, og efterfølgende blevet sammenfiltret.

• Selvvirksomhed og leg

Der findes stort set ikke skrivelser om pædagogik på færøsk og ej heller om eventuel indflydelse, pædagogiske strømninger kunne have haft på det, man bredt kunne kalde for børneopdragelse. Men kigger man efter, lytter og mærker sig frem, fremmanes den reformpædagogiske tradition tydeligt i felten – den intra-agerer med forskeren. Det er især igennem begrebet selvvirksomhed, et af de centrale elementer i en reformpædagogisk tradition (Korsgaard, Kristensen, & Siggaard Jensen, 2017), at hybriden reformpædagogik/bygdekultur materialiseres for mig. Jeg finder igennem det frie børneliv, en bygdekultur byder på, en materialisering af begrebet selvvirksomhed – og vice versa, jeg

finder igennem begrebet selvvirksomhed en materialisering af en bygdekultur. Børnenes leg og initiativ vægtes højt: Jeg har set det i de daginstitutioner, jeg har gjort ophold ved, og det er blevet ekspliciteret og italesat af pædagoger i samtaler og interviews – selvvirksomhed fremstår som en udbredt praksis og et ideal.

Men vægtningen af børnenes initiativ og den frie leg synes at have været til stede længe, hvis ikke altid. Som pædagog Hannah Jacobsen og daginstitutionsleder Katrin Petersen udtalte til Børn og Unge i 1990: *”Vi kører ikke med en fast planlægning af aktiviteterne. Det handler først og fremmest om at være udendørs så meget som muligt, og derfor er vi afhængige af vejret [...]. Det ligger ikke rigtigt til os at køre med et fast skema. Vi har ikke en særlig struktureret hverdag – det går efter børnenes eget initiativ. Vi lægger stor vægt på legen, at børnene får ro og tid til at lege”* (Holm et al., 1990).

Eller som Turið Joensen forklarer det i filmen *Sólareyga* (1989) om det færøske daginstitutionsområde: *”Vi kører det meget frit. Altså, vi lader børnene... vi lader børnene gøre, hvad de vil”*. For som hun siger et andet sted i filmen, så er det vigtigt ikke at afbryde eller forstyrre børnene i deres lege. Leg har simpelthen topprioritet: *”Det, som er meget vigtigt, er legen. Det er der, barnet glemmer sig selv, i legen, når det er optaget af at lege, og det, som man husker selv som barn, det er... den gode leg... det kan man ikke spørge barnet om. Hvis du spørger et barn, hvad det har foretaget sig, så kan det have leget... det kan have været helt fordybet [i legen, red.] om morgenen... og når forældrene kommer og spørger, hvad det har lavet, så siger det, at det intet har foretaget sig. Eller hvor har du været? Ingen steder...”* (*Sólareygu*, 1989).

Denne forståelse af, hvad god pædagogisk praksis og det gode børneliv er, det vil sige det spontane og selvforvaltede liv med den frie leg som centrum for den pædagogiske praksis, abonnerer disse første pædagoger stadig på. Og de ser med en vis ærgrelse nogle af de forandringer, der har fundet sted de sidste 30 år: *”Vi lagde utrolig stor vægt på leg, på at børnene leger. Det er der, de får... det er deres undersøgelse af verden og viden om alt... at mærke vægt, og længde, at sanse.... Og at behandle det, de tænker på, gennem rollespil, det hele...”* *”... det er sådan, at pædagoger i dag arbejder mere med læring... at de skal lære alle de her ting... ja, min gamle kollega, og mig vi er begge... ååhhh (stort suk)”* (fra interview). Jeg identificerer i ovenstående citater også en progressivisme, der blandt andet kendetegnes ved sin børnecentrerede opdragelse og ved sin John Dewey-inspirerede erfaringspædagogik (Korsgaard et al., 2017), der i øvrigt er i resonans med en reformpædagogisk tradition (Ibid.).

Det er nok ikke tilfældigt, at disse pædagogiske traditioner stadig har godt fat i færøske daginstitutioner – jeg ser en stærk affinitet imellem en bygdekultur og de elementer i reformpædagogikken og progressivisme, jeg har fremhævet, det vil sige legen i centrum, selvvirksomhed, selvforvaltning og erfaringspædagogik. Baggrunden for denne affinitet vil implicit fremgå, når jeg folder kapitlet om bygden og bygdekultur ud. Men argumenterne for en reformpædagogisk og progressivistisk indflydelse finder jeg også ved at se på bevægelser af viden, der har fundet sted gennem tiden, overvejende i retning mod Færøerne – mere præcist bevægelser af viden om det gode børneliv. Hvordan denne viden har bevæget sig, og til stadighed bevæger sig, indkapsler jeg i begrebet (post)kolonial infrastruktur, som jeg folder ud i kommende afsnit.

• **(Post)kolonial infrastruktur**

Viden om pædagogik og det gode børneliv bor ikke alene og isoleret i abstraktionernes verden, men findes, som al viden, i materielt-diskursive re-konfigurationer: Den findes sedimenteret i kroppe, som tanker i neurale forbindelser, i bøger, pamfletter, indretninger, sange, taler, i spædbørns bleskift, i putteritualer, i pottetræning etcetera. Et af de forhold, der karakteriserer viden, er, at den flytter sig. Den flytter sig i betydning, og den flytter sig over rum og tid. Viden flytter sig, fordi viden er et fænomen i baradsk forstand, det vil sige udspændt mellem den, der ved, og det, der vides noget om. Det vil for eksempel sige, at den viden, der performerer ved et bleskift, er udspændt eller *bor i* alle de led, der udgør bleskiftet – den bor i alt fra barnet, over bleen, puslebordet, underlaget og over til bleskifteren – og over til forskeren der ser bleskift situationen. Når barn, eller bleskifter, eller underlag, eller puslebord byttes ud, forandres viden om bleskift også. Viden indgår således i konstant forekommende tilblivelsesprocesser: Viden flyttes derfor ikke *intakt* fra den ene sammenhæng til den anden, som om den var indkapslet og uden kontakt med det, der er udenfor, men udsættes i stedet for konstante intra-aktioner der afstedkommer sammenfiltringer og re-konfigureringer - *påvirkninger*, om man vil.

Det vil sige, at viden sammenfiltres og hybridiseres. Viden bliver derfor til sammen med tid og rum, i stedet for at den flytter sig over tid og rum, som jeg skrev før. Imidlertid vil jeg i dette afsnit primært artikulere viden som noget, der krydser landegrænser, for på den måde at tydeliggøre vilkår for videns-tilblivelser i færøske daginstitutioner – og for at synliggøre sammenfiltringen. Jeg har derfor valgt termen (post)kolonial infrastruktur for at beskrive dette materielt-diskursive fænomen.

Infrastruktur synes at være en passende metafor for situationen, da begrebet refererer til et samfunds fysiske anlæg, der muliggør transport og kommunikation.

Men viden om pædagogik og det gode børneliv handler også om de måder, hvorpå viden frembringes. Det vil sige, at afhængigt af, hvem der artikulerer denne viden, hvor den kommer fra, eller om den er resultat af bestemte former for (videns)produktion, kan viden synes mere eller mindre rigtig, indlysende eller selvfølgelig og på den måde skaffe sig indflydelse over diverse felter og domæner. Man kan derfor sige, at der finder en magtkamp sted i selve hybridiseringsprocesserne, hvor nogle forhold synes at tælle mere end andre, det vil sige, hvor en form for viden synes mere legitim end en anden. Denne magtkamp kan i forlængelse heraf også rykke ind i den enkelte person som et af de steder, hybridiseringsprocesser foregår. For færøske daginstitutioners vedkommende er meget af den viden, der er på spil, præ-formateret. Det vil sige, at viden om pædagogik og det gode børneliv allerede har fået form og mening i en anden sammenhæng, inden den 'transporteres' til landet via infrastrukturen. Uddannelse er et fremragende eksempel på denne infrastruktur. Færinger uddanner sig eksempelvis på danske seminarier eller nuværende professionshøjskoler, og den kropsliggjorte viden kommer i spil i mødet med praksisfeltet. Som Súsanna Holm skriver i *Hygg! Pedagogarnir eru komnir*, så er mange færøske pædagoger uddannet i Danmark og "[t]il en uddannelse, tilrettelagt efter danske forhold, dansk sprog og dansk kultur" (Kjølbro, 2008:24). De danske forhold, som Holm taler om, får, på grund af historiske magtforhold, en autoritativ rolle i sammenfiltreringerne og efterfølgende re-konfigurationerne.

Men uddannelse er ikke den eneste vej, viden bevæger sig igennem eller ved hjælp af. Den (post)koloniale infrastruktur fungerer som en samlebetegnelse for bevægelser af viden til landet, dog er der utallige forbindelser, det vil sige materielt-diskursive re-konfigurationer, der har frembragt og 'transporteret' viden(er) hertil. Den (post)koloniale infrastruktur består med andre ord af en myriade af forhold – verdener, kunne man fristes til at skrive – som hver især kunne studeres og klassificeres med egne økosystemer. Men alle forhold (eller verdener) har det til fælles, at de primært transporterer viden i en retning: Viden om daginstitution, trivsel og det gode (børne)liv går ikke fra Færøerne til Danmark, eller fra Grønland til Danmark, eller fra Færøerne til Grønland, eller fra Grønland til Færøerne – den går overvejende fra Danmark til Nordatlanten.

Jeg vil ikke dvæle ved, hvorfor Danmark har en autoritativ indflydelse over de nordatlantiske nationer. Hvorfor-spørgsmål har det med at blive stillet ud fra en implicit antagelse om stagnation samt adskillelse af de elementer af det fænomen, man undersøger. Det vil sige, at mulige svar på,

hvorfor der eksisterer et magtforhold blandt nationerne i rigsfællesskabet, højst sandsynligt ville forankres i en forståelse af de forskellige lande som statiske størrelser, skarpt afgrænsede fra hinanden. Bevægelser og tilblivelser ville blive svære at indfange-producere, og cementering af kultur-, natur- og nationale forestillinger som essenser produceres. Dette betyder på den anden side ikke, at der ingen forskelle findes – det gør der. Sagt på en anden måde så har det færøske samfund en anden morfologi, et andet materielt-diskursivt 'afsæt', som for eksempel dets placering tæt på den arktiske cirkel, dets vulkanske oprindelse, dets naturalieøkonomi eller egen dagtilbudslov, for blot at nævne nogle få.

Hvordan denne (post)koloniale infrastruktur materialiseres, er, på den anden side, noget, jeg kort vil forsøge at svare på i dette afsnit. Man kunne indvende, at *hvorfor* og *hvordan* er dybt sammenfiltrede størrelser, svære at adskille. Men spørger man *hvorfor* først, placeres kausalitet i centrum for undersøgelsen, eller snarere et niveau over felten, som en slags observant. *Hvorfor* ville på den måde frakobles felten, og reducerende metasvar ville få forrang. *Hvorfor*-spørgsmål og dertil knyttede svar har det med at tilsnige sig magtpositioner ved at prætere stor udsigelseskraft. Ved at stille spørgsmålet *hvordan* i stedet for får jeg adgang til de konstant producerede veje, viden til Færøerne bevæger sig igennem, og *hvorfor* vil ad den vej blive sammenkoblet og sammenfiltret med *hvordan*.

Jeg har valgt en overordnet inddeling af en (post)kolonial infrastruktur i to underkategorier – jeg betegner disse som en uformaliseret infrastruktur og en formaliseret infrastruktur. Betegnelserne anviser to forskellige måder at udøve indflydelse på, men som i pærevællingen er disse måder ikke nødvendigvis skarpt afgrænsede og overlapper gerne hinanden. Uformaliseret infrastruktur og formaliseret infrastruktur dækker hver især over det, jeg ser som en indirekte påvirkning henholdsvis en direkte påvirkning over færøske forhold. Den formaliserede infrastruktur knytter sig til de områder, den danske stat har definitionsmagt over⁸⁰. Det gælder for eksempel udenrigspolitikken eller valuta- og pengepolitikken. Uddannelsesområdet er i modsætning hertil et færøsk anliggende, og daginstitutionen overgik eksempelvis til færøske hænder i 1989 (Kjølbro, 2008). Det vil sige, at den danske stat ikke har nogen myndighed over det færøske uddannelsessystem. Det er dog interessant at bemærke, at for eksempel den færøske folkeskolelov fra 1997, som blev revideret i 2019⁸¹, ligger klos op ad den danske folkeskolelov fra 1993⁸². Den færøske folkeskolelovs lighed med den danske fra 1993 er et godt eksempel på, hvad uformaliserede infrastrukturer kan: De reproducerer

⁸⁰ Lov om hjemmestyre: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/1948/137>

⁸¹ <https://logir.fo/Logtingslog/125-fra-20-06-1997-um-folkaskulan-sum-seinast-broytt-vid-logtingslog-nr-34-fra-28>

⁸² <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/>

magtforhold, uden at disse nødvendigvis bliver særligt synlige eller evidente. De materialiserer sig for eksempel som glidninger (Moos et al., 2019) i uddannelsessystemet, hvor ”*styringen/governancen ubemærket glider ind i tænkning og praksis*” (s. 7).

Glidninger er, sammen med begreber som sivning, diffusion eller osmose, fremragende metaforer for, hvordan den uformaliserede (post)koloniale infrastruktur faciliterer bevægelser af viden. Disse glidninger forstås som udefra initierede hos Moos et al. (2019), men den forståelse resonerer ikke særligt godt med hybridbegrebet, eller med en agential realistisk tænkning, som afhandlingen trækker på: For det første så ligger agens ikke i en, for systemet, *udefrakommende* indflydelse. Agensen ligger langs hele forbindelsen, der skabes af selve infrastrukturen. For det andet så ligger det i hybridbegrebet at betragte de såkaldte udefrakommende indflydelser som en konstituerende del af hybriden. Det vil sige det, man forestiller sig kommer udefra, er allerede en del af hybriden, producerer hybriden – der findes altså ingen oprindelser eller rene tilstande, der bliver forstyrret eller afsporet af det udefrakommende. Derudover så viser mit feltarbejde, at sammenfiltrering sker i alle dele af infrastrukturen – for eksempel kan en enkelt pædagog igangsætte en forandrings- og hybridiseringsproces.

Som alle agentiale snit så kan distinktionen mellem formaliserede og uformaliserede infrastrukturer få uheldige bivirkninger, jeg ikke har blik for, men jeg vurderer, at det, jeg vinder ved at gøre det, overskygger eventuelle ulemper. For det første bidrager distinktionen til en tydeliggørelse af samt forståelse for de måder, en færøsk daginstitution er blevet til. Distinktionen åbner desuden op for en mere nuanceret forståelse af, hvad magtforhold kan tænkes som. Det vil sige, at der åbnes op for, at magt kan tænkes som spredt imellem alle relationer, der tilsammen udgør felten, og ikke som en entydig og sammenhængende front, der udøver magt jævnt, konsistent og med en bestemt intention. Det vil sige, at den formelle magtrelation mellem nationerne Færøerne og Grønland og staten Danmark igennem rigsfællesskabet ikke nødvendigvis er den eneste, endsige den vigtigste måde, magtforhold mellem nationerne materialiseres. Det, jeg således lægger op til, er en forståelse af rigsfællesskabet, hvor magt og indflydelse strækker sig langt ud over de formelle aftaler, der er indgået mellem partnerne – det vil sige udenrigs- og sikkerhedspolitik, straffeloven, etcetera. Eller man kunne sige det på den måde, at den formelle udøvelse af magt via eksempelvis udenrigspolitikken ikke indfanger den indflydelse, Danmark reelt har over de nordatlantiske nationer. I al fald over Færøerne, og i al fald over uddannelsespolitikken. Hvordan indflydelsen blandt andet materialiseres, vil, forhåbentlig, vise sig i takt med videre læsning.

Et af de mest betydningsfulde magtforhold overhovedet, nemlig det, der skabes af kapitalens magt over arbejds- og produktionsforhold (Mau, 2021), kan også nemmere adresseres ved hjælp af distinktionen mellem den formelle og den uformelle infrastruktur: Der er et væld af økonomiske interesser og interessenter i uddannelsessystemet, både offentlige og private. Der er en nationsopbyggende interesse, det vil sige en ”making society by making the child”, som for tiden kommer til udtryk for eksempel som investeringer i human kapital med henblik på fremtidens arbejdskraft (John Benedicto Krejsler, 2013; Krejsler, 2012, 2021; Nepper Larsen, 2022; O. K. Pedersen, 2011). Og der findes ligeledes private økonomiske interesser og interessenter (se for eksempel Cone & Brøgger, 2020; Cone & Moos, 2022), som gerne vil have andel i uddannelsesmarkedet, og som byder ind med alt fra pædagogiske koncepter (Aabroe, 2016) over teknologiske platforme (Cone, 2021) til akkreditering og evalueringspraksisser (P. Rasmussen, 2014).

I pærevællingen er de private og statslige interesser sammenfiltrede og gensidigt konstituerende. Man kunne sige, at privatøkonomiske interesser har det med at flugte med staters nationsopbyggende interesser – og vice versa. Jeg har ikke umiddelbart tænkt mig at gå så meget mere ind i de forhold, der opstår i kølvandet af privatøkonomiske og statslige modsætnings- eller interessefællesskaber. Jeg vil i det kommende afsnit se på, hvordan en uformaliseret (post)kolonial infrastruktur i form af migration i bred forstand ikke er til at komme udenom for en færøsk daginstitutions tilblivelse.

• **En uformaliseret (post)kolonial infrastruktur**

Den uformaliserede infrastruktur er på mange måder synonym med bevægelse: bevægelser af personer og viden, enten i form af migrationer eller længevarende ophold i Danmark, eller i form af kortere ophold, såsom kurser og lignende. Der bor i Danmark ca. 22.000⁸³ færinger, nogle studerer, andre arbejder, mange forbliver i landet, og atter andre rejser hjem igen på et tidspunkt. Andelen af unge færinger, der studerer i Danmark, er ikke ubetydelig, ca. 43 % af alle de færøske studerende gør det i en dansk uddannelsesinstitution⁸⁴. Og rigtig mange af disse studerende prøver kræfter med det danske arbejdsmarked efter endt uddannelse. Men kortere ophold, og i det hele taget ophold af alle længder, er ganske udbredt og et fænomen med stor indflydelse på daginstitutionen.

⁸³ https://statbank.hagstova.fo/pxweb/fo/H2/H2_IB_IB03/flyt_utlond.px/table/tableViewLayout2/ og for et samlet tal <https://fo.wikipedia.org/wiki/F%C3%B8royar>

⁸⁴ <https://www.studni.fo/Admin/Public/Download.aspx?file=Files%2FFiles%2FHagt%C3%B81%2FYvirlit-yvir-hvat-fakoeki-foeroingar-lesa.pdf>

Man kan diskutere, hvorvidt det at komme til Danmark for at få en videregående uddannelse er migration, længevarende ophold, en flytning (som når unge rejser fra provinsen til hovedstaden for at studere) eller noget fjerde. Sondringen mellem disse og lignende kategorier knytter sig ofte til politiske diskurser, men det er ikke noget, jeg vil gøre ophold ved. Jeg bruger begrebet migration for at beskrive det forhold, at en person forlader sit eget land for at bosætte sig i et nyt i kortere eller længere tid. Det kan virke modsætningsfuldt at betegne denne bevægelse af personer generelt, og studerende i særdeleshed, mellem Færøerne og Danmark for uformaliseret, da den er ganske omfattende. Bevægelser af viden igennem mennesker virker derfor temmelig formaliseret, man kunne ligefrem betegne disse bevægelser som programmatisk, så forventelige de fremstår. Her er det, at begrebet infrastruktur giver begrebet uformaliseret mening – bevægelser af mennesker til og fra Danmark og til Nordatlanten er så hyppigt forekommende, at de tilsammen fremstår som fysiske anlæg, der muliggør transport og kommunikation – med andre ord viden.

Det er igennem denne infrastruktur, at reformpædagogiske og progressivistiske idealer og praksisser er kommet til Færøerne. Det vil sige, at det er disse bevægelser, der blandt andet har muliggjort sammenfiltringer og hybridiseringer. Mange færinger har uddannet sig i Danmark, især inden den såkaldte globaliserede tidsalder, før EU og unge europæeres adgang til de europæiske landes universiteter, og før Færøerne fik egne uddannelser inden for visse områder – eksempelvis fik Færøerne egen pædagoguddannelse i 1986 (Kjølbro, 2008). Nu får lande som Storbritannien, Norge og Island også en del færøske studerende, men i skrivende stund er Danmark dog stadig nummer 1 modtagerland for færøske studerende⁸⁵ – og færøsk arbejdskraft. De fleste af de pædagoger, der har arbejdet i daginstitutionsområdet ved dettes første ekspansion (se afsnit om den første bølge i kapitel 6) i 1970'erne og 1980'erne, er uddannet på danske seminarier. Jeg skriver de fleste, da det ikke er usandsynligt, at der har været nogle, der har fået en pædagoguddannelse eller tilsvarende i andre (sandsynligvis nordiske) lande, men jeg har endnu ikke mødt eller hørt om disse potentielle pædagoger. Mange af disse første bølge-pædagoger blev uddannet i 1960'erne og i 1970'erne, hvor reformpædagogikken og progressivismen havde sin storhedstid.

At flytte hjemmefra og få et liv som færøsk student i Danmark har også betydet at blive forældre under fremmede himmelstrøg – ofte for første gang. Disse studerende får derfor deres første erfaringer med forældreskab i en dansk kontekst, og deres første erfaringer med daginstitutionslivet i Danmark.

⁸⁵ <https://www.studni.fo/Admin/Public/Download.aspx?file=Files%2FFiles%2FHagt%C3%B81%2FYvirlit-yvir-hvat-fakoeki-foeroyingar-lesa.pdf>

Men der findes selvfølgelig også dem, der flytter til Danmark med børn for at studere eller arbejde, og som også får erfaringer fra dansk daginstitutionsliv. Disse erfaringer er med til at skabe et normativt grundlag for forståelsen af, hvad god daginstitutionspraksis er for en størrelse. Disse erfaringer bliver de briller, man ser igennem, når man tilbagekommet til Færøerne vurderer daginstitutionens virke – på godt og ondt. Jeg har under mit feltarbejde talt med og mødt forældre, både etniske færinger og etniske danskere, som var (forholdsvis) nye tilflyttere. I de tre daginstitutioner, jeg har gjort ophold ved, mere præcist i hver stue, jeg har været tilknyttet, har der i hver været en del børn, som tidligere har gået i en dansk daginstitution. Selvom der ikke er grundlag for en kvantificeret opgørelse af de børn og forældre, der har erfaringer med danske daginstitutioner, så kan jeg konkludere, at antallet er signifikant. I de (få) tilfælde, det er lykkedes mig at have en (kort) samtale med disse forældre, er der kun faldet positive tilkendegivelser om deres børns daginstitution. En dansk far formulerer det således: *”Vi var glade for vores daginstitution i København, men det virker, som om der er meget mere overskud her”* (headnote).

Men disse tidligere erfaringer fra danske daginstitutioner har i nogle tilfælde været en udfordring for personale og ledelse. For eksempel gik en gruppe forældre i aktion i Dagstovnurin à Velbastað og savede de nederste trin af stativet, hvorved de forhindrede adgang til et stativ, de syntes var for højt og derfor usikkert for børnene. Som en pædagog erindrer: *”Men så oplevede jeg ud på Velbastað... der havde den der leder før mig opbygget et klatrestativ, et klatresystem, fordi man havde både store børn og små børn, og så var der nogle forældre, som havde fjernet de nederste trin, så det kun var de helt store børn, som kunne klatre derop.... Fordi de var bange for... de var bange. **Hvornår var det her?** Det er for nogle få år siden, det var forældre, som havde boet i DK, havde studeret i DK, og havde læst alt det her om, hvad der er... læst alle disse regler om, hvor højt, og hvor bredt, og hvor dybt, osv... og det er det, der begynder at styre... Børnene på Velbastað, så var de der hele dagen, så tog de hjem... sådan var det dengang... så kom de tilbage, og så legede de selv... Og så var der alligevel nogle, der bad om, at hegnet blev højere, fordi de var bange... men alle de andre børn gik ude og inde, de ankom simpelthen selv/(alene)...”* (fra Interview).

En anden væsentlig måde, viden om det gode børneliv rejser via infrastrukturen på, er ved kollegial udveksling og samarbejde på tværs af grænser. Jeg kalder dette forhold for kollegiale intra-aktioner. Her spiller den dansk-færøske relation igen en stor rolle. For selvom man også søger at hente inspiration hos sine naboer, især Island og Norge (fra interview), så udgør samarbejdsaftaler og kollegiale udvekslinger med Danmark det betydeligste bidrag. Jeg har under mit feltarbejde fået blik for, at mange af daginstitutionens interessenter, såsom personalegrupper, ledere, ansatte i

forvaltningen, lader sig inspirere og informere af det danske daginstitutionsområde. Det kunne være i form af besøg af særligt interessante daginstitutioner, ledere eller ledelsesgrupper. Men også i form af kurser og lignende formater, både på dansk og færøsk jord, hvor forskningsviden produceret i/om/til danske sammenhænge om daginstitutionen formidles. Eksempelvis bruges i skrivende stund teknologien KIDS, udviklet af to danske forskere, til at måle og udvikle kvalitet i danske daginstitutioner, af Tórshavns Kommune.

Således har danske dagtilbudsforskere besøgt færøske daginstitutioner og formidlet forskningsviden på færøsk jord, og ligesådan har færøske pædagoger og andre interessenter opsøgt viden på for eksempel Danmarks Pædagogiske Universitet, og sandsynligvis også på andre danske universiteter og professionshøjskoler. Men ECEC-forskere fra andre lande har selvfølgelig også besøgt Færøerne med henblik på formidling af forskning, de fleste sikkert inviteret af pædagoger, daginstitutioner, forvaltning m.m. En pædagog fortæller, hvordan det, hun forstår som en færøsk tilgang til daginstitutionspraksis, har mødt kritik af internationale forskere under besøg på Færøerne. Hun fortæller, hvordan en finsk forsker, som svar på et færøsk ideal om anti-struktur, siger: *"Hvordan kan I sikre, at børn får lært alt det, de skal lære, inden de kommer i skole?"*, hvor hendes resolute svar var: *"Jeg er garanten"* (headnote). Det kollegiale samarbejde strækker sig også til fagligt samarbejde fagforeninger imellem. Eksempelvis lånte Føroya Pedagogfelag 4,5 millioner kroner fra BUPL's strejkekasse i forbindelse med pædagogstrejken i 2019 (fra interview). Det er derfor oplagt at se den færøske pædagogfagforenings strategier i lyset af søsterorganiseringerne i Danmark, det vil sige BUPL og LFS.

Hvordan viden om daginstitutionen og uddannelsespolitik bevæger sig, for til sidst at materialiseres som en infrastruktur, er et omfattende og komplekst fænomen. Infrastrukturen består af alle de mennesker med indvirkning på daginstitutionsområdet og deres historier, af deres *vekselvirkninger* med det omgivende samfund, af deres forventninger, forhåbninger og tilknytninger. Kort sagt af de intra-aktioner, der opstår mellem mennesker og omverdenen, og de efterfølgende sammenfiltringer. Jeg beskrev fænomenet tidligere som verdener med egne økosystemer, der hver især kunne klassificeres. Der ville være stof nok til adskillige afhandlinger. Jeg har blot nævnt nogle af de måder, disse bevægelser foregår på, og samlet dem under betegnelsen infrastruktur.

5.3. Resonans imellem reformpædagogik-progressivisme og bygdekultur-natur

Resonans kan kort beskrives som et fysisk fænomen der opstår når et system (eller genstand) udsættes for en påvirkning med en frekvens, som svarer til systemets egen frekvens. Man kan sige at resonans bringer en fornemmelse af samklang eller affinitet mellem elementer med sig, og det er netop den fornemmelse hybridiseringer af bygdekultur-natur og reformpædagogik-progressivisme frembringer. En samklang og affinitet der for nogle synes overraskende⁸⁶, da forestillinger om små, afsides, religiøse samfund, tænkes som svært forenelige med reformpædagogiske og progressivistiske forskrifter, som frigørelse og selvforvaltning. Men resonans synes ikke desto mindre et passende begreb at bruge som metafor for dette møde, og en af afhandlingens pointer er lige netop denne affinitet. Resonans kan i forlængelse heraf forstås som diffraktionsmønstre der frembringer fornemmelser af samklang og affinitet (se i øvrigt billede af diffraktion på side 63). En resonans der senere i kapitlet begrebsliggøres igennem at reika.

5.4. Et udgangspunkt: natur-kultur-tid

De færøske pædagoger, der i 60'erne og 70'erne fik en uddannelse i Danmark, havde en bagage med sig. De mødte dansk seminariekultur med færøske øjne. Efter endt uddannelse, og for nogle af disse pædagogers vedkommende efter arbejds erfaringer i det danske, vendte de hjem og mødte det, de havde forladt nogle år forinden, nu med *nye øjne*. De fik arbejde som pædagoger og som ledere i de få daginstitutioner, der var, eller i de lige så få nyoprettede. Her påbegyndtes så de oversættelses- og transformationsprocesser der opstår i kraft af intra-aktioner og efterfølgende sammenfiltringer, jeg beskriver i kapitel 6. For at gøre det må jeg først udfolde det materielt-diskursive mulighedsrum, lokaliteten 62°00'N 06°47'W tilbyder. Jeg vil med andre ord dykke ned i den bagage, disse pædagoger havde med sig, når de rejste til Danmark, og som mødte dem på ny, når de vendte hjem. For at gøre det må jeg forstyrre vante forestillinger om verdens beskaffenhed produceret af *videnskaben*, hvor forhold i verden tænkes-undersøges som adskilte og væsensforskellige fænomener. Jeg forstyrrer denne tænkning ved hjælp af agential realismens sammenfiltringsbegreb og deraf afledte

⁸⁶ Jeg har efterhånden mødt en del mennesker under arbejdet med dette projekt, også på universitetet, som er overraskede over det frie og selvforvaltede børneliv jeg oplever. Jeg er ligefrem blevet opfordret til at se på, hvordan kønsnormer og heterosexisme reproduceres i daginstitutionen, i troen på at det står dårligt til (læs: her i DK er vi anderledes frigjorte og tolerante), og at det nødvendigvis må være nogle af de forhold og vilkår der kendetegner færøske daginstitutioner, og som jeg i øvrigt burde belyse.

spacetimetæthed (Barad, 2007:179). Jeg viser herigennem, at natur, kultur og tid er sammenfiltrede, produktive, agensfyldte og gensidigt konstituerende størrelser, der vedvarende producerer re-konfigureringer af verden.

Vi er vant til, at videnskaberne behandler, undersøger og klassificerer tid, rum og kultur som separate størrelser. Vi er også vant til, at parametre kan sættes ind og tages ud af sammenhænge efter forgodtbefindende uden en forventning om, at disse ændrer *beskaffenhed*. For eksempel er skala, eller rettere skalering, det vil sige at *gøre* størrelsesforhold, blevet betragtet og brugt som et neutralt redskab, som ringe eller ingen indflydelse har over det fænomen der udsættes for skalering. En forestilling hjulpet frem af den klassiske mekanik, det vil sige fysikken over de store ting, men en forestilling, der kom under pres blandt andet ved kvantemekanikkens frembrud, det vil sige fysikken over de meget små ting. Nu *ved vi*, at skala er performativ, i al fald anerkendes det, at der skal to forskellige former for undersøgelsespraksisser til for at indfange de små tings fysik og de store tings fysik. Når skala bruges inden for *det kulturelle* domæne, producerer det relationer mellem de forskellige elementer, der skaleres. Skala er derfor også af politisk beskaffenhed (Richardson, 2020), og som sådan noget, der må adresseres. Hvad størrelsesforhold gør for de genstande, man studerer, bliver eksemplificeret i afsnittet om mikrostaten – her vil det vise sig, at forståelser af, hvad lande og nationer kan eller burde kunne, ikke bare kan overføres fra den ene til den anden sammenhæng: Størrelse har en performativ effekt, og der kræves skræddersyede tilgange for at indfange-producere tilblivelsesprocesser i en færøsk nation.

Vi er også vant til, at kultur studeres adskilt fra natur – eller vice versa – og at disse størrelser kategoriseres som tilhørende hver sit domæne. I lighed med størrelse er kultur og natur performative, og en adskillelse af de to producerer en særlig form for viden, som kun indfanger-producerer dele af virkeligheden. Tager man udgangspunkt i Haraways og Barads indsigter, *ved man*, at man aldrig vil kunne udvikle eller konstruere et undersøgelses-apparatus, der kan indfange-producere hele virkeligheden. Og jeg lægger heller ikke op til, at vi kan vide alt om 62°00'N 06°47'W ved at insistere på analyser, hvor natur og kultur ses som gensidigt konstituerende. Det, jeg lægger op til, er i stedet, at vi går glip af vigtig viden, når vi laver den adskillelse, og at adskillelsen desuden producerer, for eksempel, makro-mikro-niveauer og kunstige hierarkier mellem de 'store' og de 'små' spørgsmål.

Det jeg lægger op til er, at når vi vil *måle* en kultur i 62°00'N 06°47'W, så synes det nødvendigt at forholde sig til de materielle betingelser, lokaliteten tilbyder. Og i forlængelse heraf kan vi konkludere, at for at forstå, hvilken betydning tid tilskrives, eller hvordan tid bruges, så synes det

nødvendigt at forstå de kulturer og de naturer, lokaliteten tilbyder. Og for at forstå den betydning, natur tilskrives, synes det nødvendigt at forstå de temporaliteter og kulturer, lokaliteten tilbyder. Og så videre.

Tid, rum og materialitet er sammenfiltrede størrelser, og det samme gælder den betydning, disse størrelser tillægges. Sagt på en anden måde er det, man betegner som de kulturelle henholdsvis de materielle domæner, dybt sammenfiltrede i virkelighedens pærevælling. *Trivsel i en færøsk daginstitution* er derfor også uløseligt sammenfiltret med en bygdekultur, en bygdenatur og en bygdetid, altså en bygdekultur-natur-tid, og i de følgende kapitler vil jeg vise hvordan. For at gøre det vil jeg for en stund adskille og sammensætte kultur, natur og tid, det vil sige cut together-apart (Barad, 2014) en bygdekultur-natur-tid for at tydeliggøre 'det enkelte elements' bidrag: vejret, bygdens organisering, de geografiske betingelser. Det er først, når man har læst til ende, at de 'enkelte elementer' vil fremstå som en helhed, som jeg vil samle under fænomenet at reika. Derefter beskriver jeg mikrostaten som en afløser for/en hybrid af bygden samt de betingelser, denne proces tilbyder for viden i 62°00'N 06°47'W.

- **Materielle forudsætninger for tids(des)organiseringer**

”What about the possibility of nonhuman forms of agency [...] if agency is understood as an enactment and not something someone has, then it seems not only appropriate but important to consider agency as distributed over nonhuman as well as human forms [...] or as surely as social factors play a role in scientific knowledge construction [...], there is a sense in which 'the world kicks back.'” (Barad, 2007:214-215)

Den færøske natur er en skabende kraft af en færøsk kultur. Den har en agens, der virker og gennemsyrrer alt det, der bebor 62°00'N 06°47'W. Og som sådan bliver naturen også en af de (ikke-humane) genstande for mine analyser og spiller, som Barads citater peger på, en vigtig rolle i konstruktionen af denne afhandling. Natur og den geografiske lokation 62°00'N 06°47'W spiller således en afgørende rolle i mine læsninger og frembringelser af en bygdekultur-natur, materialiseret i de kommende kapitler, og er derfor også afgørende i frembringelsen af *trivsel i en færøsk daginstitution*.

Britiske soldater udstationeret på Færøerne under anden verdenskrig navngav Færøerne *The Land of Maybe*⁸⁷. Navnet skulle repræsentere det, de så som en nation og en kultur, hvor 'fremtiden er uvis', eller måske mere præcist, hvor fremtiden synes at have en flygtig og æterisk tekstur. Et sted, hvor planer og forestillinger om det næstkommende synes at re-artikuleres og re-materialiseres igen og igen, i resonans med det omgivende. Mange forandringer har fundet sted siden anden verdenskrig, men *The Land of Maybe* synes stadig at eksistere. Man har i Færøerne taget betegnelsen til sig, og den fungerer nu som en slags branding rettet mod potentielle turister, handelspartnere m.fl., som det *ærkefærøske* udstilles igennem. Men der er en mening med galskaben. Ligesom *minoriteter* i tidernes løb har taget pejorative begreber brugt af andre til at omtale sig selv, og brugt dem offensivt i kampen for rettigheder og synlighed, har man i Færøerne taget *The Land of Maybe* til sig. En betegnelse, der i bund og grund refererer til landets tilsyneladende uorganisering og uforudsigelighed, men som nu bruges som varebetegnelse og tegn på *kvalitet*. Betegnelsens indpas kan ses som en strategisk konstruktion af en færøsk identitet i en globaliseret tidsalder: *"In other words, the exotic portrayal of the Faroe Islands, which could be negatively evaluated as patronizing the islanders or alienating the concerned subjects from their own values and world-view, is today to be considered a cultural construction among others that can be employed in new ways and contexts"* (Gaini, 2011:144).

Og betegnelsen går også godt i spænd med regionale tiltag i det nordatlantiske⁸⁸, det vil sige Grønland, Island og Færøerne, for at brande og placere den arktiske region på det bæredygtige og økonomiske landkort (Mohr Olsen, 2020; Thisted & Gremaud, 2020). Her placeres Færøerne som døren til Arktis (Thisted & Gremaud, 2020), med naturens utæmmede kræfter som baggrundsbillede. Men betegnelsen *The Land of Maybe* er ikke blot en flad og indholdsløs repræsentation af det færøske, den rummer en sandhed om den virkelighed og de forhold, der tilbydes i de små, afsides, forblæste, subarktiske øer. Betegnelsen beskriver de ikke-humane forhold, der producerer en virkelighed og en kultur, det vil sige, der har en agens, som Barad skriver i ovenstående citat. Som en gruppe pædagogstuderende på et dansk seminarie skrev i deres speciale *"Levevilkår på Færøerne"* fra 1979: *"Det er stadig almindeligt, at nogle bygder er helt isolerede op til flere måneder i vinterhalvåret - det hænger sammen med transportmulighederne. Vejnettet er endnu ikke fuldt udviklet. I 1967 fik Færøerne deres første tunnel, som hurtigt blev efterfulgt af flere. Disse bliver sprængt gennem fjeldet, og det tager flere år at fuldføre arbejdet. Det har betydet, at man nu lettere kan komme til*

⁸⁷ Dette er simpelthen almen viden for alle færinger. Et af de steder, dette kan spores tilbage til, er (Norgate, 1943).

⁸⁸ Betegnelsen *det nordatlantiske* beskriver forskellige landkonfigurationer, og i nogle tilfælde kan kyst-Norge for eksempel være inkluderet i nogle af dem. Da kan begrebet *vestnordisk* optræde. Begreberne forrykkes i betydning afhængigt af interesser af politisk, territorial, økonomisk karakter m.m. (Thisted & Gremaud, 2020).

nabobygden, uden at tage så meget hensyn til vejret” (s .7). Vejret er således ikke til at komme udenom, vejret har agens, for så vidt det skaber livsbetingelser på øerne. Ikke ulig andre små ø-samfund: ”In a place like this [the island], many activities depend on wind and weather (the boat does not come if it is too windy, everyone wears snowsuits from November to April, there are no paved streets – mostly only dirt trails and therefore, half a year of mud, so everyone must wear practical footwear and windbrakers)”(Winther, 2013:118)

Britiske soldater byggede Færøernes (eneste) lufthavn under anden verdenskrig. Den er meget kort pga. øernes form og struktur, og der kræves en særlig kvalifikation for piloter at betjene rute-fly til og fra landet. Det har været ganske almindeligt i al den tid, lufthavnen har eksisteret, at flyankomster og afgangene måtte aflyses og udskydes på grund af vejret. Færøsk luftfart har siden fået teknologisk hjælp, et såkaldt RNP-system, der hjælper fly med at lette og lande i udfordrende vejr, som for eksempel tåge. Det forekommer dog stadigvæk, at fly ikke kan lande og må vende tilbage eller flyve til et naboland, for eksempel til Norge ca. 1½ flyvetime væk.

Men vejr har, i al den tid øerne har været beboede, hindret rejsen og transport inden for landets grænser også. Både til søs og til lands. Veje fra den ene ende af en ø til den anden går ofte op over fjelde, hvor storme kan gøre kørsel dødsensfarlig. Det er ikke ualmindeligt, at kørsel mellem øer, eller mellem bygder på samme ø, frarådes på grund af storme. Storme kan være så voldsomme, at huse ødelægges, biler væltes og slæbes hen ad vejen, at (de få) træer væltes eller knækker, og selvfølgelig at færger aflyses, og skibe ikke kan lægge til kajs. Og især er storme farlige for fiskere. Mange er døde i årenes løb, fanget af en heftig storm til søs. I det hele taget er naturen en altid præsent kraft, trods forsøg på at ’tæmme’ den ved hjælp af moderne infrastruktur eller teknologi, som tunneler eller RNP. The universe kicks back, eller matter kicks. Den uforudsigelighed, naturen udviser ved 62°00’N 06°47’W, er verden, der sparker tilbage. Færinger har lært at leve med den og bruge den til egen fordel – man har hybridiseret naturen ved hjælp af infrastruktur, og naturen har hybridiseret kulturen. Herigennem frembringes et bestemt mulighedsrum for kulturproduktion, og derfor også et bestemt mulighedsrum for daginstitutionspraksis.

Her indgik i den oprindelige version et billede af kommende storm over Færøerne, der producerede over 15 meter høje bølger, der ramte landet 7.-8. januar 2020. Hentet på <https://www.severe-weather.eu/mcd/monster-940mbar-cyclone-develops-major-waves-faroeislands-mk/>
Jeg har selv oplevet den værste storm i Færøernes historie i 1988, hvor vinden nåede 280 km. I timen, inden måleapparaturerne blev revet væk af stormen. Det hus jeg boede i, fik taget revet af. Og jeg har også oplevet stormes effekt i daginstitutionens hverdag.

Her indgik i den oprindelige version et kort over Færøerne.

• Bygden og bygdekultur

Bygdekultur er ifølge Jóan Pauli Joensen (Joensen, 1987a; Kjølbro, 2008) udgangspunktet for en færøsk kultur og for en færøsk børneopdragelse. Der var ingenting før bygden. Den strækker sig tidsmæssigt tilbage til norske bosætteres ankomst til de klippefulde og forblæste øer i 800-tallet og frem til i dag. Den færøske bygd fik sin grundstruktur efter reformationen (Sedal, 1989), da kongen, som på det tidspunkt var en fælles konge for Norge og Danmark, overtog kirkens besiddelser (Ibid.). Det har været definerende for ejendomsforhold til jorden samt rettigheder hertil (Vestergaard, 1978), og hele bygdens virke har kredset omkring denne organisering. Marktalsbygden, hedder den organiseringsform: *"På trods af at marktalsbygderne således både rummede sociale modsætninger og disintegrerede strukturtræk, så kendetegnedes den enkelte marktalsbygd dog først og fremmest ved at være et højtintegreret social og kulturelt forum"* (Sedal, 1989).

Bygden har derfor været udgangspunkt for det, der kan betegnes som de materielle og ressourcemæssige forudsætninger, samt for det liv, socialt og kulturelt, der levedes i 62°00'N 06°47'W. Eller sagt på en anden måde så har bygden været det materielt-diskursive udgangspunkt for det færøske samfund – ja, bygden har været selve samfundet - som Wylie (2011) betegner det: "A nation of villages" (s. 21). Bygderne har fungeret som små autonome enheder (Gaini, 2011; Joensen, 1987a), det vil sige i høj grad selvforvaltende og selvforsynende, og bygden har siden, mere eller mindre, beholdt denne struktur. Bygden som grundorganisering for det færøske samfund har beholdt definitionsmagten frem til efterkrigstiden. Det vil sige, at det, der kan betegnes som en traditionel bygdekultur, er at spore til den epoke, der kaldes for efterkrigstiden, og derfor er at finde i de generationer, som er født i krigsårene og nogle få år derefter, ifølge Jóan Pauli Joensen: *"De, som er født under anden verdenskrig eller kort efter krigen, har stadig en mental og kulturel forbindelse med de ældre generationer. Men med deres egne børn er den forbindelse ophørt, og det 'gamle' er nu et fremmed land hos de unge. Der kan dog være forskel fra bygd til bygd"* (Kjølbro, 2008:20).

Det betyder, at bygden som grundkonstruktion for det færøske samfund frem til efterkrigstiden, må have haft indflydelse på alle færøske institutioner der er etableredes. Og det betyder endvidere, at bygden og en bygdekultur har været en konstituerende del af den generation, som jeg beskriver som første bølge-pædagoger i de sidste kapitler af denne del af afhandlingen. Det vi sige de pædagoger der etablerede de første daginstitutioner, og derigennem *daginstitutionsområdet*. Bygden og bondesamfundet som centrum og udgangspunkt for det færøske samfund blev efterhånden fortrængt i det tyvende århundrede, som Joensen skriver i ovenstående citat, og erstattet af en moderne

kapitalistisk fiskernation (Joensen, 1987b; Sedal, 1989). Især ved moderniseringen af fiskeflåden i 1960'erne, hvor lønarbejde i fiskeindustrien bliver mulig, og hvor der sker en befolkningskoncentration ved de større bygder, mister bygden en definitionsmagt. Bygden holder op med at fungere som det, der i et kapitalistisk vokabularium kan beskrives som et økonomisk centrum eller motor, det vil sige som arnested for materielle ressourcer.

I Færøernes tilfælde havde denne motor inden moderniseringen form af en gennemført naturalieøkonomi (Ibid.), der muliggjorde livet på øerne. Bygden har med andre ord fået en anden betydning end før. Især de svært fremkommelige og afsides bygder har mærket de nye livsbetingelser i form af affolkning og deraf følgende konsekvenser. Men bygderne er der stadig, og ca. 60 % af befolkningen på Færøerne bor og lever der stadig, det vil sige andre steder end i Tórshavn. Nogle af bygderne er samlet i større kommuner, mange har egne, ofte små, skoler og daginstitutioner, som i andre små øsamfund (Winther, 2013) og alle færingar har nok familie på bygd. Og bygden prioriteres også politisk, blandt andet ved at investere i infrastruktur i form af for eksempel tunneller eller billig rutehelikopter til afsides eller svært fremkommelige steder. Bygden har således mistet kraft som såkaldt økonomisk centrum, men den har beholdt sin betydning som social og kulturel referenceramme. Bygden og bygdekultur udstikker derfor (stadig) et bestemt mulighedsrum for børneopdragelse og færøsk daginstitutionel praksis. Eller sagt på en anden måde: Den muliggør en bestemt hybridisering af den.

Her indgik i den oprindelige version et maleri malet af Sámal Joensen Mikines af en færøsk bygd.

• Bygdens flydende grænser

Bygden er et afgrænset geografisk område, med det dertilhørende bø/indmark og haga/udmark (Joensen, 1987a). For voksne i bygden har grænserne mellem de forskellige stykker jord, ejet af bønderne, været et internaliseret vilkår: *"bygdelivets fællesskab og beboernes tilknytning til hinanden hænger nøje sammen med bøndernes ejendomsforhold"* (Vestergaard, 1978). Af samme årsag har grænserne udadtil i bygden også været soleklare for dens voksne indbyggere. Hvorvidt og hvordan disse grænser, der markerer ejendomsforhold, opleves hos børn, er der ikke skrevet om. Men mundtlige videreformidlinger, fælles barndomserfaringer og nogle få tekster peger på, at grænser er noget, der primært sættes af selvvirksomhedens egne begrænsninger, i intra-aktion med bygdekultur-naturens materielle betingelser. Hele bygden har været børnenes legeplads, skriver Jóan Pauli Joensen: *"...hele bygden var både hjem og legeplads for barnet"*, og hvor børn *"fra det øjeblik de blev sluppet løs udenfor for at lege, gjorde sine egne erfaringer i samspil med det omkringliggende miljø de voksede op i"* (Kjølbros, 2008:15).

Børnene har leget i åen, i fjeldet, i ind- og udmark, ved kajen, i fjorden, i havet. Børn og voksne har, trods ejendomsforhold, altid haft adgang til ind- og udmark og videre derfra ud af bygdens domæne. Grænser for børnenes selvvirksomhed i bygden bliver derfor snarere produceret løbende, af intra-aktioner mellem det subarktiske maritime klima, øernes vulkanske geografi og gængse fornemmelser for tryghed. Grænserne kommer i form af lange mørke dage, voldsomme storme, uregerlige klippeformationer og stejle fjelde, vildt hav, tyk tåge eller store vandmængder. Men begrænsningerne bliver til nærmest grænseløs frihed, og den uregerlige geografi transformeres til legeplads, ved de lyse nætter, ved vindstille og havblik eller tørvejr. Grænserne for selvvirksomheden er med andre ord flydende, og selvvirksomheden sætter i sidste ende grænserne for legen og væren. Det, jeg lægger op til, er, at de klimatiske forhold og de flydende grænser, bygden tilbyder, er sammenfiltret med fænomenet selvvirksomhed. Eller sagt på en anden måde så er selvvirksomhed et udslag af spacetimemattering.

På samme måde som i bygden synes daginstitutionens virksomhed også begrænset/produceret af klimatiske forhold og børn og voksnes selvvirksomhed. Ude og inde i daginstitutionen synes mere flydende i for eksempel godt vejr, og mere afgrænset når det stormer. Ligeledes synes de udendørs grænser i daginstitutionen også flydende, selvom daginstitutionens konstitutive hegn består: *"Í Látrið går der pt. 4 vuggestuebørn og 8 børnehavebørn. Når skolen er færdig, kommer fritidshjemsbørnene, de er alle 11 velkommen. Institutionen har god plads, flere store rum, 2 køkkener*

børnene har adgang til, og hvor kold mad i øvrigt tilberedes, sløjdværksted, velekvipperet musikrum, stor legeplads med både asfalteret område og egen 'haga'. Udsigten er lang, man kan se Tórshavn, havet, fuglene, fjeldet, fjorden, nabohusene... På trods af indhegningen smelter institutionen sammen med omgivelserne. Mænd arbejder i nabohuset på en traktor, traktorens udstødningsrør lugter. Nølsoyingar går forbi og hilser på børn og personaler. Fjeldet ligger lige på den anden side af det øverste hegn, hvor får og gæs bor. Man kan høre dem og se dem og lugte dem. Man kan høre havet og fuglene.” (Dagbog fra felten)



Hegnet synes næsten at forsvinde på grund af den til alle tider nærværende natur, der trænger sig ind i daginstitutionen og slører grænserne: Ind igennem vinduer ser jeg storslåede landskaber; jeg hører vinden ruske i taget og vinduerne; jeg hører havet eller fuglene eller fårene; mennesker kommer til indhegningen og hilser på, måske kommer de ind; hunde og får står ved hegnet og drager børn til sig; havet dufter; traktoren lugter; om vinteren, når havet er vildt, når skumsprøjt fra bølgerne helt op over bjerget på billedet. Men grænserne sløres også af daginstitutionens aktiviteter, af tilgangen mellem ude og inde inden for daginstitutionens domæne. Børn og voksne går ud og ind efter forgodtbefindende, det er i højere grad selvvirkomheden, der sætter grænserne, end det er forestillinger om pædagogisk struktur.

”Til frokost dækker et af børnene bord. Man synger en sang om taksigelse, takker vorherre inden man spiser. Børnene skal sidde og spise, må ikke rejse sig før de er færdige. Helst til alle er færdige med at spise. Man sætter sin tallerken i opvaskemaskinen. Så ud og lege. Børnene må godt være alene udenfor, men nogen kommer ud til dem. Leger og leger, med og uden voksne. Omgivelserne er påtrængende og alligevel adskilt af hegnet. Lugten af udstødningsrør, dem der kommer forbi og hilser, naturen. Drengene leger og leger, ingen konflikter. De må selv bestemme om de vil spise eftermiddagsmad ude eller inde. Nogle vælger ude andre inde, de bliver udenfor selv om det regner. En voksen foreslår regntøj, en tager imod rådet, de andre to undlader. Det holder op med at regne, og solen kommer frem. Alle er ude nu. Flydende grænser mellem ude og inde.” (Dagbog fra felten)



Udenfor trænger sig ind igennem de store vinduer. Døren er åben, børn og voksne går ud og ind, som de vil. Eftermiddagsmåltidet, blodpandekager, blev tilberedt på den lille vogn. Pandekagerne blev spist, efterhånden som de blev lavet, så leg og spisning flød også ind over hinanden. Børn, der var på besøg fra Tórshavn, fik også lov at smage.



Daginstitutionens konstitutive grænse, hegnet, synes mindre betydningsfuldt i godt vejr. De første tre dage, jeg opholdt mig i denne tórshavnske daginstitution, stormede det, og vi kom ikke udenfor. På fjerdedagen var vejret endelig godt, og alle kom ud – hegnet blev til noget, man brugte i en leg, og ikke til noget, der adskiller inde fra ude.





- **Det trygge og det farefulde børneliv på bygd**

Selvvirkomhedens praksis antager mange former og har i princippet den begrænsning, fantasien nu måtte sætte – og da fantasien ofte 'befinder' sig i stærkt blæsende, vådt og kuperet terræn, kan selvvirkomheden antage, især i fremmede øjne, farefulde former. Forståelser af, hvad der er trygt, og hvad der er farligt, kan siges at være et kulturafhængigt fænomen. Man kan i al fald sige, at det, der forstås som trygt eller farligt, er foranderligt, og afhænger af tid og sted. Hvad der forstås som trygt eller farligt i færøske daginstitutioner, er således koblet til en lokal måde at performe kultur sammenfiltret med en måde, natur tilgås på. Således må forestillinger om trygt eller farligt ses som spacetimemattering, det vil sige som sammenfiltringer af natur, kultur, tid, krop. Og det trygge og det farefulde er i forlængelse heraf også sammenfiltret med selvvirkomheden: *"Der er som sådan ingen planer for dagen i dag. Måltiderne og lurene strukturerer denne dag, og vel nok den næste? Ud skal man dog. De store vuggestuebørn får lov at være alene udenfor. De finder vandkander og går op på deres lille 'fjeld' for at hente vand. Der er ca. 2,5 meter ned fra 'fjeldet', børnene klarer det hele selv. Det ville danske eller spanske nerver og tryghedsregimer ikke klare. Jeg beslutter at jeg må tage billeder. Man kan ikke anskueliggøre dette uden."* (Dagbog fra felten)





Jeg husker barnets leg, den gentog sig flere gange ved mit ophold i Látrið. Nogle gange alene, andre i følgeskab af andre børn. Der er en lille naturligt forekommende å på legepladsen, den deler græsbakken (ovenstående billeder viser dele af bakken), den løber ned ad, i to dele. Han går op til et sted i åen, hvor der er mest vand. Spand eller vandkande fyldes op. Så springer han over åen eller træder i den, og så går han langs skrænten, til den lille urte- og kartoffelhav, der ligger en 50 meter derfra, for at vande. Barnet er omkring to år, vant til at bevæge sig uhindret rundt i børnehavens udendørsarealer. Han er øvet i at udfolde sin leg udenfor, og uden at der holdes særligt øje med ham. Han mestrer terrænets ujævne, våde og glatte sten og græsstruktur. Han forcerer højdeforskellene og det 'usikre' underlag, i jagt på å-vandet til kanden tiltænkt den lille have. Eksemplet fra feltdagbogen beskriver ikke en enkeltstående begivenhed, det er tværtimod mere reglen end undtagelsen, at børn i færøske daginstitutioner til dagligt begår sig i det, man mange andre steder ville betegne som usikre, måske ligefrem farlige udendørsarealer. Men børn har i 62°00'N 06°47'W opholdt sig meget udenfor. Som en pædagog erindrer fra sin barndom: *"Vi var altid ude. Jeg var altid ude. Man gik ikke så meget ind til hinanden, men legede mest udenfor"* (fra interview).

Børn har derfor holdt øje med hinanden og passet på hinanden udenfor. Det er viden, man har videreformidlet til hinanden, meget af den viden er også blevet formidlet af voksne. Men det er børnene, der i høj grad har forvaltet denne viden: Som at man skal være forsigtig med at gå i fjeldet, når der er tåge, at man skal have respekt for havet og blæsten, og så videre. Hvordan man skal begå

sig i naturen, er derfor almenviden, og de fleste voksne har en omfattende viden om øernes makrofysik, som for eksempel hvornår havstrømmen og vindretning er god at sejle i, eller på hvilken del af øen solen skinner, når vinden kommer fra vest. Færinger kender altså godt deres øer: *“For most Faroe Islanders it seems to be a more intricate test to describe the internal variation in society than to illustrate the outside world. Every stone, every valley and every mountain has a name and a story as well as a link too their places in the Faroe Islands.”*(Gaini, 2013)

Men der findes også viden, som er forankret i små geografiske områder, i den enkelte bygd, lokalviden, som primært er kendt af områdets børn og voksne: *”Der findes historier i de fleste bygder om børn der er druknet i dybe dam, eller som åen har taget med ud til havs. Jeg er selv opvokset få meter fra den store å i Sørvági, og det sidder stadig i mig ikke at gå for tæt på åen når den er stor.”* (Joan Pauli Joensen i Kjølbro, 2008)

Kendskab til samt agtpågivenhed over for den altid nærværende og gennemtrængende natur synes derfor at være både en nødvendig kompetence og en vigtig værdi. Noget, mange færinger synes, turister ikke har en tilstrækkelig forståelse eller blik for. Det blik kan også mangle, ifølge en af de pædagoger, jeg har talt med, hos nyligt tilflyttede børn samt børn, der kommer hjem på ferie fra udlandet. Hun fortæller, hvordan ferierende børn, blandt andet hendes eget barn, kan have mindre respekt for naturen. Hun har blandt andet oplevet, hvordan andre børn i bygden har kaldt på hendes søn, da han har stået for tæt på et vildt hav – han gik i dansk børnehave på det tidspunkt. At undervurdere den lokale natur er noget, der også forekommer, når børn kommer på besøg i andre bygder eller øer end ens egen:

”Der er ingen tvivl om, at bygdebørn i sandhed havde en forståelse af fare og var påpasselige med det de foretog sig. Anderledes var det med fremmede⁸⁹ børn, som ikke kendte til de lokale bygdeforhold; de kunne være uforsigtige” (Jóan Pauli Joensen i Kjølbro, 2008:17).

Respekten og kendskabet til naturen er erhvervet gennem tusind års livtag med den, og som Jóan Pauli Joensen udtrykker det i et tidligere citat, så er det noget, der ”ligger inde” i folk. Men trods respekt og kendskab til naturen kan ulykker dog stadig ske, også inden for daginstitutionens regi. To børnehavebørn døde under en tur til vandet under en storm for ca. 20 år siden. Børnene druknede, det ene i forsøg på at redde det andet (fra interview). I et lille samfund som det færøske bliver tragiske historier som denne til lærdom. Det har påvirket felten, fortæller en pædagog. Man er blevet mere

⁸⁹ Fremmede betyder her primært børn fra andre bygder eller øer.

forsigtig. Og for eksempel i Dagstovnurin við Velbastaðvegin, som ligger tæt på Sandagerð, en lille strand i Tórshavn, har man begrænset sine besøg der, fordi redningsudstyr nu er et krav (fra interview). På den måde kan man sige, at institutionslogikker, i dette tilfælde i form af forestillinger om tryghed, materialiseres i mødet med den omgivende verden: Redningsveste er nu et krav, når man er tæt ved havet, men traditionelt har færøske børn altid nydt en stor frihed, på trods af farerne. Der er meget få steder, børn ikke har adgang til (Gaini, 2013), og viden om de farlige steder, som Joensen også peger på, formidles tidligt: *"Very few places in the Faroes are inaccessible and no-go for children. In the villages children learn at an early age where not to go alone: to the steep cliffs, to the rocky seashore, etcetera. These dangerous places, usually without any fences or warning signs, are the only limit to the local children's freedom of movement"* (Gaini, 2013:44).

Man kan på den ene side betragte et færøsk børneliv som farefuldt, især tidligere, hvor børnene var så meget på egen hånd udenfor. På den anden side har børn oparbejdet et stort erfaringskatalog, godt suppleret med mundtlige overleveringer fra både børn og voksne, og udviklet strategier til at håndtere den barske natur og vurdere på kvalificeret vis, hvornår det er nødvendigt at tilkalde voksen assistance. Man har desuden indtil for ikke så mange år siden altid kunnet få fat i voksne: Der var altid mænd på arbejde ved kajen. Eller man kunne gå hjem til sin mor, der arbejdede hjemme og, hvis manden var ude at fiske, også tog sig af alle de opgaver, som hørte sig til bygdelivet. Også efter moderniseringen og ekspansionen af den færøske fiskeflåde i 1960'erne og 1970'erne, hvor mange kvinder fik arbejde på fiskefabrikkerne, kunne børn få fat i deres mødre ved at henvende sig til fabrikkerne, fortæller Jóan Pauli Joensen mig i en samtale. På den måde forvandles det, der kunne anskues som farefulde omgivelser, til trygge og familiære omgivelser.



Billede hentet hos gruppen "En daginstitutionspædagogik i Færøerne" på gruppens Facebook-side



• **Det autonome børneliv i bygden – at reika**

Firouz Gaini bruger begrebet Faroese Individualism (Gaini, 2013) som samlebetegnelse for at beskrive den individualitet, børn og voksne tildeles og erhverver, og beskriver derigennem det, han ser som konstitutive elementer for en færøsk kultur. Jeg ser adskillelsen mellem børnelivet og voksenlivet på bygd som et af de forhold, der har muliggjort denne individualisme og autonomi. Jóan Pauli Joensen beskriver denne adskillelse som en mur under en samtale: *”Det, der foregik udenfor i børnenes verden, kom aldrig op i de voksnes verden”* (headnote). Det vil med andre ord sige, at børn har ført et fuldstændigt uforstyrret liv i bygdens udendørsarealer: *”Børnene levede som i sin egen verden”* (Johansen, 1970:143). Mange ældre færinger husker deres barndom på bygd som en lang, fri og lykkelig tid. Man gjorde, hvad man ville, man udforskede omgivelserne, roede eller badede i havet, kiggede på fugle, fiskede med hjemmelavede fiskestænger, gik i fjeldet, etcetera. Nogle gange lavede man lege, der involverede alle bygdens børn, såsom gevi ljóð (giv lyd), hvor alle børn er med til en slags lege skjul i bygden. Andre gange har man været alene, eller sammen med få andre. Børnene har simpelthen m

Der findes stort set ingen beskrivelser⁹⁰ ud over dem, der er mundtligt overleverede, af disse adskilte børnekulturer, der er opstået i de forskellige bygder. Man kan sagtens forestille sig, at der i nogle af disse temmelig lokalt forankrede børnekulturer har fundet mobning sted, eller det, der var værre. I så fald er de forhold forblevet der, hvor de opstod, det vil sige blandt børnene. Der skulle i al fald være noget alvorligt i vejen, inden man bragte det, der foregik i disse adskilte børnerum, til de voksne ifølge Jóan Pauli Joensen (headnote). Det står nu klart, at børn i bygden er flasket op med en høj grad af autonomi og selvbestemmelse, med naturen som scene og legeplads. Børnenes lege udenfor på bygd var styret af selvvirksomhed i intra-aktion med omgivelserne. Børnene måtte forlade sig på egne ideer i mødet med fjeldet, sandet, havet, vejret, dyrelivet samt andre børns forestillinger og ideer, som i andre små øsamfund (Winther, 2013). Man er gået fra den ene leg til den anden, fra den ene ende af bygden til den anden, den ene begivenhed har afløst den anden – at reika beskriver det fænomen. Børnene har beskrevet deres ophold udenfor som at reika, når de bliver adspurgt om, hvad de har foretaget sig; de voksne har bedt børn om at gå ud og reika, måske når de mente, at børnene havde brug for at komme ud – eller de selv havde brug for fred. Sprottin.fo oversætter at reika fra færøsk til dansk til at vanke, vandre, spadserer, stryge om. Sprottin.fo’s færøske forklaring på at reika er at strejfe rundt uden hensigt eller mål. At reika

⁹⁰ I Á bygd (Johansen, 1970) findes et kapitel om lege, børnene legede på bygd.

sammenkobler således børnenes selvvirksomhed med bygdens spatiale-materielle dimensioner. Det beskriver, hvordan børnene har flyttet sig rundt i bygdens domæne på jagt efter den næste leg, den næste underholdning. Hvad der foregår, når man reikar, er svært at sige, det svarer måske meget godt til det svar, man får fra et mindre barn, når man spørger: ”Hvad har du lavet i børnehaven eller skolen i dag?” Ingenting. At reika henviser til det at foretage sig alt og ingenting i bygdens rummelige udstrækning, dog er grænserne for denne udstrækning ikke nødvendigvis kendte, men udvides eller indskrænkes gerne i resonans med barn og omgivelser.

INTERMEZZO: At reika som metafor for forskningsprocessen

Jeg har under hele forskningsprocessen været nedsænket i en færøsk daginstitutions verden. En verden, hvor det figurative, det diskursive og det materielle enacts på en myriade af måder. Jeg har måttet forlade mig på egne fornemmelser, ideer og forestillinger i mødet med bøger, ph.d.-kurser, pædagoger, fjelde, projektøkonomer, udlandsophold, forskere, børn, film, hav, andre ph.d.-studerende etcetera. Men jeg er også blevet skubbet, tilskyndet og bremset af selvsamme. Jeg er gået fra den ene begivenhed til den næste, fra en artikel til en samtale på en personalestue, fra et interview til et ph.d.-kursus. Den ene begivenhed har afløst den anden, tilsyneladende uden retning og mening, i jagten på den næste erkendelse, i resonans med den pærevælling, jeg er nedsænket i, og de erkendelsesinteresser, jeg søger, det vil sige min fissurpraksis. Hvad der præcist foregår under forskningsprocessen, er svært at sige, lader sig svært indfange af sproglig-gørelser og kartesianske forestillinger om systematik. Den færdige afhandling bliver til det symbol, forskningsprocessen kan identificeres igennem, hvorigennem det at forske (endelig) får mening.

5.5. Mikrostaten – in the making

At betegne den organiserede livsform, der findes i lokaliteten 62°00'N 06°47'W, for en mikrostat (Dumieński, 2019; Mehmet & Tahiroglu, 2002; M. Nielsen, 2016) er uden tvivl en tilsnigelse. Færøerne kunne nærmere betegnes som en selvstændig nation uden egen stat (Østergaard, 2008), for så vidt væsentlige dele af stateres ansvarsområder og tilhørende forvaltningsopgaver, som for eksempel udenrigspolitikken, for Færøernes vedkommende ligger hos den danske stat. På den anden side udviser det færøske samfund mange tegn på nationsopbygning, blandt andet på det helt centrale og i lyset af en nationsopbygningslogik påkrævede område – uddannelse (Mohr Olsen, 2020). Der

knytter sig med andre ord nogle bestemte betingelser til mikrostaten, og til mikrostaten in the making, som jeg kort vil komme ind på i dette afsnit. Det vil mere præcist sige, at der er nogle særlige forhold, der gør sig gældende både i forhold til mikro- (størrelse) og i forhold til -staten in the making. Sagt på en anden måde så møder det at skulle opbygge stat nogle særlige udfordringer, når nationen er så lille, at den kan få betegnelsen mikrostat, og når nationens status som stat er tvetydig. Man kunne i forlængelse heraf kalde Færøerne for et hybridt regime (Kwong & Wong, 2017), hvilket blandt andet viser sig ved, at Færøerne ikke bliver kategoriseret som stat eller nation – Færøerne har for eksempel ikke sæde i FN. I dette afsnit vil jeg udfolde nogle af de udfordringer, vilkår – eller friheder, afhængigt af de øjne, der ser – der knytter sig til det at skulle opbygge og udbygge daginstitutionsområdet i mikrostaten. Jeg viser hvordan fænomenet mikrostat fletter sig ind i og producerer daginstitution, det vil sige, hvordan fænomenet mikrostat sammenfiltres i daginstitutionen.

• **Vilkår for viden i mikrostaten**

Man kunne sige, at det hører sig til en "full blown" stat at producere statistik over alle mulige tænkelige forhold, fra uddannelsesfrekvens til migration, fra sygefravær blandt pædagoger til trivsel blandt 7.-klassesbørn. Især i disse tider, hvor data transformeres til evidens, som transformeres til evidensbaseret policy, synes kvantitative data uundværlige som styringsredskab i udviklingen og evalueringen af det, der bredt kan betegnes som indsatser (H. F. Hansen & Rieper, 2010). Indsamling af kvantitative data er blevet en yndet måde at producere viden på, også inden for uddannelse: Den begrundes med ønsker om kvalitetssikring og bruges til legitimering af valgte politikker. Imidlertid synes en gennemkvantificering af det færøske samfund ikke en, på nuværende tidspunkt, mulig opgave. Big data lader sig svært forene med de eksisterende materielt-diskursive mulighedsrum, i al fald synes kvantificering ikke mulig i samme omfang og tilgang som i andre stater. Det er indlysende, at størrelsesforhold spiller en afgørende rolle: Skulle man for eksempel producere samme mængde viden om færøske daginstitutioner og deres pædagoger, som Danmark har om sine, ville det uden tvivl kræve flere medarbejdere end de 11 statistikere, der på nuværende tidspunkt er ansat i Hagstova Føroya⁹¹ til at dække alle forhold af samfundet.

Jeg spurgte formanden i Føroya Pedagogfelag under en samtale, om der førtes statistik over sygemeldinger blandt pædagoger: "*Nej, min kære, det har vi slet ikke*" (headnote) var svaret, og i

⁹¹ <https://hagstova.fo/en/staff>

bagklogskabens lys kan jeg nu se, hvor ude af kontekst det spørgsmål egentlig var. Hvilke områder der vælges at producere viden om, beror, forhåbentlig, uanset befolkningsstørrelse på vurderinger af vigtighed og relevans – selvom der synes at være en forøget interesse og efterspørgsel efter kvantitative data om færøske forhold generelt (headnote), ikke ulig resten af verden, kunne man tilføje. Men uagtet, hvad der vurderes nødvendigt at få belyst kvantitativt, så vil Færøerne nok aldrig kunne producere data i samme omfang som de fleste andre lande. Man bliver simpelthen nødt til at holde hus med, hvad man fører statistik over. Men jeg finder det nødvendigt med en punktering af forestillingen om en værdineutral overførsel af, hvad der synes vigtig eller nødvendig viden, fra den ene sammenhæng til den anden – fra for eksempel Danmark til Færøerne, eller fra USA til Danmark – også når det gælder 'indsamling' af data.

Det er langt fra sikkert, det ville gavne færøske daginstitutioner eller de politikere, der skal *styre* dem, at kvantificere pædagogers sygemeldinger eller at lede efter en korrelation mellem børns sproglige udvikling og forældres uddannelsesniveau. Det er, sagt på en anden måde, ikke rimeligt eller naturgivent at antage, at færøske forhold kan belyses ved at stille samme spørgsmål, eller producere samme type svar, som man gør i Danmark eller i andre lande. Man kunne også formulere det sådan, at det, der defineres som problem det ene sted, ikke nødvendigvis behøver at være det et andet sted. I forlængelse heraf kunne et mere generelt spørgsmål lyde, om kvantificeringen af et så lille lands forhold ville bidrage til øget kvalitet i daginstitutionen? Eller til mere politisk legitimitet? Et andet spørgsmål kunne være, om en færøsk daginstitution ville få mere kvalitet eller trivsel ved, for eksempel, at indoptage en Heckman-kurves⁹² logik? Ønsket om stadig flere tal og mere kvantificeret viden som svar på lokale udfordringer kan ikke ses uafhængigt af evidensdiskursers hegemoniske projekt globalt og de forestillinger om sikker viden og sikre svar, disse producerer. Lokal produktion af kvantitative data må ideelt set ses i lyset af og sammenholdes med de logikker og vidensformer, der er udbredt i det færøske samfund, hvis de meningsfuldt skal kunne inddrages og bidrage til løsninger af lokale udfordringer.

En af disse logikker og vidensformer, man kunne sige står i skarp kontrast til kvantitative målinger og data, er den personlige overlevering af viden, et fænomen, der kan knyttes til en færøsk kulturnatur, og som jeg folder ud om lidt. Jeg abonnerer i forlængelse heraf på, at der skal kontinuerlige diskussioner til, der sammenholder visioner og ønsker for det færøske samfund med den viden, der

⁹² Heckman-kurven baseres på metastudier af ECEC, hvori indsatsen i ECEC sammenholdes med det økonomiske afkast, disse indsatsen giver. Se i øvrigt afsnit om tids(des)organisering.

skal til for at opnå disse visioner. Det vil for eksempel sige, at man i iveren efter at producere lokal viden ikke kommer til at overtage forestillinger om kvantitative målinger og datas fortræffeligheder, overtage populære tilgange (såkaldte metoder), for dernæst at indrette uddannelsesområdet (eller samfundet) efter de *fund*, man har gjort – som lader til at være en af de effekter, big data fører med sig. Som Madsen skriver (2021): *"It's widely accepted that metrics have constitutive effects"* (s. 65), hvor metrics forstås som *"... the measurement or assessment set up, including all the processes, from the 'collection' or production of data, to the processing and display of the results"* (Ibid.). Kritikken af brugen af kvantitative data, men også af de standarddrevne forståelser af, hvad kvalitet i uddannelsesområdet gøres til, er ikke ny, men noget artikuleret af en lang række uddannelsesforskere⁹³.

Inden for early childhood education and care har lignende tilgange også fået kritik. Selvom den såkaldte 'baby PISA' (IELS)⁹⁴ er blevet afvist i Danmark⁹⁵ og har affødt kritik andre steder (se for eks. Delaune, 2019; Roberts-Holmes, 2019; Sofou & Jiménez Ramírez, 2020; Sousa, Grey, & Oxley, 2019; Urban, 2019), så kan IELS ses som endnu en sten på en neoliberal vej (Roberts-Holmes, 2019) brolagt af en lang række målings- og styringsteknologier. Dansk daginstitutionsforskning dokumenterer også tendensen og dens konsekvenser: fra effekter af dokumentation af pædagogisk praksis som overordnet tilgang (Plum, 2014) over kvalitetsrapporters (Togsverd, 2015) og sprogtests (Schmidt, 2014) indtog i daginstitutionen til den generelle udbredelse af såkaldte evidensbårne metoder (Buus, 2018).

Jeg havde i forlængelse af denne kritik tænkt mig at placere den, af mig forestillede, begrænsede statistik, der findes om en færøsk daginstitution, som addendum i stedet for at flette den ind i teksten, for på den måde at lade det være op til den enkelte læser at lade den virke på sig og drage mulige (in)konklusioner. Til min overraskelse er statistik over daginstitutionen mere begrænset end forventet. Til et møde med Hagstova Føroyar blev jeg præsenteret for de tal, de har, og disse er: tal over antal af børn i daginstitutionen fordelt på alder, køn og distrikt, og tal over daginstitutionens ansatte efter stillingsbetegnelse/funktion. Der findes således kun to opgørelser over området, med begyndelsesåret 2004⁹⁶.

⁹³ Madsen (2021) laver her et udmærket udpluk af forskning om brugen af kvantitative data på uddannelsesområdet.

⁹⁴ Se også kapitel 4.

⁹⁵ <https://bupl.dk/artikel/baby-pisa-er-foedt-9-000-5-aarige-testet/>

⁹⁶ [UV01010 Barnamenning, børn skift á kyn, aldur og sýslu \(2004-2020\). PxWeb \(hagstova.fo\)](#) og [UV01020 Barnamenning, starvsfólk skift á starvsbólkar og sýslu \(2004-2020\). PxWeb \(hagstova.fo\)](#)

Et andet forhold, der udfordrer produktionen af viden i form af statistik, er, at de kategorier, der 'ude i verden' bruges, når data skal produceres, og når data efterfølgende skal tolkes, ikke nødvendigvis lader sig meningsfuldt reproducere i mikrostaten. Som Wylie (2011) udmærket viser, så kan politiske tilhørsforhold for eksempel, umiddelbart, ikke lade sig inddele i klassiske kategorier som de socioøkonomiske. Socioøkonomiske kategoriseringer indfanger med andre ord ikke, nødvendigvis, det samme i det færøske samfund som i andre lande. Jeg citerer også andetsteds i afhandlingen Firouz Gaini (2006) for at skrive, at færinger går højere op i familie- og bygdtilknytninger end uddannelsesbaggrund og placering på arbejdsmarkedet. Det betyder konkret, at identiteter som for eksempel arbejder eller erhvervsdrivende ikke nødvendigvis er det, der i sidste ende afgør, hvem der stemmes på. Og et af de forhold, der synes at forstyrre denne klassiske geopolitisk forankrede forståelse af fænomenet social klasse, udgøres af størrelsesforhold. Mere præcist synes mikrostaten at udstede andre mulighedsrum for viden, for eksempel synes en korrelation mellem klasse og kryds på stemmesedlen i de såkaldt geopolitiske centre redundant på Færøsk jord. I stedet synes lokale forhold at trumfe globale sandheder: *"There are few institutional rungs, in the Faroese, between villagers chatting at a kitchen table and politicians debating on floor of the Løgting"* (Wylie, 2011:33).

Viden om lokale forhold bliver derfor ofte til i samtale ved køkkenbordet, der så vandrer over til det politiske, inden den kommer retur til køkkenbordet – gerne uden filtrering igennem et forvaltningslag. Og afstanden fra gulvet til administrationen i daginstitutionen føles heller ikke større, end at ledere henvender sig med krav eller håb om hjælp. Eksempelvis fortæller en pædagog med tidligere ansættelse i en af Tórshavns daginstitutioner, at hendes leder kunne finde på at *"møde op på kommunen og forlange et større økonomisk råderum"* (headnote). Det er derfor oplagt, at niveauopdelinger af samfundet i for eksempel makro-, meso- eller mikroniveauer ikke synes særlige meningsfulde; at den viden, mikro-makro-snit frembringer, synes at kolliderer med viden, det lokale materielt-diskursive afsæt muliggør. Det samme gør sig sikkert også gældende for andre gængse samfunds- og befolkningskategoriseringer, som bruges i de sociale videnskaber, når data produceres⁹⁷. Der er i det færøske samfund meget kort afstand fra lovgiver til borger, fra arbejdsgiver til arbejdstager, fra ekspert til lægmand; din læge kan være din nabo, og dit barns stuepædagog kan være din niece: *"At one moment your cousin could be your daughter's school teacher and at the next*

⁹⁷ Man kunne tilføje til denne pointe, at dataproduktion potentielt kan have uheldige bivirkninger ikke alene i små samfund, men principielt overalt. Der er i øjeblikket fokus på, hvordan big data øger ulighed og racisme (se for eks. Benjamin, 2019; Dixon-Román, 2017; Dixon-Román, 2016; Madsen, 2021; O'Neil, 2017). Indsamling af data er således ikke en neutral praksis, uagtet hvor den måtte aktiveres

moment, he is the chair of the board at your workplace. The same cousin could also be the treasurer of your trade union as well as the coach of the handball team in town” (Gaini, 2013:35).

Den korte afstand sætter desuden al mulig såkaldt *almengyldig* viden og såkaldt *almengyldige* principper under pres, som for eksempel armslængdeprincippet, tavshedspligt og deslige. Forhold, der bidrager til yderligere forplumring af geopolitisk forankrede befolknings- og samfundskategoriseringer. Man kan sige det på en anden måde: De (agentiale) grænser, der produceres af gængse socialvidenskabers samfunds- og befolkningskategoriseringer stemmer ringe overens med de materielt-diskursive forhold lokaliteten byder. Den korte afstand, blandt andet, producerer med andre ord nogle særlige forhold for viden – man kunne ligefrem sige, at den producerer nogle bestemte former for viden. Dertil skal der lægges, at det meste af den færøske historie er overført fra den ene til den anden generation oralt: *”Oral history with its subjective and creative dispositions, much more than structured literary tradition, acts as the main source of Faroese historical consciousness” (Gaini, 2011:151).*

I forlængelse af denne stærkt dominerende orale kultur, sammenholdt med landets korte afstand mellem dets indbyggere, synes *sladder*, som en af de vidensformer i brug i det færøske samfund, at give mening. At betegne det fænomen, hvor viden (alt fra politiske forhold til en fjern slægtning kommende bryllup) formidles over køkkenbordet, til strikkeklub eller ved et møde i supermarkedet, som *sladder* er mangel på et bedre ord. *Sladder* har desværre en pejorativ konnotation, så jeg vil prøve med et synonym for *sladder*, nemlig *folkesnak*. *Folkesnak* er en produktiv kraft og udøver også indflydelse over daginstitutionsområdet, som jeg vil vise senere. Og *folkesnak* har en vigtig funktion i det færøske samfund: Ud over at være ajourførende kan den fungere som forløser, hvor konflikter ikke er mulige – *folkesnak* kan tage noget af luften ud af ballonen: *”The emphasis on human fallibility in every aspect of life uses individual deviation to foster conformity. The Faroese are able to criticize and cooperate simultaneously, to ridicule behind the back while remaining friendly face-to-face, and thereby to modulate conflict and maintain peace” (Gaffin, 1987:336 citeret hos Gaini 2013, 41).*

Lige præcist det forhold, at man på den ene side kritiserer (eller *sladrer* eller *folkesnakker*) og på den anden side skal arbejde og leve side om side, er en af færøske pædagogers største udfordringer, eller måske største fordel – afhængigt af de øjne, der ser. Det er et grundvilkår for færøsk daginstitutionspersonale at skulle agere pædagog for sin nabos barn eller sin fætters niece og samtidig opretholde en autoritet og professionalisme. Man kunne indvende, at dette gør sig gældende for alle, for læger, tømrere og butiksassistenten i små samfund. Men i modsætning til disse erhverv lægger

pædagogfagligheden op til at skabe daglige, betydningsfulde og længevarende relationer til forældre og børn: At vejlede, trøste, og i det hele taget at drage omsorg – og, hvis det er nødvendigt, at indberette u hensigtsmæssige forhold til de relevante myndigheder. Det kan opleves som modsætnings- og konfliktfyldt for alle, og i særdeleshed når forholdene er så små, at man måske lever i en bygd med 300 mennesker, hvor man møder hinanden flere gange om dagen, handler hos hinanden, holder strikkeklub sammen etcetera.

For at passe på sine medarbejdere traf en daginstitutionsleder den beslutning i samarbejde med resten af bygden, at det, der foregår i daginstitutionen, forbliver i daginstitutionen. Man må således ikke tale om daginstitutionens forhold, når man møder hinanden i bygden eller deltager i arrangementer sammen, og eventuelle uenigheder og konflikter skal holdes til daginstitutionens fysiske placering og i åbningstiderne. Og så skal pædagoger generelt, der lægger øre til en betydelig mængde folkesnak fra andre forældre, forvalte den ad folkesnakkens vej erhvervede viden med omhu. Men der er også fordele ved at arbejde som pædagog i et samfund drevet af gensidig personbaseret genkendelighed (Johannesen, 2012). Det vil sige, hvor alle, i et eller andet omfang, kan placeres i et kendt netværk af øer og familier: Et færøsk netværk, kunne dette fænomen betegnes. Eller man kunne måske også, inspireret af sociologien, betegne fænomenet som et samfund med betydelig sammenhængskraft.

• **Sammenhængskraft eller forpligtende relationer**

”Vi kender... vi kender til forældrenes baggrund... eller vi kender forældrene, og vi kender noget til deres hjemlige forhold... så det har man til fælles, og det kan vi tale om... og det er utrolig vigtigt, at de [børnene, red.] føler sig som en del af fællesskabet...” (Sólareygu, 1989)

Jeg vil ikke kaste mig ud i en durkheimsk analyse af sammenhængskraft og færøske samfundsforhold, om end det ikke synes muligt at benævne sammenhængskraft uden at tænke Durkheim, den organiske og den mekaniske solidaritet (Durkheim, 2014, 2018). Selvom Durkheims analyse af de forskellige former for lim, der holder samfundet sammen, først i form af en mekanisk solidaritet i før-moderne samfund, dernæst i form af en organisk solidaritet i moderne samfund med en høj arbejdsdeling, kunne virke relevant her, indfanger disse kategorier ikke rigtigt den lim⁹⁸, jeg oplever artikuleres i

⁹⁸ Helt grundlæggende lægger begreberne mekanisk og organisk solidaritet, som sammenhængskraft tænkes ud fra, op til forståelser af samfund som mere eller mindre udviklede, mere eller mindre moderne. Det er en spændetrøje, jeg gerne vil ud af.

daginstitutionen. ”*Vi har forpligtende relationer*”, sagde en pædagog på et tidspunkt (headnote). Hun forsøgte at beskrive, hvordan det opleves at arbejde et sted, hvor *alle kender alle* – og som kontrast til hendes arbejds erfaringer i Danmark. Det forpligtende, pædagogen talte om, kunne sikkert forstås i en durkheimsk ramme, men jeg vælger en mere common sense-tilgang til begrebet sammenhængskraft, der gerne skulle give mere plads til lokale forståelser af, hvad der er på spil. Jeg vil mere præcist oversætte sammenhængskraft til ’forpligtende relationer’, og jeg vil forsøge at give et indblik i, hvad der menes med det.

Umiddelbart fremstår ’forpligtende relationer’ som et sammenhængende og gennemsyrende fænomen, et fænomen, der er at finde overalt i det færøske samfund. Jeg vælger dog at lave et analytisk snit og momentant dele det op i to dele eller underkategorier. Den ene kategori skulle gerne indfange-producere ’forpligtende relationer’ som pædagogens arbejde med det nære, det vil sige det daglige relationsarbejde med børnene og deres familier. Den anden kategori skulle gerne indfange-producere det blik, ’forpligtende relationer’ kan producere. Begge underkategorier skal dog forstås som sammenfiltrede, ikke kun med hinanden, men også med fænomenet gensidig personbaseret genkendelighed, som jeg vil eksemplificere i det følgende.

Det er ganske udbredt, at nye (for husstanden) børn bliver spurgt, ”hvem ejer dig”, og ad den vej placeres nye medlemmer efterhånden i det *færøske netværk*, eller som Gaini (2013) betegner det ”*the big Faroese 'Family'*” (s. 27). Der arbejdes flittigt med at vedligeholde og forny det færøske netværk, det gør især de ældre generationer: Man folkesnakker om alt, hvad der er sket siden sidst, rejser, uddannelser, bryllupper, fødsler, sygdom, dødsfald – det er vigtige forhold at holde sig orienteret omkring. Opdatering af det færøske netværk er så vigtigt, at den nationale radio oplæser dødsfald og begravelser dagligt efter radioavisen, som de fleste stadig lytter til. Og det færøske netværk synes at række ud over øernes fysiske grænser og sprede sig ud i verden. Da mit yngste barn kom i vuggestue på Nørrebro, viste det sig, at en af pædagogerne var fra Færøerne. Til et møde spurgte jeg hende, som færinger ofte gør, hvor hun kom fra. Det viste sig, at hun kom fra Suderø, ligesom min familie. Hun kendte ikke min familie, men hun ringede til sin mor for at høre, for som hun sagde: ”*Min mor kender alle i den del af øen*” (headnote). Det viste sig, at vi var i familie, pædagogens mor vidste, hvem vi (det vil sige min familie) var – og på den måde bliver en halv færinger og halv spanier, opvokset i Spanien og på femogtyvende år bosiddende på Nørrebro, koblet til det færøske netværk.

Hvordan det færøske netværk kommer i spil i daginstitutionen, siger pædagog Turið Joensen så fint i ovenstående citat fra Sólareygu: ”*Vi kender forældrene, og vi kender noget til deres hjemlige*

forhold”. Det er næppe pædagogers relationsarbejde alene, der ligger til grund for deres kendskab til forældre og deres hjemlige forhold. Pædagogers kendskab til børnene og deres familie skal i lige så høj grad forstås som et strukturelt vilkår, der manifesteres som forpligtende relationer og det færøske netværk – et vilkår der sammenfiltres i den pædagogiske faglighed, og et vilkår, der derfor bruges aktivt af pædagogerne: Forpligtende relationer således indlejret i den pædagogiske faglighed. Jeg husker samtaler mellem børn og voksne, med udgangspunkt i landkort over Færøerne – i alle de stuer, jeg besøgte, hang der, så vidt jeg husker, et landkort over Færøerne – om, hvor man kommer fra, hvor ens bedsteforældre bor, og hvordan de har det, hvor man tager på ferie, hvilke øer man har besøgt, og hvad man foretager sig der etcetera. Samtaler kan derfor ofte være personlige, hvor man samtidig lærer om det færøske netværk, og hvor man hører hjemme i det. *”Samtalerne mellem børn og voksne er præget af nærhed. Man ved hvad forældrene arbejder med, deres familieforhold, hvor de har boet, om der har været ulykker eller traumer, etcetera. Man taler om alle disse ting med børnene. Det er ikke at snage, men føles snarere som at fastholde og producere lokalidentitet, at få tilhørsforhold”* (Dagbog fra felten).



En anden måde, de forpligtende relationer kommer til udtryk på, er det blik på verden, de producerer, mere præcist i form af en skarp afgrænsning mellem det derude, resten af verden, og det, der er inde, Færøerne og det færøske netværk. Følgende citat, som i øvrigt handler om PISA, sendte mig på jagt efter sammenhængskraften. Det stammer fra et af de allerførste fysiske møder med daginstitutionen, jeg havde som forsker: *”Jeg er ligeglad med PISA. Og hvad så hvis færøske børn scorer lavere i*

PISA? Der er ingenting der viser, at færøske unge skulle klare sig dårligere end andre når de kommer ud i verden, når de kommer til Danmark for eksempel” (headnote).

Det tog mig nogen tid at afkode og meningstilskrive, hvad der fangede min opmærksomhed ved denne udtalelse. Det bemærkelsesværdige med den er, at hvordan færøske børn klarer sig i PISA, ikke tillægges særlig betydning indadtil. Pædagogen i samtalen er ikke bekymret, når færøske unge skal *ude i verden* – hvordan de unge klarer sig hjemme, er, i denne udtalelse implicit, ikke noget, hun spekulerer på. Jeg hører det, som om der altid er plads til færinger på Færøerne. Det vil sige, at gængse bekymringer om, at børn ikke vil kunne klare sig i konkurrencen med andre unge om gode stillinger og deslige, tilsyneladende tillægges mindre betydning inden for de færøske grænser og det færøske netværk. Og i forlængelse heraf kan man sige, at Ove Kaj Pedersens (2011) analyse af konkurrence (mellem nationer, virksomheder, institutioner og befolkning indbyrdes) som globaliseringens motor kommer til kort i en færøsk sammenhæng. Det synes oplagt, at et land, der får 90 % af sine indtægter⁹⁹ fra fiskeri, med stort træk på faglærte og ufaglærte arbejdere, har en mindre risiko for at udvikle en tvangsforestilling om uddannelse – eller en forestilling om uddannelsesvang¹⁰⁰, a la mere og bedre og højere uddannelse, i samme grad som i for eksempel Danmark. Men det, jeg også læser i pædagogens udtalelse, er, at inden for grænserne af det færøske samfund gælder andre regler end udenfor – måske er det de forpligtende relationer, der skinner igennem. Man kan i al fald argumentere for, at når alle sikres en plads i det færøske netværk, så synes konkurrencen om at nå til tops redundant. Og det lader også til, at færinger går mindre højt op i klasse og uddannelse end i for eksempel lokale forhold, her Gainis (2006) fulde citat:

”Børnene ved Dronning Ingrid’s børnehave har ret blandet social baggrund: der er børn fra både rige og beskedne hjem. De sociale klasser er ikke særlig markante på Færøerne, sammenlignet med større europæiske samfund, og Tórshavns bydele er ikke segregerede i henhold til social status. Familie og lokalidentitet er mere essentielle faktorer end social klasse og position på jobmarkedet i færingers kulturelle bevidsthed og kategorier” (s. 11).

Denne tilsyneladende manglende interesse for fænomenet social ulighed betyder, for det første, og som jeg allerede har været inde på, at traditionelle socioøkonomiske parametre, det vil sige nogle af

⁹⁹ <https://www.norden.org/da/information/fakta-om-faeroeerne>

¹⁰⁰ Fænomenet uddannelsesvang eller tvangsforestilling om uddannelse kom tydeligt til udtryk ved kontanthjælpsreformen fra 2013, hvor unge under 30 uden uddannelse skal deltage i uddannelse for at modtage kontanthjælp: <https://bm.dk/arbejdsomraader/politiske-aftaler/politiske-aftaler/2013/reform-af-kontanthjaelpssystemet/>. Fænomenet betegner Beskæftigelsesministeriet som uddannelseshjælp: <https://bm.dk/satser/satser-for-2021/uddannelseshjaelp/>

socialvidenskabernes distinktioner og deraf afledte meningstilskrivelser, ikke producerer den analytiske kategori social ulighed in situ. Man kunne sige det sådan, at social ulighed ikke tillægges samme betydning som i andre lande, for så vidt social ulighed ikke forstås som en trussel mod samfundet, som demonstrerer forestillingen om sammenhængskraft, og som udskiller de *sårbare*, de *uuddannede*, dem, der er *indsats-* og *interventionstrængende*. For det andet kan denne tilsyneladende manglende interesse for social ulighed potentielt have en effekt på de strategier, man hidtil har valgt at forfølge på daginstitutionens vegne – og hvilke strategier, man ønsker at forfølge i fremtiden. Det vil sige forestillingerne om, hvad daginstitutionen er og kan. Det betyder imidlertid ikke, at der ikke findes store indkomstforskelle¹⁰¹ eller uddannelsesforskelle – Færøerne er ikke blot en udkant eller periferi, men en nation under konstruktion: Færøerne har både eget universitet, eget sundhedsvæsen og egen regering og administration, ud over en stor fiskeriindustri. Det vil sige, at højtuddannede og lavtuddannede bor side om side. Det er i forlængelse heraf oplagt at forestille sig, at betydningen af *trivsel og det gode liv i en færøsk daginstitution* har et andet perspektiv og horisont at styre efter end ”den fremtidige veluddannede borger”. Et perspektiv, der synes uløseligt sammenfiltret med ønsket om at bryde med social ulighed i de geopolitiske centre.

5.5. Opsamling

Jeg har i de foregående kapitler vist de forhold der synes mest betydningsfulde for en færøsk daginstitutioners tilblivelser. Det vil sige de forhold en færøsk daginstitution er sammenfiltret med, der producerer betingelser for *trivsel i en færøsk daginstitution*: Jeg har vist hvordan viden om det gode liv i daginstitutionen er *kommet til landet* via en (post)kolonial infrastruktur, blandt andet igennem uddannelsen af færøske pædagoger i danske seminarier. En viden, der i lyset af 1970’erne og 1980’erne jeg har beskrevet som reformpædagogik og progressivisme. Jeg har dernæst peget på bygden som grundorganisering for det færøske samfund frem til den såkaldte globalisering. Jeg argumenterer for at bygden og bygdekultur-natur har en afgørende betydning for hvordan daginstitutionen indrettes og gøres i dag, og jeg argumenterer for hvordan forhold som hav, vejr, jordbesiddelser, geografi, fare-tryghed, er forhold der sammenfiltres med en daginstitutionsgøren. Jeg finder igennem mine analyser af disse sammenfiltringer frem til begrebet at reika, som beskriver

¹⁰¹ Denne artikel fra Berlingske: <https://www.berlingske.dk/business/faeroeerne-som-skatteparadis>, skriver at største forskelle lader til at findes mellem ’toppen’ og ’bunden’ af fiskeindustrien, det vil sige mellem ufaglærte (især dem, der arbejder til lands) på den ene side og skippere, maskinmestre og selvfølgelig ejerne af skibene og industrien på den anden.

børns tilgang og gøren i bygden, og jeg beskriver i forlængelse heraf at reika som en metafor for min forskningstilgang. Med udgangspunkt i begrebet at reika materialiserer jeg i kommende kapitel en pædagogik på færøsk.

Jeg har som det sidste i dette kapitel vist, hvordan Færøernes nationsopbyggende tiltag på den ene side, og landets størrelse på den anden, producerer nogle særlige vilkår for viden. Vilkår der producerer nogle særlige betingelser for, og sammenfiltres med, pædagogisk faglighed og professionsudøvelse. Landets størrelse lægger for eksempel op til forpligtende relationer færinger imellem, et forhold der også synes at producere en betydelig mængde folkesnak - både en udfordring og en ressource for færøske pædagoger. I det kommende kapitel viser jeg hvordan sammenfiltreringen af disse forhold jeg lige har foldet ud, transformeres til markører for *trivsel i en færøsk daginstitution*.

6. Pædagogisk faglighed transformeres. Markører for trivsel og det gode liv

Hvordan har mødet mellem bygdekultur/natur og reformpædagogik/progressivisme materialiseret sig? Hvordan ser hybridiseringer af pædagogiske praksisser i færøske daginstitutioner ud? Det vil sige, hvad har sammenfiltringer af det *udefrakommende* og *indefrakommende* afstedkommet? Jeg trækker analytisk i dette kapitel, igen, på sammenfiltringsbegrebet, jeg foldede ud i teorikapitlerne. Jeg vil i det følgende vise, hvordan en pædagogisk faglighed, og et syn på det at være pædagog erhvervet på danske seminarier i 1960-70 og de tidlige 80'ere, sammenfiltredes og transformeredes i mødet med bygdekultur-natur under de betingelser, mikrostaten byder. Der er således ikke tale om blot en oversættelse til færøske forhold, snarere er bevægelsen af pædagogik fra danske seminarier til en færøsk daginstitution - en translation, det vil sige "[t]ranslation ikke blot er oversættelse men også omsætning, forandring, tilskrivning, transformation." (Staunæs et al., 2014:16).

Resultatet af disse møder indfanger-producerer jeg ved at konstruere en kategori jeg betegner markører for trivsel og det gode liv i daginstitutionen. Man kunne også beskrive disse for markører for kvalitet og pædagogisk faglighed. Disse markører er hybrider, det vil sige i sig selv sammensatte, og deres placering i hybriden er i sig selv et tegn på sammenfiltrering. Og de skal forstås som en slags fingeraftryk for *en færøsk daginstitution*. Ligesom mennesker ikke kan begribes fra eller indeholdes i deres fingeraftryk, så kan markører for en færøsk daginstitution ikke endegyldigt definere eller indeholde hele daginstitutionsområdet eller den enkelte institution. På den anden side er fingeraftryk unikke, og på samme måde er de markører, jeg peger på, unikke og knyttet til en lokalitet – 62°00'N 06°47'W. Markører er, således, analytiske snit, der fremhæver dele af virkelighedens pærevælling, og som sådan findes de her som kulturelle-tidslige-rumlige-affektive fænomener, jeg skærer i, sammensætter og adskiller (Barad, 2014:177) i jagten på potentialer.

Disse markører for trivsel fremkommer igennem diffraktive læsninger af de forhold jeg har beskrevet i foregående kapitel, med den uddannelsespolitiserende trivsel fra kapitel 4. Herigennem fremkommer mønstre af forskellighed jeg bliver optaget af: "[w]e can understand diffraction patterns – as patterns of difference that make a difference" (Barad, 2007:72). Mønstre der tænkt med Bhabha (2004) kan beskrives som "*repetition with difference*" (Bhabha, 2004:122). Jeg retter således min opmærksomhed imod de steder *trivsel i en færøsk daginstitution* gøres forskelligt fra det, den uddannelsespolitiserende trivsel lægger op til, og imod de (potentielle) steder en færøsk pædagogisk

faglighed er i fare for at blive udgrænset og gjort tavs. Disse mønstre af forskellighed vil, ind imellem, blive tydeliggjort ved hjælp af kontrasteringer med danske forhold.

Det der udgrænses af den uddannelsespolitiserende trivsel

Jeg har i kapitel 4 konstrueret den uddannelsespolitiserende trivsel, som denne kapitel konstrueres i forhold til. Jeg har tidligere beskrevet mine fund som det der afgrænses af den uddannelsespolitiserende trivsel, og de kommende markører for *trivsel i en færøsk daginstitution* kan forstås som frembringelsen af en daginstitutions multiplicitet, som emergensen af: "[t]he representation of a difference that is itself a process of disavowal." (Bhabha, 2004:122). Det vil sige som en afstandtagen til den uddannelsespolitiserende trivsel som kolonial genstand. Disse markører kan således forstås i lyset af Bhabhas (2004) mimicry begreb, jeg foldede ud i teorikapitlet, og som beskriver hvordan den koloniserende kultur kopieres af den koloniserede kultur, men kun til en hvis grænse – herigennem emergerer "[r]epetition with difference" (Bhabha, 2004:122). Denne afhandling har sat sig for at vise en daginstitutions multiplicitet og *difference*, give den et sprog, tilskrive den værdi, og i sidste ende fremhæve denne multiplicitet og difference som tegn på kvalitet og potentialer – herigennem materialiseres min fissurpraksis.

Man kan derfor beskrive disse kvalitetsmarkører for tavs viden, men vel at mærke tavs viden i dobbelt forstand: Tavs viden forstået som den uomgængelige ikke-italesatte hverdagspraksis, som relationsprofessioner er store brugere af (Ahrenkiel, 2018; Ahrenkiel et al., 2013; Moos, Krejsler, & Laursen, 2004) og tavs viden forstået som en natur-kultur-betinget pædagogisk praksis, der ligger udenfor geopolitisk forankrede forståelser af, hvad kvalitet er – eller mere præcist af, hvad trivsel og det gode liv er. Lad mig folde mit argument ud.

I daginstitutionel sammenhæng har den tavse viden, der ligger som grundvilkår i relationsprofessionerne, blandt andet fået betegnelser som den upåagtede faglighed (Ahrenkiel, 2018; Ahrenkiel et al., 2013) eller det, der udgrænses af de protokolliske måder at ordne daginstitution på (Plum, 2011). Disse betegnelser knytter sig dog primært til analyser af pædagogisk faglighed i dokumentationens tidsalder, som Plum (Ibid.) kalder det. Det er, i dokumentationens tidsalder, blevet en generel udfordring for mange af de fag, hvis primære arbejdsområde er relationen, at bevise arbejdets værdi (Ahrenkiel, 2018; Plum, 2014). Dokumentationens tidsalder kan forstås som en metafor for en gældende samfundsudvikling, for New Public Managements indtog i den offentlige

forvaltning, og metafor for en af de måder, den såkaldte globalisering har materialiseret sig. Men for færøske daginstitutioners vedkommende er denne generelle udfordring, det vil sige det at skulle bevise det værdifulde i svært dokumenterbare og svært økonomiserbare (Harding, 2015, 2016) forhold ved hjælp af et forvaltnings- og økonomisk sprog, som sagt en dobbelt udfordring – først og fremmest fordi disse forhold endnu ikke har fået et (forsknings)sprog. Disse kvalitetsmarkører og vejen dertil, og som er kommet i stand i samarbejdet med de mange, der har aktier i daginstitutionen, må siges at være noget af det vigtigste i denne afhandling: At vise, italesætte og valorisere det, som ikke før er blevet artikuleret og tillagt værdi – i al fald på skrift og af en *ekspert*. Udfordringen for færøske daginstitutioner består med andre ord i, hvordan man for eksempel kan tillægge en bygdekultur-natur eller anti-struktur værdi, når meget af det sprog og mange af de redskaber, der stilles til rådighed for at vurdere kvaliteten i daginstitutionen, er tænkt og konstrueret i managementstaten (D. Pedersen & Pedersen, 2008), med henblik på optimering af konkurrencestaten (O. K. Pedersen, 2011).

Dette er selvfølgelig en både forsimplet og polemisk fremstilling af de forhold og af de idealer, som, for eksempel, danske daginstitutioner styrer daginstitutionsområdet efter. Men der tydeliggøres herved det store oversættelsesarbejde, der skal til for overhovedet at få øje på de kvaliteter, en daginstitution forankret i en kultur-natur i 62°00'N 06°47'W måtte have. Jeg føler det magtpåliggende igen at nævne, og i lyset af den polemiske fremstilling af en *dansk* daginstitution, at følgende kvalitetsmarkører er forankrede i en hverdag, der på mange måder ligner en, man ser i danske daginstitutioner. Der er altså tale om en forskelssætning artikuleret lige så meget *indefra* som *udefra*.

6.1. Kristendom

Kristendom er et af de forhold, den reformpædagogiske og progressivistiske indflydelse kom tydeligst i konflikt med. Der var kamp til stregen i den af Tórshavns Kommune nyoprettede Dagstovnurin við Velbastaðvegin i 1970'erne. Allerede fra begyndelsen syntes der at være en vis skepsis mod daginstitutionen, der i modsætning til de få eksisterende børnepasningstilbud ikke var religiøst funderet, husker en af pædagogerne ansat der (fra interview). Det færøske samfund må siges at være dybt rodfæstet i kristendommen, og de fleste færinger er medlem af en af de forskellige kristne kirker, der findes (J. Hansen, 2014). Ca. 82 % af befolkningen er medlemmer af folkekirken (Ibid.), som er landets største trossamfund, ca. 15 % af befolkningen er medlem af brødremenigheden (Ibid.), og dertil kommer en lang række mindre trossamfund. I alt er der ca. 18 menigheder i det lille samfund

(Ibid.), hvorfor Janna Hansen betegner det religiøse landskab for kristen homogen pluralisme. En Gallup-undersøgelse fra 2008 viste, at 38 % af befolkningen kom månedligt i folkekirken eller til andre religiøse møder¹⁰². Et markant tal, hvis vi sammenligner med andre nordiske samfund, hvor tallet ligger under 10 % (Ibid.). Men trods landets udbredte tilknytning til det religiøse, så lader *verden* sig ikke forklare alene ud fra en kristen skabelon, og jeg hæfter mig ved, ligesom Janna Hansen gør i sin afhandling fra 2014, Biskop Jógvan Fríðrikssons udtalelse: *”Vi [færinger, red.] er ganske almindelige og moderne mennesker. Men vi er også gudfrygtige [...]. Alt det som er rundt om os, kommer langsomt ind over os, men jeg plejer at sige, at vi endnu er gudfrygtige. Og det synes jeg er interessant: hvordan kan det være, at vi er så gudfrygtige? Og sekulariseret samtidig? Det må være et særligt færøsk fænomen”* (Hansen, 20014:19).

Det kan synes modsætningsfuldt eller inkonsistent, som Biskoppen antyder i citatet, at det færøske samfund på en gang er meget religiøst, men samtidig sekulært og moderne – et forhold, jeg selv i øvrigt er blevet gjort opmærksom på ad flere omgange under udarbejdelse af denne afhandling. Men forestillingen om og troen på konsistens tolker jeg som en manifestation af begæret efter en velafgrænset og komplet forståelse af verden, en manifestation af begæret efter *sikker viden*, og knytter sig til nogle vidensidealer, der, åbenbart, kan producere fejlslutninger – det viser sig, at man kan være både religiøs og moderne på en gang. I forlængelse heraf er det interessant, at de kristne traditioner, der praktiseres i danske daginstitutioner, såsom juleklip, påskepynt eller Lucia-optog, ikke bliver set som inkonsistente eller modsætningsfulde, men tværtimod forstås som en naturlig og hyggelig del af daginstitutionens virke.

Men kristendom som kvalitetsmarkør for en færøsk daginstitution er ikke til at komme uden om. For det første så kan nationens kristne forankring ses i den lovgivning, der knyttes til daginstitutionen. I den færøske dagtilbudslovs formålsparagraf fra 2000, og sidst revideret i 2018, står der i første linje: *”Målet med det pædagogiske arbejde i daginstitutionen og i dagplejen er: Med omsorg, i et trygt og børnevenligt miljø, at udvikle og danne børnene på fuldgod maner og i samarbejde med forældrene, at give børnene en kristen og moralsk opdragelse”* (Løgtingið, 2018).

For det andet er kristendommen så at sige poppet op rundt omkring mig, i interviews, i mine ophold og i feltdokumenter. For eksempel har jeg oplevet i de tre daginstitutioner, jeg har gjort ophold ved, at man synger taksigelsessange til måltiderne, eller at religiøse forklaringer på verden gives. Jeg husker en pædagog forklare et barn, at et familiemedlem var *”hjá Jesus pápin”* (hos Jesus faderen).

¹⁰² <https://tidsskrift.dk/index.php/rid/issue/view/3401>

Men mine ophold og generelle kontakt med felten viser også, at kristendommen ikke lader til at blive en totaliserende religiøs diskurs, hvor nogle dømmes ude og andre inde. Det betyder ikke, at det færøske samfund er rensset for religiøse konflikter, for dem er der en del af. Et af de steder, hvor det religiøse er stødt sammen med verden, er for eksempel i spørgsmålet om fri abort, som Færøerne ikke har¹⁰³. Eller for eksempel, når kulturminister og læge Jenis av Rana melder sig som modstander af ægteskab for LGBTQIA+-personer¹⁰⁴.

Jeg har bare ikke set disse konflikter i daginstitutionen – men jeg har heller ikke ledt efter dem. Der er ingen tvivl om, at reformpædagogiske og progressivistiske idealer har produceret modstand i mødet med kristendommen. Men de tidlige konflikter om det religiøse synes nærmere at handle om, hvordan man gjorde kristendom, end kristendommen i sig selv. Således angiver en pædagog de mange ufaglærtes tilgang til det religiøse som kilden til konflikter i 1970'erne: ”... så der var mange ufaglærte, med ingen... du ved, ingen erfaring med at arbejde i børnehave. Så der blev også, det var før min tid, der var en slags religionskrig. **Der var en religionskrig?** Ja, fordi at der var så meget med, at børnene skulle bede (samler hænder til bøn), og side så stille og bede” (fra interview).

Religion forstået og praktiseret som en uheldig og ikke særlig børnevenlig disciplinering synes således at være den primære årsag til striden. Som en pædagog fortæller: ”Der var primært pædagogmedhjælpere. Jeg var den eneste pædagog i lang tid. De sang mange kristne sange, og jeg bad om, at de varierede sangvalget – ikke kun kristne. Vi sang meget” (fra interview). Der var i et års tid efter oprettelsen af Dagstovnurin við Velbastaðvegin kun den ene uddannede pædagog, lederen, og et par stykker kom til lidt senere. Der var derfor en stor overvægt af uuddannet personale, og de få pædagoger har fået kamp til stregen, ikke kun på grund af religionen, men på grund af ufaglærte medarbejderes manglende viden om pædagogik. Disse første pædagogmedhjælpere har nok arbejdet ud fra common sense-forståelser af børneopdragelse baseret på egne erfaringer, og derfor også egne erfaringer med religion.

Der tegner sig et interessant skisma i kølvandet på bygdekultur-natur: På den ene side har vi idealet om det selvforvaltede barn, der bevæger sig mere eller mindre uhindret i det krævende terræn, overladt til egne og fælles initiativer, overladt til verden og naturen, kunne man sige. På den anden side den kristne, og i 1970'er-pædagogers optik, strenge kropsdisciplinering. Måske skal denne

¹⁰³ <https://www.norden.org/da/nyhed/fn-og-nordisk-raad-i-dialog-om-abortlovgivning-paa-faeroerne>

¹⁰⁴ https://kvf.fo/greinar/2019/09/05/jenis-av-rana-hjunabandid-skal-reinsast-0?fbclid=IwAR2hAd5DToeBgWN2cKbtXGvzB8JU4_EVhnsPAKh9P0KArnIvRF2EiVjfwWk

umiddelbare dissonans mellem disse to positioner ikke forstås som en modsætning, men i stedet som gensidigt konstituerende? Og måske skal Biskop Jógvan Fríðrikssons udtalelse ses som en, der er italesat til ære for alle de sekulariserede og progressive i fastlandet? Hvorom alting er, så synes der at være nået en slags kompromis mellem de to tænkte yderpositioner, hvis vi skal forblive i dikotomiens logik: Både kristendom, praktiseret i mere børnevenlig udgave, og det frie og selvforvaltede børneliv trives side om side i færøske daginstitutioner – de er sammenfiltret.

6.2. Kærlighed

”A woman who talks about love is still suspect. Perhaps this is because all the enlightened woman may have to say about love will stand as a direct threat and challenge to the visions men have offered us.” (Hooks, 2001:XXV)



”Børnene er helt fantastiske motorisk, og meget selvstændige ude på legepladsen. Det er interessant at selvhjulpenhed som fænomen er knapt så meget i fokus, hvis man sammenholder med børnenes gode motoriske evner. Mange af de små børn, helt ned til det der ligner 18 måneder, kan tage meget af deres tøj af og på selv. Men de får tit hjælp. Til bleskiftning efter frokost bærer de voksne børnene ud, en efter en, til puslebordet, hvor de får skiftet ble, det vil sige de hjælper ikke til selv. Børnene er

så godt kørende motorisk, at det at bære dem og lægge dem ned på puslebordet for at skifte deres ble, virker som et udtryk for omsorg. Børnene bliver også kysset og krammet en hel del, og en af pædagogerne krammer og kysser børnene siger farvel og siger til dem, inden hun går på ferie: Jeg holder¹⁰⁵ så meget af jer.” (Dagbog fra felten)

I den institution, hvor ovenstående citat er blevet til, så jeg en toårig køre månebil. Det trænede øje kan se, hvordan børnene synes nærmest at være groet frem sammen landskabet, så ubesværet de bevæger sig omkring. De virker motorisk dygtige, og i det lys er det at bære børnene til puslebordet, mere eller mindre konsekvent, betydningsfuldt. Der var hydrauliske borde, så vidt jeg husker. Alle rekvisitter, der kræves for selv at komme op på puslebordet, er til stede. Min refleksion over det forhold udtrykt i ovenstående citat abonnerer jeg stadig på. Bekymringer om eksempelvis flaskehalssituationer, eller forestillinger om manglende motorisk stimulation, viger åbenbart for ønsket om at udvise omsorg og kærlighed – i al fald i bleskiftssituationen.

Når jeg har bedt pædagoger, pædagogmedhjælpere eller ansatte i forvaltningen om at karakterisere en færøsk daginstitution, så indtager kærlighed en topplacering. I et interview med en pædagog om færøske daginstitutioners kendetegn forklarer hun det, hun ser, som en kulturel disposition for kærlighed i daginstitutionen: *”Og her er en meget dyb omsorg for børn i Færøerne, som findes i hele samfundet, i alle generationer, og... De bliver passet¹⁰⁶, de bliver forkælet, altså man bruger også disse ord stadigvæk, ikke?” ... ”Hvad skal jeg sige? Altså også fysisk. Kontakten, det er meget, de bliver taget op, rigtigt meget. Altså, jeg tænker, at det er lige ved grænsen til, at man gør for lidt for at gøre dem selvstændige, fordi man simpelthen tager sig så meget af dem. De bliver båret, og kørt... og passet på” ... ”Men jeg synes, at det tydeligt belyser den forståelse, eller den værdi, som samfundet, som helhed, har for sine børn, ikke?” (fra interview).*

Spørgsmålet om kærlighed i daginstitutionen italesættes således som indlejret i samfundet, og en leder på en af de daginstitutioner, jeg besøgte, sagde, når talen faldt på omsorg og kærlighed i daginstitutionen: *”Vi elsker vores børn. Vi er et af de få steder i verden, hvor vi ejer vores børn”* (headnote). På færøsk siger man, at man ejer¹⁰⁷ børn, i stedet for at have børn. Det er, i denne leders optik, et tegn på en færøsk kulturs generelle hengivenhed for sine børn. Jeg havde en lignende

¹⁰⁵ ”Eg eri so góð við tykkum” er det, der blev sagt, som jeg her oversætter til at holde af, men det kunne også betyde at elske. Góð betyder kære eller kær ifølge sprottin.fo.

¹⁰⁶ I interviewet siges det, at de bliver hønset, med reference til hønemor, hvilket jeg tolker som humor og selvironi fra informantens side, men jeg oversætter her til passer.

¹⁰⁷ Dette skal nok ikke forstås, som om man føler, man råder over børn som en privat ejendom. Det skal snarere forstås som angivelse for en stærk fysisk og emotionel tilknytning til barnet.

oplevelse under et besøg, hvor en leder viste mig en nyhervret bog, nemlig *Professionel kærlighed* redigeret af Else Marie Bech. Ole Henrik Hansen, en af bidragerne, kom til Færøerne i professionelt ærinde, noget, hun glædede sig til, for som hun sagde: *"Vi er helt enige med Ole Henrik Hansen, børn har brug for kærlighed"* (headnote).

Når jeg under et interview spørger en pædagog, uddybende, om og hvordan forholdet til kærlighed i en daginstitutionssammenhæng viser sig, siger hun: *"Her er det så selvfølgelig, altså en naturlig del af kulturen, som så bliver en smule blødt op, af det faglige. Altså: 'OK, jer... altså, disse børn skal altså også udvikles. Vi skal ikke gøre alt for dem'. Så den retorik er selvfølgelig den faglige retorik, at de skal gøres selvstændige mv." ... "men grundlæggende er der stadig den der hønemorsmentalitet – også mellem fagfolk." ... "Ja, altså, der bliver talt meget ømt og kærligt til børnene. Også den opmærksomhed, man har: 'Åh, se, hvad han nu gør' – og altså, du ved, hele tiden er der en hjertelig tone"* (fra interview).

I kontrast til denne "kærlige hønemorsmentalitet" findes en professionsforståelse blandt dele af danske daginstitutionssinteressenter, der sandsynligvis ville dømme denne tilgang uprofessionel. Under en diskussion i forskellige danske medier i 2016 kom det frem, at flere danske daginstitutioner havde reguleret og formaliseret kropskontakt, og i visse tilfælde forbudt kys¹⁰⁸ og lignende fysisk omsorg. En pædagog fortalte om en oplevelse, hun havde, mens hun arbejdede i en dansk vuggestue. Hun fik at vide, at hun ikke måtte kysse et barn, hun trøstede: *"Du overskrider en grænse"*, fik hun at vide. Hun var meget forundret over det (dagbog fra felten). Selvom der ikke er enighed blandt danske pædagoger¹⁰⁹ om kysseforbuddet, og selvom reglerne ikke er kommet fra politisk hold, så viser debatten i de danske medier en betydningsfuld forskel i tilgangen til børn og det at være professionel i de to lande. Forskellen handler ikke kun om, hvorvidt børn kan få kys eller ej, men mere grundlæggende om, hvad pædagogen og daginstitutionen skal med barnet, og hvad det gør ved pædagogen og daginstitutionen. Man kunne tolke færøske pædagogers kærlighed til de børn, de har ansvar for, som et levn fra en familieideologi, der delvis er at finde i en reformpædagogisk fokus på hverdag, rummelighed og hjemlighed (Steen Baagøe Nielsen, 2013). Her er det pædagogers opgave at sørge for denne hjemlige og trygge atmosfære. Man kunne også forstå kærlighed som et ideal i færøske daginstitutioner, i lyset af nationens størrelse og de deraf følgende forpligtende relationer

¹⁰⁸ For eksempel <https://www.berlingske.dk/samfund/paedagoger-faar-forbud-mod-at-kysse-boernene>, <https://www.zetland.dk/historie/seEXj3gx-aeW04Gvq-faff1>, <https://www.alt.dk/boern/kys-til-boern-er-forbudt-i-danske-institutioner>

¹⁰⁹ Se for eksempel leder i LFS: <https://www.lfs.dk/11658>

færinger imellem. I det lys bliver de børn, pædagoger har ansvar for, nogle, man lever med – man kender dem og deres familier, man møder dem jævnligt, de bliver en dag ens læge eller nabo.

Men det, der for mig bliver tydeligt, er de implicite forståelser af forholdet mellem omsorg og professionalitet. Forståelsen af professionalitet og den professionelle har traditionelt knyttet sig til et videns-monopol, en samfundsmæssig arbejdsdeling har produceret (Moos et al., 2004). De klassiske professioner såsom læge, præst eller advokat er gode eksempler herpå. Disse bygger på anerkendte videnskaber (Ibid.) og tilbyder anerkendt specialistviden. I kontrast hertil er pædagogprofessionen en, der i høj grad bygger på tavs viden, hvor videnskab sammenblandes med hverdagsviden (Ibid.). Nye globale trends i uddannelsespolitikken har ændret vilkårene for pædagogprofessionen, hvor nye former for viden¹¹⁰ har fået forrang, og tavs viden i dette videnskapløb har tabt terræn. Som Maja Plum (2012) beskriver det, så har det forhold materialiseret sig som et værdihierarki mellem de forskellige dele, der tilsammen udgør en pædagogisk faglighed¹¹¹, hvor ”*pædagogen af hjertet*” (s.156) for eksempel, udgrænses. Bleskift og omsorg tillægges således mindre værdi end pædagogiske praksisser, der vælges dokumenteret – eller kan dokumenteres.

Danske pædagogers diskussioner om det professionelle eller uprofessionelle ved kys kan derfor ses i lyset af disse nye trends, og i kølvandet på New Public Management. Men det værdihierarki, der synes skabt af dokumentationstrangen, kan også forstås i lyset af feministiske og postkoloniale optikker og derfor som et fænomen, der ligger forud for New Public Management: Omsorg kan i denne forståelsesramme ses som tilhørende domænet følelser, og følelser ses traditionelt indstiftet i dikotomien *følelse* versus *rationalitet*, med en dertilhørende kønnet og racialiseret historie (Bissenbakker Frederiksen & Nebeling Petersen, 2012). Det vil sige, at devalueringen af kærlighed, og herigennem af omsorg, i pædagogprofessionen kan ses som en desavouering af det, der traditionelt er blevet defineret som et kvindeligt og racialiseret arbejdsdomæne (Tronto, 2013) – forhold der synes bragt med ind i pædagogprofessionen (Steen Baagøe Nielsen, 2021).

¹¹⁰ Her tænker jeg på alle de former for viden opstået i kølvandet af evidensdiskursers nærmest hegemoniske udbredelser. Lige netop her bliver det tydeligt hvorfor det er nødvendigt med en de-kolonial analyse. Se kapitel 1

¹¹¹ Der findes undersøgelser, der viser, at pædagoger italesætter omsorg som det vigtigste i deres arbejde, og der findes derfor forskere, der er uenige i det værdihierarki, Plum artikulerer, se for eksempel (Kragh-Müller, 2013). Jeg tænker, at der ikke er tale om to tolkninger af, hvad der foregår ”i virkeligheden”, men at uenigheden snarere er udtryk for, hvordan diskursive kampe rykker *indenfor* den enkelte pædagog. Der ligger således en forforståelse af mennesker som entydige og modsætningsfrie, og undersøgelsesresultater tolkes i forlængelse heraf.

Man kunne derfor se New Public Management som en cementering af kønnede diskurser, hvor omsorg og kærlighed tillægges en ringere værdi end umiddelbart økonomiserbare forhold, med store omkostninger til følge (Fairchild & Mikuska, 2021). Diskussionen om kærlighed (og kys) som noget, der afgrænses af en professionsforståelse i dokumentationens vold, synes ikke at have nået Færøerne, og kærlighed synes at være dybt sammenfiltret i den pædagogiske praksis. Eller måske er kærlighed blevet til en modstand mod en geopolitisk forankret desavouering af det affektive arbejde (Morris, 2021)? Og det vigtige spørgsmål er vel, om den diskussion også ville give mening i en færøsk sammenhæng, hvor *"vi har forpligtende relationer"*, ifølge en pædagog (headnote), og hvor børneopdragelse altid har haft et community-element (Taggart, 2022) over sig.

6.3. Naturen og udendørslivet

"Børnene er endeligt kommet i flyverdragter og regnbukser og er parate til at møde vintervejret. Turen går i dag imod havet, og chancen for at blive våd er stor. På trods af sneen, der faldt dagen før og har gjort jorden glat, og at det blæser koldt, skal naturen udforskes i sin barskhed. Vejen går gennem byen, godt ind til siden, der kan jo komme biler. Ned ad vejen, forbi husene og ind på den lille sti. Pludselig ender stien i et brat fald, havet ligger mindst tre meter nede, og set med en danskers øjne er det umuligt at komme videre. Men nej, på Færøerne lader man sig ikke stoppe af en smule fjeldvæg. Det medbragte tov bliver fundet frem, og børnene fires ned ét ad gangen. Et af de omkringliggende legesteder har igen fået besøg af børn fra daginstitutionen i bygden Argir lige udenfor Tórshavn. De barske vejrforhold og de ugæstfrie omgivelser kan ikke afholde børn og personale fra næsten dagligt at udfolde sig i fjeldet bag institutionen, ved åen i nærheden eller som i dag ved havet." (Børn og unge, 1995)

Man har på Færøerne (haft) en ganske udbredt forståelse og praksis om, at børn har det bedst, når de opholder sig udenfor, i selskab med andre børn, og overladt til selvvirksomheden – noget, der materialiseres gennem begrebet at reika. Som en pædagog fortæller i et interview: *"Det er derfor... fordi det på Færøerne, altså børn på Færøerne, de gik ikke indenfor. Hvis man ville lege med andre, så gik man ud, man gik kun ind til hinanden, hvis de havde fødselsdag eller sådan, ellers var man ude, og man var klædt til det. Så det er det, der er blevet ført videre"*.



Billede hentet hos gruppen "En daginstitutionspædagogik i Færøerne" på gruppens Facebook-side



Billede hentet hos gruppen "En daginstitutionspædagogik i Færøerne" på gruppens Facebook-side



Billeder hentet hos gruppen "En daginstitutionspædagogik i Færøerne" på gruppens Facebook-side

En anden pædagog formulerer det således om det at prioritere og dyrke udendørslivet i de første daginstitutioner: *"Det var det rigtige at gøre for mig. Det er noget, der ligger inde i mig"* (fra interview). Husene var før i tiden små, og udenfor var både plads og rum til at udfolde sig, hvorfor man måske har gjort en dyd ud af nødvendigheden. Udenfor har som oftest været ensbetydende med den barske natur, som citatet fra Børn og Unge så fint illustrerer, og efter at færinger har reika udenfor i ca. 1.500 år, fylder naturen selvfølgelig stadig en hel del i daginstitutionen i dag. Naturen, det vil sige de specifikke fysiske forhold, lokaliteten 62°00'N 06°47'W byder, med al sin uforudsigelighed og barskhed, er paradoksalt nok blevet den stabile referenceramme for det at være færing – uforudsigeligheden er blevet det forudsigelige. Omgang i og med naturen har været hverdagspraksis for alle færinger, og minder om barndom og svundne tider har derfor ofte den færøske natur som ramme. Taler man med færinger om deres barndom (dem, der nåede at være børn inden den digitale revolution), er det ture med robåden i havet, at fiske, at løbe væk fra bølgerne, ture i fjeldet, stjæle roer fra naboens have, lege "giv lyd" (en kollektiv legen skjul) i bygden og lignende aktiviteter udenfor, der gerne huskes og savnes. Naturen har derfor også, igennem tiderne, været genstand for alsidig kulturel produktion: Den er afbildet, malet, tegnet, betegnet, vævet ind i historier, besunget, kvædet om etcetera. På den måde transformeres barndomserfaringer om og med naturen igennem kulturproduktionen til et reservoir af affekt, der binder færinger sammen som nation.

Der er i og for sig ikke noget usædvanligt i at knytte forestillinger om naturen til den nationale følelse, men denne form for romantisk nationalisme, som nationer har det med at dyrke, kan ikke overføres en til en til en færøsk sammenhæng – dertil er der for mange forhold, der vil blive usynliggjort: For det første er Færøerne ikke en selvstændig stat. For det andet har naturen været, og er stadig, et yderst påtrængende og insisterende fænomen, der gennemsyrrer alt. Naturen udgør desuden øernes eksistensgrundlag, både før og nu – færinger lever med andre ord i naturen, med naturen og af naturen, og naturen fremstår som en konstituerende del af færingers selvforståelse.

Den selvforståelse ses også i daginstitutionen. Eller man kan sige det således, at det virker usandsynligt at være barn i en færøsk daginstitution og ikke få præsenteret naturen både som åndeligt og kulturelt fænomen, som ressourcekammer og eksistensgrundlag. Dagstovnalógins (dagtilbudslovens) formålsparagraf lægger også op til et tæt forhold til naturen: *"I samarbejde med hjemmet [skal det pædagogiske arbejde] styrke barnets alsidige udvikling i tæt samspil med naturen"* (Løgtingið, 2018 §2).

De første pædagoger i de første kommunale daginstitutioner i 1970'erne og 1980'erne kæmpede også for, at daginstitutionerne havde legepladser med natur. Katrin Petersen, først leder for Dagstovnurin í Hoyvík, der åbnede i 1983, og senere leder af Børne- og ungdomsforvaltningen (fremover Barna- og ungdómsdeildin) i Tórshavns Kommune, kæmpede for at beholde åen, der gik gennem legepladsen, mens daginstitutionen var under konstruktion. Man havde fra politisk hold en forestilling om institutioner som nogle, der var asfalterede, fortalte en pædagog mig (headnote). Og som en anden pædagog fortalte i et interview, så var det kommunale folk ikke helt nemt at overbevise: ”... *Det er den samme ånd, som da Dagstovnurin i Hoyvik blev bygget... det var konfliktfyldt at få lov at beholde åen igennem legepladsen. Var det det? Ja, fordi man ville sortere alt... Katrin blev leder og fik det tilrettelagt sådan, at man beholdt åen igennem legepladsen. Og at børnene kunne være der. Og jeg skal sige dig, mange af de drenge der har store problemer med daginstitutioner, lå flade i den å hele dagen*” (fra interview).

Lignende konflikter havde man også i Dagstovnurin við Velbastaðvegin, men her lykkedes det, efterhånden, at inddrage mere af det omkringliggende areal i daginstitutionens legeplads. Kampe om udendørsarealer og tilgang til udendørslivet synes at være blusset op, indimellem, siden 1970'erne, i resonans med skiftende forestillinger om tryghed, kvalitet og det gode børneliv. For pædagogerne i disse nye daginstitutioner var adgang til naturen, i sin rå og ufortyndede version, afgørende. Ikke som et fænomen, man rejser langt til for at betragte og beundre, men naturen som noget, man har et forhold til i hverdagen.

I filmen *Sólareygu* fra 1989 vises så fint, hvordan den nærliggende udmark og fjord besøges og udforskes jævnlige, og således hvordan natur sammenfiltres med pædagogisk praksis. Her hører man pædagog Turið Joensen fortælle om pædagogiske visioner og værdier, mens børnehaven er på vej ned til fjorden – små børn klatrer, hopper og falder på numsen på store klipper, en færge sejler forbi i baggrunden: ”*Fjorden bruger vi også meget. Men... det, der er forskellen mellem udmarken og fjorden, er, at der kræves meget mere forberedelse. Man skal have skiftetøj med, og ja, der skal pakkes mere ned for at tage i fjorden... det er faktisk en længere tur at tage i fjorden end det er at tage i udmarken [...]* Og det er blevet sådan, efterhånden, at vi har været igennem hele fjorden, og vi har fundet et sted, hvor der er trygt at være... Men det, der kan være svært ved fjorden, i al fald for mit vedkommende... det er det... altså det, man har lyst til som voksen, når man er sammen med børnene, er, at man selv bliver barn igen. Og det kan være spændende for en voksen at finde orme, og det er spændende... alt er spændende for voksne, når man er sammen med børn... og det, som er med

fjorden, er, at du skal have mere overblik over børnene. Det er sjovt for den voksne at fange hundestejle, men samtidig skal du have øjnene alle steder” (Sólareygu, 1989).

Børn og pædagoger er klædt i regntøj og gummistøvler, har madpakker med, bærer på spande og fiskenet. Når følget ankommer til fjorden, løber børnene glade ned ad skrænten, som ender ved klipperne, pædagogerne følger efter. Børnene får lov at undersøge området på egen hånd. Lignende scenarier udspiller sig i kortfilmene *Tað Góða lívið* og *Nólsoy – sæð við barnsins eyga* lavet af beboere i Nólsoy i samarbejde med deres daginstitution Làtrið for nogle få år siden. I den ene film ses børn med regntøj og gummistøvler, der løber over til en træbro ved havet, de er bevæbnede med fiskestænger, spande og fiskenet. De ser glade ud. I den anden film fortæller børn detaljeret om deres ø, hvor mange får, der lever der, hvad de forskellige dele af øen hedder, nye og gamle historier, der knytter sig til øen, etcetera. Det meste af Nólsoy-filmene foregår udendørs. Noget af det mest betydningsfulde ved filmene er, i min optik, at grænserne for daginstitutionen, fritidshjemmet og skolen i Nólsoy synes at spredes og fortyndes, for til sidst at forsvinde ude ved havet, snarere end materialiseres ved skolens og daginstitutionens konstitutive hegn. Grænser mellem skole, daginstitution og bygd synes derfor flydende – naturen og bygden går ind i daginstitutionen, og daginstitutionen breder sig ud over bygden og naturen. Udtrykket ”det tager en landsby at opdrage et barn” virker i den her sammenhæng rammende. Der er omkring 30 år mellem den første film, Sólareygu, og de to film produceret i Nólsoy, men glæden ved udendørslivet synes uforandret. Således er den kultur naturen lægger op til, efterhånden, blevet sammenfiltret i den pædagogiske praksis, og pædagogisk praksis på færøsk synes at omfavne det ’farlige’ naturen fordrer - som en pædagog fortæller under en samtale *”Hvis børn ikke præsenteres for aktiviteter hvor de kan risikere at komme til skade, for eksempel at brække en arm, så tager man ikke børnene alvorligt”* (headnote).







Dette billede er hentet hos gruppen "En daginstitutionspædagogik i Færøerne" på gruppens Facebook-side

6.4. Autonomier som materialiseringer af at reika

Jeg laver hermed, og i et formidlingsøjemed, en momentan analytisk distinktion mellem forudsætninger for at reika, og hvordan at reika materialiseres. I dette afsnit forfølger jeg således hvordan at reika materialiseres som autonomier. At reika begrebsliggør, som jeg har gjort rede for i kapitel 5, det selvforvaltede barn på opdagelse i 62°00'N 06°47'W, og jeg har brugt begrebet som metafor for det autonome børneliv i bygden. Og autonomi, det vil sige det frie og selvforvaltede børneliv uden unødigt eksternt indblanding eller forsøg på adfærdsmodificering, synes at følge færing ind i voksenlivet også. I samtaler med pædagoger om lige netop selvforvaltning sagde en af pædagogerne, med sin tid på pædagogseminarie i Danmark in mente, og efter noget tids refleksion: *”Vi færing bliver beskyldt for ikke at sige så meget. Men forsøger man at bestemme over en færing, så bliver der ballade”* (headnote).

Det er ikke usædvanligt blandt færing at italesætte sig selv som mere stille og mindre talende – omvendt fortælles der gerne vittigheder om danskeres taletrang. Det er heller ikke usædvanligt, at færing kan tolke den reducerede mængde snak som et udtryk for demokratisk underskud – et forhold, der springer mig i øjnene. Jeg får lyst til at pille ved denne tolkning af, hvad det demokratiske synes at tolkes som af en befolkning, der decideret dyrker børns selvbestemmelse. Hvor det at reika har været fuldstændigt integreret i børns liv, og autonomi og selvvirksomhed i forlængelse heraf er blevet konstituerende for en færøsk kultur. Jeg har hørt færing italesætte danske forhold i skoler, uddannelsesinstitutioner, arbejdspladser som mere demokratiske, fordi der simpelthen tales mere, fordi der diskuteres. Det demokratiske underskud diagnosticeres ud fra en antagelse om, at mere snak fører til mere demokrati. Det vil sige, at det demokratiske kobles til 'det at tale' og på den måde kobles fra det 'at gøre'. Denne forståelse af, hvad det demokratiske består i, ligger klos op ad en forståelse af det demokratiske som en deliberativ proces (Biesta, 2007), hvor de bedste argumenter i sidste ende vinder. Og i forlængelse heraf bliver demokrati til et spørgsmål om, *”[w]ho is able to participate effectively in deliberation”* (Biesta, 2007:23).

Demokrati knyttes herigennem til sprog, og til at kunne anvende sprog med henblik på demokratisk deltagelse. En forestilling af det demokratiske der også synes til stede i danske daginstitutioner (Prins, 2019), hvor sprog rammesættes af danske pædagoger som *”grundforudsætning”* (s.150) for demokratisk deltagelse. Jeg vil, med denne sondring mellem at tale og deltage in mente, forfølge fænomenet autonomi. Eller mere præcist vil jeg vise hvordan autonomi gøres, og derigennem hvordan demokratiske erfaringer opstår.

Autonomier som materialiseringer af at reika kan forstås som kropsinitierede fænomener, som kroppens udnyttelse af natur-kultur indlejrede friheder, som en måde natur-kultur formaterer kroppen, sammenfiltres i kroppen. Jeg viser i det følgende hvordan første bølge-pædagogerne autonomt færøfiserer en *dansk* daginstitution. Hvordan autonomi, forener pædagogens analytiske dele, det vil sige den professionelle del, den private del og den personlige del. Og jeg viser igennem fænomenet temporalitet, nogle af de måder, hvorigennem autonomi hos både børn og voksne kan materialiseres. Jeg viser igennem disse analyser hvordan autonomi i sidste ende bliver sammenfiltret med, og del af den pædagogiske praksis.

Jeg vil igen pointere, at autonomi forstås som et natur-kultur-indlejret fænomen i afhandlingen, som ikke kan spores tilbage til noget, der først fandtes hos børnene, og som de voksne sidenhen har beholdt – eller som noget, de voksne har og giver børnene. Det, jeg mener, er, igen, at artikulationen af autonomi som noget, der bor hos de voksne eller hos børnene, som jeg her gør, er resultat af agentiale snit fra min side, med henblik på at fremhæve potentialer. Autonomi lever derude i 62°00'N 06°47'W, og er snarere en måde at være forbundet til hinanden på.

- **Sproglig-kulturel selvstændighed – eller bare hverdagspraksis i 62°00'N 06°47'W**

”Så der er simpelthen noget I har taget på jer, altså... at indføre det færøske sprog i daginstitutionen? Ja ja. Men samtidigt var vi fagligt i et dansk sprog.” (fra interview)

Man har altid talt færøsk i Færøerne. Efter reformationen blev dansk til kirkesproget og religionssproget (Thisted & Gremaud, 2020), og på grund af kirkens og religionens stærke indflydelse over øsamfundet transformerede dansk sig til det officielle sprog, både i skrift og i tale (Ibid.). I århundreder blev færøsk til noget, der taltes hjemme og i uformelle sammenhænge og blev betragtet som en dialekt af det danske sprog, og sågar af nogle en korruperet version af dansk (Ibid.). Det var først i sidste halvdel af det 19. århundrede, at færøsk blev stadfæstet som sprog af filologer, og som værende tættere på islandsk og norsk end på dansk. Mundtlige overleveringer har været den form, al viden om færøske forhold er blevet videregivet i, frem til det nittende århundrede, idet der ikke fandtes et færøsk skriftsprog, før Hammershaimb i 1846 udviklede en færøsk ortografi inspireret af oldnordisk (Ibid.). Færøsk som fag blev dog først obligatorisk i 1939 (Olsen, 2020), men med det aber dabei, at det meste af undervisningen i andre fag end færøsk fortsat var på dansk, og det samme

gjorde sig gældende for undervisningsmaterialerne. Set i det lys forekommer cementeringen af det færøske sprog som daginstitutionens sprog som en af de vigtigste opgaver, de nyuddannede pædagoger kunne tage på sig i de nye færøske daginstitutioner.

”Det, man lagde meget stor vægt på, var Det vil sige det Ása og Sølva lagde vægt på var at synge, at synge meget med børnene. Det var en måde at samle børnene på, og samle personalet. Men du ved, man havde så få sange... man ville have nogle sange, der var mere... man havde selyfølgelig de gamle færøske sange.... Men derfor blev sproget tit mærkeligt, fordi man oversatte mange af de sange, som var kendte i daginstitutioner i DK. Det var mere eller mindre vellykket. Og det samme med bøger. Der var ingen bøger, vi lånte bøger på biblioteket og oversatte, mens vi læste dem” (fra interview).

Meget har forandret sig, og man har gjort et stort arbejde med at udvikle et færøsk sprog i resonans med en færøsk kultur-natur. Som ovenstående citat illustrerer, så befandt pædagogerne sig i en færøsk virkelighed, mens de fagligt befandt sig i et dansk sprog. Det betyder, at disse pædagogers faglighed var resultat af mødet med en dansk seminariekultur, med dertilhørende forståelser af *god teori og praksis*. Det, der skulle oversættes, var med andre ord, meget mere end sprog.

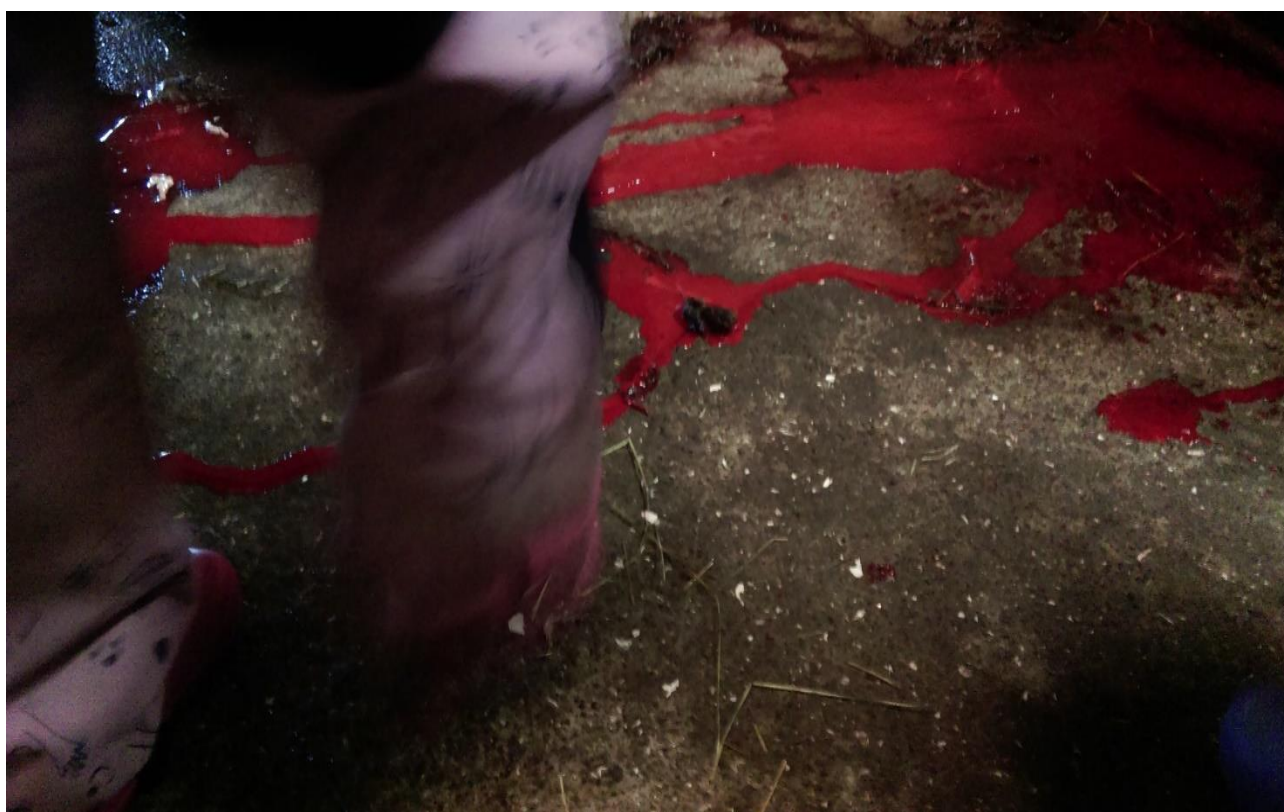
”Vi laver blodpandekager ude på legepladsen, med blod fra et får der blev slagtet sidste år. Hvert efterår slagtes og 'flettes' [flås, parteres, red.] et får, der laves skerpitjot og ræst kjøt [fermenteret får, red.], bughinder bruges til pynt, horn slibes og bruges som legetøj eller laves om til genstande, ulden præpareres til garn, etcetera. Sidste år var det et børnehavebarn der skød og dræbte fåret. Blodpandekagerne er en succes. Forbipasserende får tilbudt smagsprøver. Børn der er på besøg fra Tórshavn spiser det også. Alle fortæller, børn og voksne, om deres forhold til blodpandekager og blodpølse, hvordan deres mødre lavede dem, eller stadig gør. Man fortæller historier om mad og oplevelser der fletter sig ind i hinandens historier. Man fortæller om historier der rækker tilbage i tiden. Her et eksempel på en af dem der blev fortalt denne dag: Kender I Ólavur som roede alene fra Færøerne til Danmark? Han var vældig stærk, han var her fra Nólsoy. Der er ikke mange der er så stærke som ham mere. Han døde for nyligt. Da Ólavur var barn havde de en ko i kælderen. Det havde mange i gamle dage. Ólavur var træt af at koen jamrede sig hele tiden. Ved I hvad han gjorde? Han malede koen grøn. Da faren kom hjem blev han så sur på Ólavur, at han fik røvfuld.” (Dagbog fra felten)



Pædagogerne har på mange måder været de første almene kulturbærere (Kjølbro, 2008), dem med ansvaret for at bygge bro mellem viden erhvervet på danske seminarier og en færøsk kultur-natur. Dem, der skulle oversætte sprog og kultur. Og frembringe en *færøsk daginstitution*. Ud over sproget som indlysende parameter i en nation-kultur-opbyggende diskurs, så har disse første almene kulturbærere arbejdet for at integrere forhold der kendetegner en færøsk kultur-natur i deres pædagogiske praksisser. Flere af disse forhold er blevet artikuleret i selvstændige kapitler. Integrationen, og efterfølgende sammenfiltrering af alle disse forhold i en pædagogisk praksis har vist sig at være en vedvarende proces, der søger at indfange stort som småt, som et finmasket net, hvis tråde forbinder knudepunkter som natur med kultur med sprog med affekt med nation etcetera. Man ser integrationen af disse kultur-natur-elementer i fortællinger, som historien om Ólavur, eller i fortællinger om hvordan man levede i gamle dage. I de madtraditioner, der opretholdes og gives videre til børnene, som med blodpandekagerne på legepladsen eller det fermenterede kød. I de forventninger, man har til, hvad børnene kan, som at aflive et får. I udnyttelsen af alle til rådighed stående ressourcer, som når man bruger bughinder til pynt eller horn til legetøj. At betegne disse beskrivelser som en kamp eller en søgen eller en higen efter sproglig og kulturel selvstændighed kan virke noget opblæst, og som mange andre politiske overskrifter kan denne skygge for hverdagens arbejde.

I *Bæreposens teori om fiktion* (Le Guin, 2018) viser Le Guin, hvordan store fortællinger i en mulig urtid om nedlæggelser af mammutter eller andre store dyr af stammens mænd blev fortalt over bål og malet i hulerne. Ved denne praksis bliver historierne efterhånden til en fælles fortælling om stammen, men også til en sandhed, der usynliggør hverdagens helte: Bæreposen og de kvinder, der med den har samlet frugter og nødder, fødevarer, som reelt har udgjort den kost, stammen har levet af. Men fortællingerne om den store mammutts fald er bjergtagende og lokker med forestillinger om uovervindelighed, magt og kontrol over sine omgivelser. Bæreposen falder simpelthen ud af den fælles fortælling. Bæreposen bliver til den uartikulerede og dog livsnødvendige naturlighed og selvfølgelighed, mammutfortællingen hviler på. På samme måde kan pædagogers daglige arbejde med en færøsk kultur-natur forstås, nemlig som de naturlige og selvfølgelige materielle forudsætninger for, at en kamp eller søgen eller higen efter sproglig og kulturel selvstændighed overhovedet kan artikuleres. Sproglig og kulturel selvstændighed i daginstitutionen er således ikke materialiseredes igennem en kamp, men igennem konstant forekommende intra-aktioner af det *udefrakommende* og det *indefrakommende*, igennem færøske pædagogers vedvarende

sammentænkninger og sammenfiltringer af kultur-natur i 62°00'N 06°47'W med fænomenet pædagogisk faglighed.







• Pædagogers autonomi og selvforvaltning

”Det, som jeg så godt kan lide ved mit arbejde..., det er at være sammen med børnene, det er så livsbekræftende, der sker mange spændende ting, man er fri, man er ikke under nogen... altså, der er ikke noget, der skal blive færdigt i dag, som jeg kan forestille mig, der er ved andet arbejde... du er dig selv, sammen med de børn, som du nu er sammen med, og mange udfordringer... og indimellem kunne man ønske sig at have 10 arme.” (Sólareygu, 1989)

Sådan siger pædagog Turið Joensen i filmen *Sólareygu* om den frihed, hun oplever ved at være pædagog. Jeg hører den sætning i filmen som udtryk for plads i samme krop til både det professionelle og det personlige – man kan føle sig fri og være sig selv OG være pædagog og professionel. Det kunne formuleres således, at det personlige gerne flugter med det professionelle – eller i al fald, at det umiddelbart ikke opleves som konfliktfyldt at være begge dele. Men jeg ser, ud over en personlig og en professionel persona i samme krop, også den private pædagog. Den private pædagog kan siges at have været til stede hele tiden, når denne forstås som en, der vides noget om i kraft af den personbaserede genkendelighed, som produkt af de forpligtende relationer, jeg tidligere har beskrevet. Det vil sige, at den private pædagog forstås som en del af det færøske netværk. Den personlige pædagog, skønt nært beslægtet med den private pædagog, adskilles herfra ved at blive defineret med udgangspunkt i det, der foregår *inden i* pædagogen. Man kunne sige, at den personlige pædagog er det *locus i kroppen*, hvor særlige præferencer materialiseres, som for eksempel i form af musikmag eller madpræferencer.

De midlertidige distinktioner mellem den private, personlige og professionelle, imellem den ydre og den indre pædagog tjener en tydeliggørelse af det, jeg oplever som geopolitisk forankrede idealiseringer af det at være professionel. En idealisering, der synes at hvile på skarpe distinktioner mellem det private og det professionelle. Og en distinktion der synes mindre fremtrædende i færøske daginstitutioner: *”Mange af pædagogerne her har haft deres egne børn samme sted de arbejder. En af pædagogerne siger: ’Det er en lang dag for børnene, og det er dejligt at kunne gå ind til mor og få en krammer’. Livet koloniserer arbejdet tænker jeg. ’Det ville ikke kunne lade sig gøre i Danmark, danskere er så firkantede’ siger en af pædagogerne.”* (Dagbog fra felten)

Den professionelles udgrænsning af det personlige er så (geopolitisk) naturaliseret, at det private og personlige træder tydeligt frem i lyset, når de fremmanes af færøske pædagoger. Den personlige pædagog træder ind i rummet ved at lade egne præferencer, behov, interesser, lyster og deslige være udgangspunkt for en pædagogisk praksis – så længe det analytiske snit mellem det personlige og det

professionelle opretholdes. Fjernes det snit, synes det personlige at resonere med det professionelle, eller snarere at smelte sammen. Pædagogen synes bare at være – være i rummet, være i kroppen, være i tiden: *”Hver fredag mødes hele institutionen til fællessang i fællesrummet. Man sidder i rundkreds, og skiftes til at vælge sange og sanglege. Det varer omkring en ½ time, og når den sidste sang er sunget, begynder børnene så småt at sive ud af fællesrummet ad de forskellige døre og gange der først har ført dem der. De fleste børn har forladt rummet, og et par af pædagogerne også. Men så finder de resterende pædagoger ud af, at de vil synge mere – hvad skal vi synge? De bliver enige og synger sangen – de ser glade ud, det føles som om de stjæler noget tid til dem selv. Efter en tid begynder nogle af børnene at sive tilbage i fællesrummet, og endnu en sang aftales og synges.”* (Dagbog fra felten)



Jeg husker, hvordan de voksnes begejstring smittede af på mig. Jeg blev i fællesrummet og sang med, alle os, der var tilbage, sang og grinede. De børn, der vendte tilbage for at se, hvad deres voksne foretog sig, blev også revet med – for det meste, andre gik bare ud af fællesrummet igen. De voksnes lyst til at synge overtrumfede geopolitisk forankrede forestillinger om pædagogisk struktur – der skulle spises frokost efter fællessangen. Overtrumfede geopolitisk forankrede forestillinger om barnet som centrum og udgangspunkt for aktiviteter, og måske også geopolitisk forankrede forestillinger om professionalismisme. Der synes i al fald ikke at være et modsætningsforhold mellem det professionelle, det personlige og det private denne fredag. Tværtimod synes det personlige og private at være

værdifulde konstituenten af det professionelle: De tre sameksisterer i samme pædagog-krop, de sammenfiltres, og en ny professionsforståelse emergerer.

I modsætning hertil står en pædagog og en professionsforståelse (i Danmark, kunne man fristes til at skrive), hvor det personlige og private synes mindre værdifuldt for det professionelle. Den professionelle pædagog er den, der lader det private og personlige blive derhjemme, og den, der er gået fra at have ansvar for børn og for daginstitutionen som et af samfundets fællesgoder, som noget de har en aktie og interesse i, til at forvalte serviceydelsen dagtilbuddet (Ahrenkiel, 2012). Den professionelle pædagog synes derfor afgrænset af standardiserede tilgange til det pædagogiske, som *"[l]imit[] the professional autonomy and reduce[] the educators to mere policy implementers or 'technicians'"* (Aabro, 2020 :757). Man kunne argumentere for, at denne autonomi, som færøske pædagoger praktiserer og lever med, er et levn fra 1960'ernes og 1970'ernes pædagogiske trends, tillært på danske seminarier. *"In terms of professional traditions, the Danish ECEC educators have previously had a high degree of autonomy, in which professionalism has developed 'from the inside', that is, from the educators themselves"* (Aabro, 2020 :760).

Der er mange, der har italesat netop en dansk pædagogisk tradition som forståelsesramme for dette forhold under projektets konstruktion, vel at mærke i Danmark. Men den tolkning ville usynliggøre de konkrete forhold, en færøsk daginstitution er vokset ud fra, og den ville usynliggøre det, jeg ser som en markant forskel i forståelsen af, hvad den professionelle er, eller burde være. I en dansk sammenhæng synes der at blive lagt op til en forståelse af autonomi som noget, der knyttes til det at være professionel: Det vil sige som noget, der knyttes til pædagogers uddannelse og erfaring, i kombination med deres evner til at aflæse situationer, der gør dem i stand til at vurdere, hvad den rigtige tilgang er, hvad det næste skridt skal være, og dermed udøve professionel autonomi. Sagt på en anden måde, den professionelle autonomi hviler i sontringen mellem den private-personlige pædagog på den ene side og den professionelle pædagog på den anden. En så naturliggjort sontring, at den næsten ikke kan ses.

Jeg ser færøske pædagogers autonomi som en sammenfiltrering af det private, det personlige og det professionelle i stedet for. Som en kultur-natur-indlejret disposition, jeg ser i fællessangssituationen. Og som jeg også ser, når pædagogen fortæller om sine oplevelser med sit eget barn i daginstitutionen; når pædagogen igangsætter en aktivitet, fordi hun også har lyst til netop denne aktivitet; når pædagogen tager en kop kaffe på legepladsen sammen med sine kollegaer, og dette ikke opleves som udtryk for dovenskab eller ligegyldighed; når pædagogen har sit barn med på arbejde; når pædagogen

kan rende et vigtigt ærinde i arbejdstiden; og når jeg som forsker ikke mister min troværdighed, når jeg bliver spurgt, om jeg ikke kunne tænke mig at tage mine børn med i morgen (og jeg gør det), mens jeg er på feltarbejde. Denne tolkning af autonomi ligger i min optik tæt op ad en forståelse af det demokratiske som sporadiske disruptioner af det etablerede (se for eksempel Biesta, 2007; Biesta, 2009), hvor det disruptive i denne sammenhæng kan forstås som pædagogers momentane inddragelser af det private og det personlige ind i det professionelle, for eksempel i form af en kop kaffe på legepladsen eller af fællessang drevet af eget lyst for at synge.

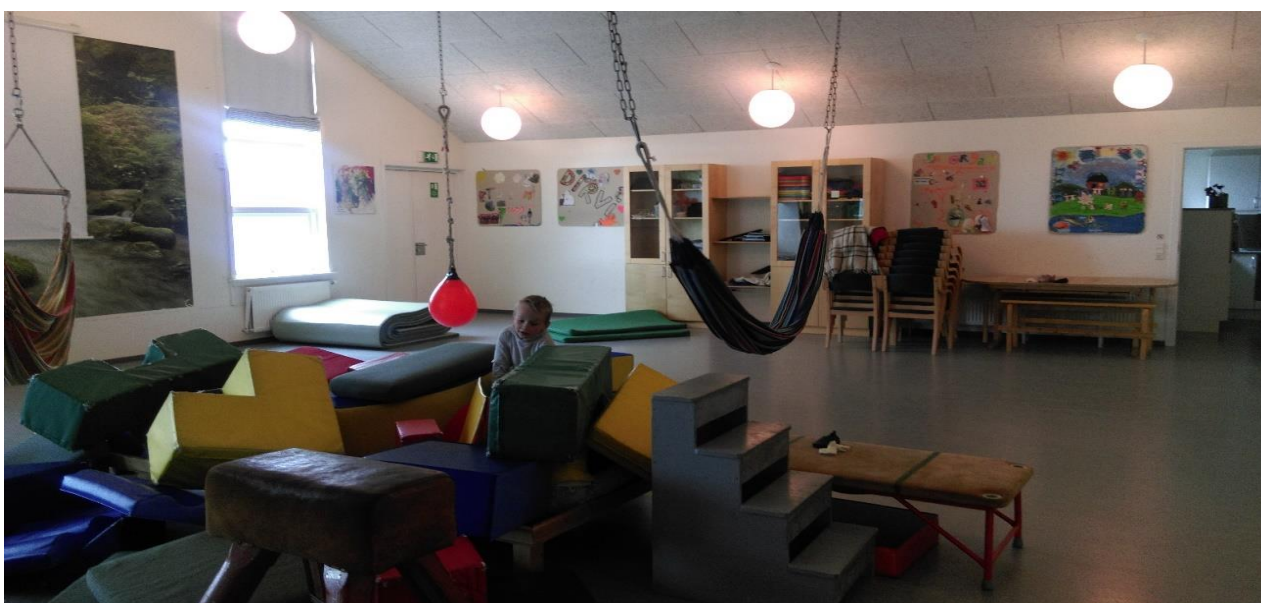
Herigennem udvides også det jeg ser som en al for snæver forståelse af relationsarbejde i de geopolitiske centre: For det første begrænses relationsarbejde i daginstitutionen ikke til pædagogers relationer til børn, relationerne pædagogerne imellem er også betydningsfulde for den pædagogiske praksis. For det andet hviler relationsarbejde i daginstitutionen på både den personlige og den private pædagog, det vil sige på pædagogers evne til at sammenfiltre det personlige og private ind i det professionelle. Herigennem får vi blik for, at relationsarbejde også ligger udenfor det kontrollerbare, at relationsarbejde overskrider forestillinger om sikker viden, og derfor noget der udgrænses af den uddannelsespolitisering trivsel

• **Børns autonomi og selvforvaltning**

”Da jeg ankommer, er de fleste børnehavebørn i salen, jeg tæller 20. Salen er stor, med forskellige gymnastikredskaber, bolde, hængekøjer, madrasser, etcetera. Der spilles ’diskomusik’, sandsynligvis fra YouTube eller lignende. Der er en pædagogmedhjælper der styrer musikken, sidder i et hjørne. Børnene løber vildt rundt omkring. Stemningen er høj. Børnene følger egen lyst, hopper, laver vejrmøller, løber frem og tilbage, hænger i køjer, vælter rundt, leger med deres medbragte superhelt, hopper i trampolin, slapper af i et hjørne eller en køje, griner, taler, forhandler... Ingen voksne interfererer. Jeg kan mærke et behov for styring, jeg har lyst til at styre noget. Jeg sætter mig i stedet på en lille bænk og kigger. Legen fortsætter. På et tidspunkt bliver 90 % af børnene engageret i stopdans. Nogle holder efterhånden op. De finder på andre lege.” (Dagbog fra felten)

At føle behov for at styre et rum fuld af vilde børn, som man har ansvaret for, synes at være en af pædagogfagets raison d’être. At få børn til at sidde stille og deltage i samling; at få dem til at tage flyverdragt på, helst selv og inden det bliver for sent, så man kan nå at lege lidt; at tisse, inden man skal sove, så man ikke tisser på madrassen; at sove eller hvile efter frokost, selvom man hellere vil lege; eller at ikke måtte sove, selvom man vil, da der ikke er personale nok til at overvåge barnet; at

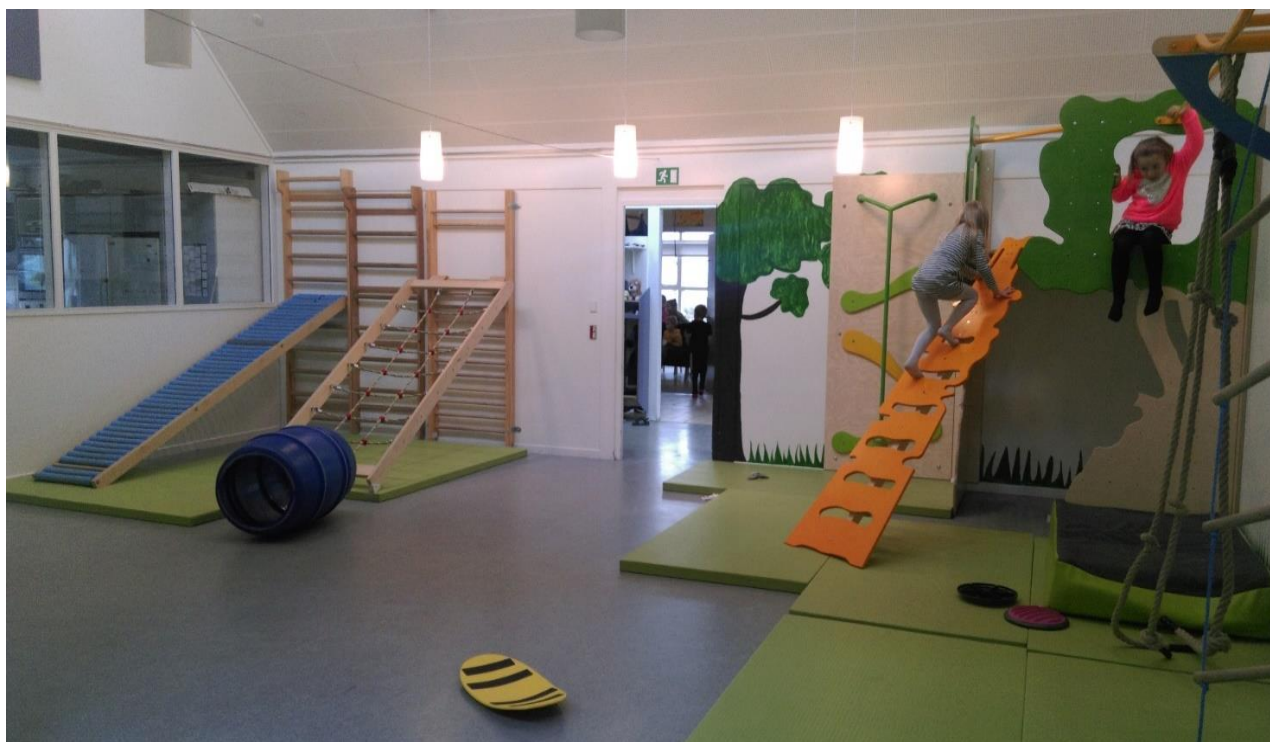
skulle udenfor og lege, selvom man helst vil ind; eller at skulle blive indenfor, selvom man vil ud, da man ikke må være alene ude, og nu skal vi jo til en pædagogisk aktivitet; at skulle spise, når de voksne siger, det passer i dagsrytmen; eller at ikke måtte spise madpakken nu, frokost er først om en time. I det hele taget synes forestillinger om styring gennem rytmer og flaskehalse sammenfiltret med mål for en pædagogisk praksis at fylde daginstitutionens hverdag. Vi vil noget med børnene. Vi har en pædagogisk opgave. Vi skal forberede børnene på mødet med samfundet. Vi skal passe på dem. Vi skal lære dem noget. Behovet for styring og kontrol melder sin ankomst, når denne gamle pædagogkrop, efter mange år i Danmark, møder 20 vilde børn i en gymnastiksal. Angst for kaos og alt, hvad der dertil hører af tanker og forestillinger, er en følelse, der indimellem er dukket op i mit feltarbejde – sandsynligvis af gammel vane. Man har åbenbart tillid til, at børnene nok skal klare sådan en omgang gymnastiksal.



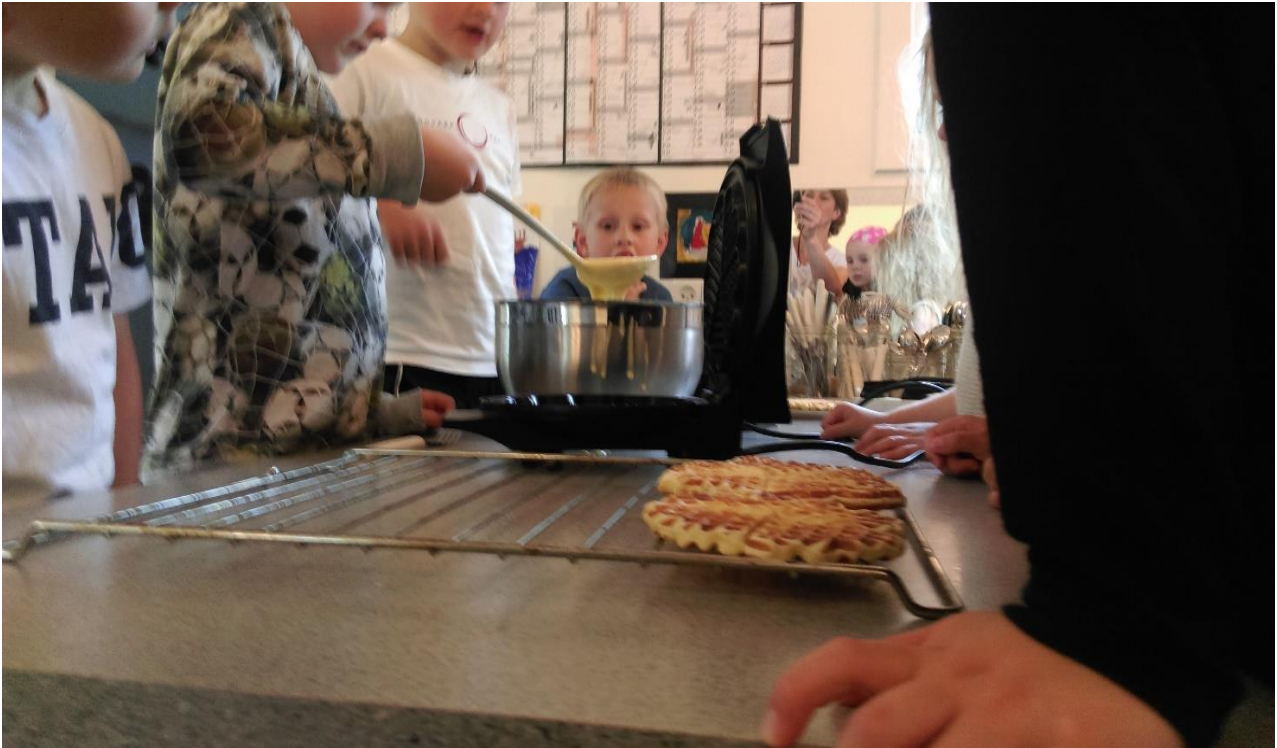
I et dualistisk univers ville man sige, at det, disse børn møder i færøske daginstitutioner, er tillid. Tillid til, at de kan selv og vil selv. Tillid til, at man som pædagog kan give slip. Tillid som noget bestående af to positioner, den, der giver tillid, og den, der modtager tillid. Men tillid virker til at være et ord, der først og fremmest siger noget om personers intentioner, som noget, man kan vælge til eller fra – at have tillid til nogen, til børnene. I min optik er denne tillid, jeg oplever, af mere systemisk karakter. Den er decentreret og hører mere hjemme i miljøet end i den enkelte – eller mere præcist, både uden for og inden i den enkelte. Den er som en atmosfære, tillid som atmosfære, autonomi som atmosfære. Man kunne også formulere det sådan, at der ligger en formatering for tillid i daginstitutionen – bygdekultur-natur, at reika og forpligtende relationer som nogle af de oplagte steder at kigge hen for denne formatering.

INTERMEZZO: At reika som antidot til dualisme i daginstitutionen

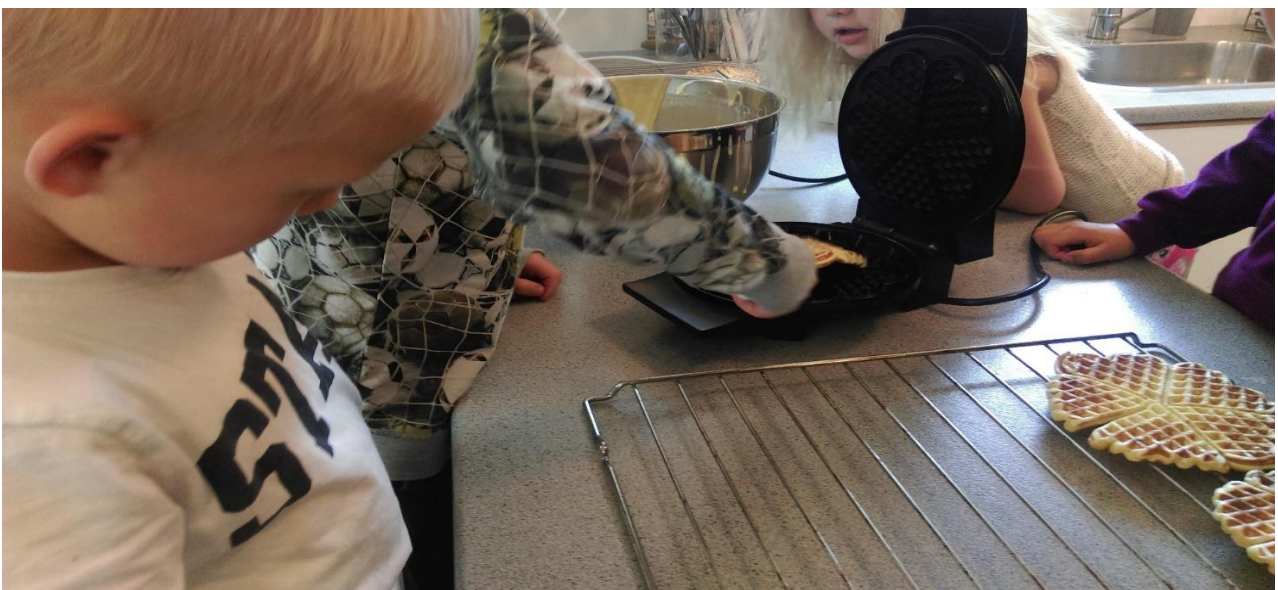
At reika synes at nedbryde en mur mellem børn og pædagog. En mur, der adskiller pædagoger som dem, der ved, og børn som dem, der vides noget om. Imellem pædagoger som dem, der i kraft af at være de vidende planlægger, styrer, bestemmer dagens gang på den ene side. På den anden side børnene som de ikke-vidende, der tager imod planlægning, dem, der styres med, dem, der bestemmes over. At reika synes at muliggøre momenter, hvor barnet er den vidende, og pædagogen den uvidende (Rancière, 2020).







(Geopolitisk forankrede) forestillinger om hygiejne synes ikke at afholde børn fra at hjælpe med at tilberede måltiderne, der serveres i daginstitutionen – tværtimod. Disse billeder om madlavning i daginstitutionen er blevet betydningsfulde i kraft af mit kendskab til danske daginstitutioners hygiejneregler. Mange danske daginstitutioner har et centralt køkken hvor børn ikke må komme ind. Alle de færøske daginstitutioner jeg besøgte, havde køkkener ind i stuerne, hvor børn og voksne kan tilberede måltiderne sammen.



6.5. Multiple temporaliteter som materialiseringer af at reika

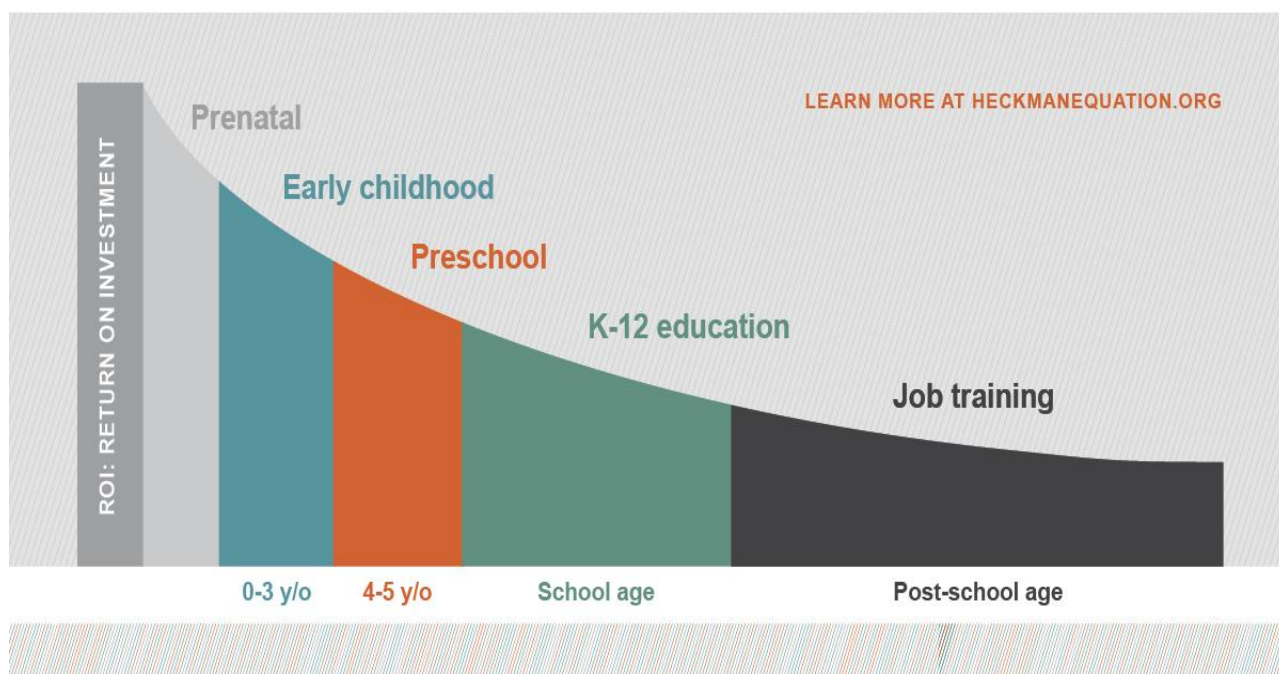
“Since modernity has been conceived in one line of time, universal time and universal history, the concept needed the historical moment before: the premodern, and it generated also a critical moment after the postmodern. Decoloniality speaking the nonmodern is a necessary concept to illuminate the coexistence of temporalities and modes of living and thinking that are neither premodern nor postmodern.” (Mignolo & Walsh, 2018:117)

I dette afsnit forfølger jeg fænomenet tid som et led i mine spacetimemattering analyser – mere præcist tid som et fænomen der muliggør at reika. Tid har det med at blive forstået og italesat som et absolut og lineært forløbende fænomen, der skal indrettes på bedste vis, med det sigte at nå nogle bestemte mål. Denne forståelse af tid, af tid som en ressource, der skal udnyttes, udspringer blandt andet af industrialiseringens møde med Scientific Management (Vaaben & Plotnikof, 2019). Forestillinger om øget (økonomisk) udbytte ved kontrol over arbejdsgange, blandt andet ved hjælp af standardiseringer med henblik på effektivisering, ligger dybt i Scientific Managements hjerte (Ibid.). Denne forestilling om produktionsoptimering, hvor tid ses som ressource, har præget arbejdspladser lige siden.

Arbejdspladser har således været styrede af skarpe afgrænsninger mellem fritid og arbejdstid og deraf følgende klokker, der ringer tiden ind, tids-stemplere og deslige, og arbejdstagers motivation for at øge produktiviteten blev gjort til genstand for styring (Ibid.). Selvom mange forandringer har fundet sted siden industrialiseringen, især i den økonomisk velstående del af verden, hvor arbejde på en måde synes at have koloniseret både fritid og liv, så lever forestillinger om tid som ressource i bedste velgående, også i daginstitutionen. Daginstitutioners åbningstider er i sig selv et udtryk for det. Det, at der overhovedet findes åbningstider, at daginstitutioner har åbent mellem 7 og 17, med undtagelse af nogle få døgnåbne daginstitutioner (i Danmark), siger noget om resten af arbejdsmarkedet og dettes indretning ud fra fænomenet tid. Og lige så sigende er det forhold, at tiden mellem 7 og 17 forventes udfyldt med meningsfulde aktiviteter, der vel at mærke gerne skulle have en ’effekt’ på børnene. Det vil sige, at tid – tiden mellem 7 og 17, men i forlængelse heraf også den tid imellem den dag, barnet starter i daginstitution, og den dag, barnet forlader daginstitutionen, bliver til det fænomen, hvorigennem læring, udvikling og trivsel materialiseres. Eller sagt på en anden måde får tid tildelt rollen som *mediator* for et bestemt indhold, man forestiller sig skal fremme bestemte ’effekter’ – lade tiden virke på børnene, kunne man sige. Dermed transformeres tid til en investering, eller mere præcist bliver tid en maskine, der producerer effekter på baggrund af investeringer. Hvilke effekter,

daginstitutionen gerne skulle bringe med sig, er der lavet store mængder forskning om. Ja, man kunne egentlig argumentere for, at det store korpus af forskning, der findes om ECEC-området, overvejende handler om, hvilke 'effekter' der skal tilstræbes, og om, hvordan disse 'effekter' bedst opnås. Det bedste eksempel på sammentænkningen af tid som investering og effekter, eller afkast, om man vil, leveres af den amerikanske professor i økonomi James Heckman. Han er ophavsmand til den famøse Heckman-kurve¹¹², hvor investering ses som funktion af tiden, og hvor resultatet ses som afkast (ROI):

Return on Investment
Economic impact of investing in early childhood learning.



Denne forestilling om investering i ECEC-området med blik for fremtidigt afkast, for eksempel i form af konkurrencedygtig og kapabel arbejdskraft, kan tilnærmelsesvis betegnes som hegemonisk – det er svært at forestille sig, at nogen ville være uenige i, at ”det kan betale sig”¹¹³ at investere i ECEC-området (se for eksempel i Bergholdt Hansen et al., 2019 som eksempel på at tidlig investering kan betale sig). Som OECD pointerer i sine udgivelser, her formuleret i Starting Strong, Engaging Young

¹¹² <https://heckmanequation.org/resource/the-heckman-curve>

¹¹³ Det har i mange år været venstrefløjen (se for eksempel Halsboe-Jørgensen & Rosenkrantz-Theil, 2018), her forstået i en parlamentarisk optik, der har argumenteret for investeringer i humane ressourcer over for højrefløjen. Arbejderbevægelsens kamp for først at synliggøre arbejderklassens levevilkår og dernæst kampen for uddannelse til alle som vejen til mere lighed er nu blevet mainstream. Det vil sige, at tænkningen er indoptaget i højrefløjen, og det, man diskuterer, synes i højere grad at være formen og omfanget.

Children: *“The OECD’s Programme for International Student Assessment (PISA) study suggests that 15-year-old students who attended early childhood education for less than one year are 3.1 times more likely than students who attended for one year or more to perform below the baseline level of proficiency in science (this decreases to 2.3 times after accounting for socioeconomic status)”* (OECD, 2018 :14).

Eller som det lige så tydeligt formuleres i OECD’s udgivelse “A Strong Start for Every Indigenous Child” (Smith et al. 2021): *“Early learning predicts school success and later life outcomes”* (s. 11). I det hele taget er interventionstanker sammenfiltret med læringsagendaer, sammenfiltret med fænomenet tid, sammenfiltret med det at gøre daginstitution. Og som jeg har skrevet tidligere, er disse sammenfiltringer historisk indstiftede. Men disse sammenfiltringer er i globaliseringens navn blevet koblet til et effektiviseringsmaskineri, der er i hastig udbredelse i ECEC og kraftigt promoveret af transnationalismens agenturer (Dannesboe et al, 2021), og interventionstanken synes således hastigt ekspanderende.

Forståelser af tid er således konstituerende for daginstitutionen, om der så tænkes i tid som ressource eller i tid som investering. Men selvom tid spiller en overordnet strategisk rolle i daginstitutionen, betyder det ikke, at tid i daginstitutionen udelukkende opleves i overensstemmelse med den gældende strategi. Det vil mere præcist sige, at børn og voksne i daginstitutionen ikke nødvendigvis oplever tid på kun den ene måde. Tid og tidsoplevelse er, som alle andre forhold, en sammensat affære, der principielt kan pege i alle mulige og umulige retninger. Der leves og arbejdes med andre ord med forskellige og sameksisterende tidsoplevelser i daginstitutionen, det vil sige sameksisterende temporaliteter (Pallesen, 2019). Men man kan på den anden side sige, at bestemte forståelser af, hvad tid kan og skal, udstikker bestemte mulighedsrum for praksis, altså bestemte muligheder for temporalitet. Sagt på en anden måde så producerer forståelser af tid, for eksempel tid som ressource og/eller tid som investering, et bestemt mulighedsrum for temporalitet. Og som jeg har skrevet i kapitlet ”Materielle forudsætninger for tids(des)organiseringer”, så udstikker materialitet også et mulighedsrum for tids(des)organiseringer og temporaliteter – og ja, praksis. Igen mødes diskurser, tid, rum og materialitet, og som ved et (sammenfiltrende) trylleslag materialiseres daginstitution og praksis. Det er netop de specifikke tids(des)organiseringer og temporaliteter, der opstår ved ’trylleslaget’ i 62°00’N 06°47’W, jeg i det kommende forholder mig til.

Der ligger, i min optik, forskellige måder at tænke om/med/i tid i danske henholdsvis færøske daginstitutioner. Som vanligt vil jeg pointere, at denne afgrænsning ikke er total og knivskarp; de

forskellige tidsopfattelser løber over hinandens breder i virkelighedens pærevælling. Disse tidsopfattelser kan repræsenteres med følgende distinktion: Færøske pædagoger ønsker mere tid til *ikke at foretage sig noget*, og danske pædagoger ønsker sig mere tid til *flere aktiviteter*. Hvad der mere præcist forstås ved sætningen *ikke at lave noget*, sagt af en pædagog (headnote), mens jeg var ude at reika i felten, konceptualiserer jeg ved dannelsen af begrebet tids(des)organisering. Det er denne særlige måde *ikke at bruge tid på*, som åbner op for en mere radikal udgave af sameksisterende temporaliteter, jeg i det følgende vil dvæle ved. Jeg lægger ud med en betragtning om, hvordan det ikke at lave noget oplevedes på feltarbejde:

”Her er utrolig stille. Der er 6 børn i alt, 4 børnehavebørn og 2 vuggestuebørn, 3 af dem er taget i svømmehallen i Tórshavn tidligt i morges, så her er kun et vuggestuebarn og to børnehavebørn, sammen med to pædagoger. Børnene herhjemme får som sædvanligt mulighed for fri leg. Det forventes af børnene at de kan initiere lege. De to børnehavebørn er gode til at lege sammen. De plejer ikke at lege sammen når der er andre børn, men efter nogen tid finder de hinanden og leger og leger. Der er næsten en døsig stemning, forstærket af tågen og sirm [finregn, red.] udenfor. Vuggestuebarnet tøffer rundt, mellem børnehavebørn og den voksne. Som sædvanligt ingen gråd eller konflikter. Tid til ikke at lave noget!” (Dagbog fra felten)

• Tids(des)organiseringer og anti-struktur som ideal

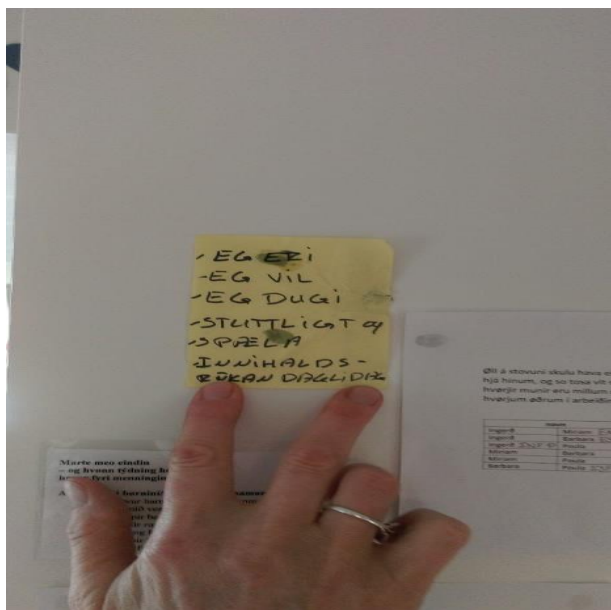
“In broaching what I call the occluded histories of empire, I intend to invoke acts of obstruction – of categories, concepts, and ways of knowing that disable linkages to imperial practice and that often go by other names. To occlude is an act that hides and conceals, creates blockage, and closes off. Underlying these chapters is an effort to treat occlusions as subjects of inquiry in their own right, not as obstacles on a predetermined track. That which occludes and that which is occluded have different sources, sites of intractability, forms of appearance, and temporal effects.” (Stoler, 2016:10)

Når pædagoger siger, at de ønsker sig *mere tid til ikke at lave noget*, så hænger det sammen med det, jeg ser som idealet om anti-struktur. Anti-struktur, samt desorganisering, spontanitet, acceleration, de-acceleration, tøven, dvælen, anti-intervention, ikke-viden, er alle begreber, der på den ene eller anden måde stikker en kæp i tidshjulet. De er alle kommet til mig undervejs og under rekonstruktioner af mine forskningsprocesser og siger noget om de forskellige måder, absolutte og jævnt forløbende (lineære eller eksponentielle) forståelser af tid kan disrupteres. *Mere tid til ikke at lave noget*

begrundes af flere pædagoger som ønsket om *"flow i arbejdet"* (headnote) eller som *"muligheden for at følge barnet"* (se for eksempel citater fra B&U eller fra filmen *Sólareygu* tidligere i afhandlingen). Ingen har sagt ligeud, at de ønsker at disruptere tiden, om end der bredt set italesættes et ideal om spontanitet. Men jeg oplever, at idealet om anti-struktur materialiseres gennem de forskellige tids-disruptorer, jeg vil beskrive om lidt. Man kan derfor sige, at ønsket om *mere tid til ikke at lave noget* handler om ønsket om at gøre op med tid, om at forstyrre tid, om at stoppe hamsterhjulet, så at sige. Men det handler måske også om, og set i lyset af kapitlet om materielle forudsætninger for tids(des)organiseringer, at få lov til at udnytte tiden til noget bestemt, når muligheden byder sig. Anti-struktur handler derfor om både at stoppe op og ikke gøre noget og om at speede op og foretage sig en hel masse – afhængigt af, hvad der byder sig, og hvad der opstår. På den måde kan anti-struktur som ideal, materialiseret gennem de tids-disruptorer, jeg peger på her i kapitlet, ses som måder, hvorpå omgivelser, pædagog, barn og pædagogisk praksis går i forbindelse med hinanden. Derigennem åbnes der op for, at der kan ske alt muligt andet – ud over det, pædagoger måtte lægge op til. Sagt på en anden måde, så skabes der andre *verdener* via tids-disruptioner. Overraskende synes tid og flow sammenhængende i disse verdener, det lader til, at forstyrrelser af tidens flow skaber andre kohærente tids-flow. Det kommer jeg ind på lidt senere. Tids-disruptorer skaber andre verdener og andre tids-flow ved at stoppe tiden, bøje tiden, forlænge tiden, accelerere tiden, gøre tiden uvis og sågar få tiden til at gå baglæns. Disse verdener bor som oftest ved siden af hinanden. Nogle gange flyder de ind i hinanden og bliver til noget nyt. Andre gange stopper de op, krydser de veje med hinanden og fortsætter, hvor de slap. Andre gange igen overtager den ene verden den anden. Hvor den ene disruptor slutter og den anden begynder, kan være svært at sige, og vurderingen heraf beror på de øjne, der ser. Men alle disruptorer har det til fælles, at de ved at disrupte tid gør viden usikker, eller måske mere præcist til ikke-viden. Det folder jeg også ud om lidt.

Denne anti-struktur som ideal, som praktiseres ved hjælp af forskellige tids-disruptorer, står i kontrast til det, man kunne kalde en forståelse af kvalitet koblet til regulering og styring som ideal, det vil sige igennem forestillingen om kontrol. Kvalitet synes således koblet til en regulering af de strukturelle forhold (OECD, 2018, 2019) på den ene side, som 'let' kan underlægges politisk og forvaltningsmæssig styring, såsom fysiske rammer, humane og materielle ressourcer, størrelser af børnegrupper, barn/voksen-ratio og deslige. På den anden side synes kvalitet koblet til de processuelle forhold i daginstitutionen (Ibid.), som søges reguleret (og styret) ved hjælp af begreber som for eksempel trivsel og læring, som gerne sættes i system (som for eksempel via TOPI eller de pædagogiske læreplaner) i velstrukturerede forløb. Og disse forløb skulle desuden gerne findes under

hele daginstitutionens åbningstid, og principielt i alle situationer. Eller sagt på en anden måde lader det til at være ønskværdigt, at pædagoger udnytter hver og en situation, der måtte byde sig, til at foretage sig pædagogik. Det vil sige, at læring og trivsel gerne forestilles som noget, der foregår i nogle på forhånd definerede og afgrænsede forhold, der altid involverer tid, som i det følgende artikuleret om tiden på legepladsen: *"Men hvis personalet blot holder opsyn med børnene, udnytter de ikke legepladsens fulde pædagogiske potentiale. Ofte kan samspil med voksne nemlig hjælpe børnene til at fordybe sig i legen udendørs, siger Ellen Beate Sandseter: 'Den grundige planlægning og det fokus på samspil og nærvær, som ledelse og personale prioriterer indenfor, kan de med fordel tage med ud på legepladsen. Når børn fx tegner eller lægger puslespil indendørs, vil personalet typisk være nærværende og støtte barnets engagement ved at spørge ind eller hjælpe barnet videre. Det understøttende samspil er også vigtigt udendørs, fx når børnene klatrer på klatrestativet eller undersøger blomsterne og billerne i græsset'"* (EVA, 2020a). Man kan derfor sige, at den måde, kvalitet forstås på i både forskning og policy (og i daginstitutionen?), i høj grad er i form af planlagte og velstrukturerede pædagogiske aktiviteter og forløb, med forhåndsbeskrevne mål og (håber man vel?) forudsigelige resultater eller outcomes – underlagt en tidsramme.



I en af de mange samtaler om mit projekt, hvor forståelser af anti-struktur som ideal blev forhandlet, viste en af pædagogerne mig en post-it med det, hun kaldte for stuens pædagogik og planer. Der står: *"Jeg er. Jeg vil. Jeg kan. Sjovt at lege. Indholdsrig hverdag"*. Hun grinede bagefter, og det tvetydige budskab hørte jeg som, ja, det er måske godt med planer, men det, der står her, er det vigtigste, og vi finder ud af det sammen og efterhånden.

Der er i og for sig ikke noget odiøst i at tænke over, forske i eller søge at implementere i praksis, hvordan sammenhænge mellem teori og praksis kan bidrage til udviklingen af kunnen, viden og værdier hos den enkelte – det er vel pædagogikkens raison d'être. Det, der er bemærkelsesværdigt, er den handlingsanvisende og programmatiske tendens, der ses i daginstitutionen, fra forskeres anvisninger til, hvordan pædagoger burde være på legepladsen, til den stigende anvendelse af

pædagogiske koncepter materialiseret gennem tid – det allestedsnærværende format, der lægges hen over pædagogikken. Temporalitet som format. Og i transnationalismens æra temporalitet som optimerings- og maksimeringsmaskinerier. I færøske daginstitutioner synes dette format, indimellem, at blive sat ud af kraft. Jeg bliver dog nødt til at nævne, at begrebet spontanitet også bruges i den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018): ”*Det skal fremgå, hvordan det enkelte dagtilbud hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter samt daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes*” (s. 10).

Men spontanitet synes at miste den kraft og betydning, jeg læser i en færøsk praksis, når den, som i ovenstående citat, artikuleres i forbindelse med et outcome, nemlig trivsel, læring, udvikling og dannelse. Den spontanitet, jeg oplever i færøske daginstitutioner, synes netop ikke at tænkes som noget, man kan ty til, når de strukturerede aktiviteter er overstået, det vil sige som et værktøj, der kan tages op af værktøjskassen, når man nu ikke ved, hvad man skal foretage sig. Spontanitet er en måde at være forbundet på. Spontanitet er ikke en, for relationen og sammenhængen, ekstern pædagogisk anordning.

- **Momenter af ikke-viden**

“Each certitude is only sure because of the support offered by unexplored ground.”

(Michel Foucault citeret i Stoler, 2016:10)

Dette på mange måder skelsættende Foucault-citat faciliterer, ud over sin umiddelbare formidling om videns beskaffenhed, muligheden for at reflektere over, hvad man nu kan stille op, når det nu står klart, at *vi ved* så lidt. Skal vi kaste os ud i undersøgelser af ”the unexplored ground”? Skal vi akkumulere viden, måske i det uendelige, i håb om at finde *sandheden*? På mange måder synes denne løsning på vores *videns-problem* at være den mest udbredte, som jeg har argumenteret for tidligere. Det skorter ikke på forskning om uddannelsesområdet generelt, eller om ECEC-området specifikt. Det synes tværtimod at være et udbredt ideal, at jo mere (forsknings)viden des bedre. Jo mere viden, jo sikrere kan vi blive på det, vi i forvejen ved. Jo mere forskningsviden, jo sikrere er vi på, at vi handler og *gør det rigtige* – håber vi.

”The unexplored ground” virker i det lys som et farligt sted, man helst ikke skal opholde sig ved. På samme måde skal man som professionel, som pædagog, altid vide, hvad man gør, og især altid vide,

hvad man burde gøre. *At vide* synes et uomgængeligt krav, og når vi ikke har adgang til pædagogers hjerner, kan vi, ved hjælp af forskning, uddannelse, efteruddannelse, dokumentation og evalueringsteknologier, mus og andre motivationssamtaler, statistik og big data, pædagogiske koncepter og deslige *sikre* os, at pædagoger til enhver tid ved, hvad de foretager sig. Eller i det mindste kan pædagoger fremvise beviser for, at de ved, hvad de i situationen burde vide. Ikke-viden træder tydeligt frem i lyset heraf, som æselører på væggen, når hænder holdes op foran en lyskilde.

Ikke-viden beskriver specifikt i afhandlingen de situationer, hvor pædagogen befinder sig på *usikker* grund, måske i en singularitet (se kapitel 3) eller udenfor det kontrollerbare (Rosa, 2020), hvor pædagogen på en måde kan siges at styre – måske per gehør? – i det ukendte. Eller rettere, når styring, potentielt, bliver et fælles anliggende mellem pædagog, barn og omgivelser. Pædagogen *ved ikke* i et begrænset tidsrum, i et moment, hvad der skal ske. Når pædagogen ikke ved, betyder det mere præcist, at hun ikke forudser begivenheder, der antciperes ikke adfærd, der foregribes ikke. Pædagogen er åben over for det udefrakommende, eller mere præcist i resonans med omgivelserne, og derfor åben over for børns initiativer og de muligheder, omgivelserne kunne frembringe. Momenter af ikke-viden betyder således, at lineære tidsopfattelser sættes momentant ud af kraft. At Heckman-kurve, begær efter udvikling, kamp imod social ulighed, men først og fremmest forestillinger om en pædagogcentreret kontrol af daginstitutionens virke sættes ud af kraft. Ikke-viden skal på ingen måde forstås som stående i modsætning til refleksion eller høj faglighed, det vil sige som pædagoger eller pædagogisk faglighed på glatis – tværtimod. Ikke-viden synes snarere en resultat-forudsætning for idealet om anti-struktur, og derfor et andet *valg* end sikker-viden. Ikke-viden synes derfor at tilbyde andre forhold, andre prioriteringer, andre måder at være sammen på i daginstitutionen. At konstant styre mod bestemte mål, eller altid at vide, hvad der skal ske, eller hvad man burde gøre, ophører i momenter af ikke-viden. Disse momenter skabes af det, jeg betegner som tids-disruptorer.

De tids-disruptorer, jeg i det følgende præsenterer, beskrives primært som pædagoginitierede, sekundært som børneinitierede. Som en måde, pædagog- eller børnekroppen sætter en kæp i det lineære tidsforløb. Man kunne derfor forføres til at tænke, at ikke-viden og tids-disruptorer er noget, man kan tilføje en pædagogisk faglighed med demokratisk underskud, måske noget, der kunne sættes i system, og som pædagogen kan initiere mellem kl. 12 og 14. Tids-disruptorer synes imidlertid ikke kontrollerbare, først og fremmest fordi de ikke befinder sig i pædagogkroppen alene, men snarere skal forstås som kultur-natur-indlejrede mulighedsrum, hvor børne- og pædagogkroppen kan enactes i disruptive modes.

- Spontanitet – (frem)tiden er uvis



”Udefra trænger sig ind i stuen. Vejret er godt, udsigten fantastisk. Ingen planer. Pædagogen havde tænkt sig at lave isterninger udenfor sammen med et par børn, men ting sker. Der skal flyttes et gammelt hønsehus ud, da der kom et nyt i sidste uge. Nogle fædre satte det nye op, blev lokket med øl. Det gamle hønsehus er inde i 'hønsegården' som er cirka 1,20x4 m. Først ville pædagogmedhjælperen gøre det, men så beslutter de til sidst, at pædagogen gør det – sammen med 5 drenge (4-7 år). Drengene henter selv værktøj på værkstedet. Der bliver fortalt hvad de skal finde: Hammere, brækjern, stor tang til søm. De går i gang. Gør det hele selv, pædagogen hjælper kun når børnene spørger, eller når det virker som om det er absolut nødvendigt med voksen indblanding (det sker et par gange). Hun spørger i stedet, hvad tror I vi skal nu? De splitter hønsehuset ad, får det ud af hønsegården, splitter det yderlige ad i mindre træstykker, og laster det på en trillebør. Det hele tager over en time, og børnene går ikke fra en eneste gang. Det er godt at få lov at arbejde, siger pædagogen. 5 børn er alene indenfor og leger imens, 2 børn er skiftevis ude og inde. Børnene må selv bestemme hvor de skal være. Trivsel er noget vi gør.” (Dagbog fra felten)



Når jeg tænker tilbage på den eftermiddag, så står tids-disruptoren spontanitet klarest i erindringen. Der var åbenbart planer om, at man på et eller andet tidspunkt skulle pille det gamle hønseshus i hønsesgården ned, men der var ikke konkrete planer om hvornår eller af hvem. Jeg havde intet fået at vide herom, og jeg tror heller ikke, andre havde eller kendte til planer herom. Det kom, så at sige, som et lyn fra en klar himmel. Men vejret var godt, noget man ikke altid kan regne med, og det forhold udstak et mulighedsrum, en pædagog og en pædagogmedhjælper udnyttede. Lige pludselig var der fart over felten, værktøj skulle findes, ansvarsområder uddeles. Den spontane beslutning åbnede op for en hel dags aktiviteter, en parallel verden, kunne man kalde det. Efter frokost fortsætter arbejdet der, hvor det slap:

”Der er en gruppe børn, næsten den samme gruppe som pillede hønseshuset ned, der arbejder videre. De snitter i træ og sliber knive. Pædagogen overvåger, men intervenserer begrænset, men anviser hvilken type kniv man skal bruge. Der er ’let’ samtale. Børnene laver spyd – de er spidse. Børnene får lov at gå rundt med knivene, de får at vide hvordan de skal gå med dem – bladet skal pege ned når man går. De sidder utrolig længe og koncentreret. Der er også andre arbejdsmænd rundt omkring i børnehaven, den kommende generation siger de, og peger på to små drenge, måske lige blevet tre år, som går op ad fjeldet med en trillebør. I det hele taget ’arbejdes’ der meget i børnehaven.

Der planlægges at lave et lille bål med nogle af resterne af hønseshuset – også en spontant opstået beslutning. Man er i det hele taget god til at gribe fat i det der er i nuet og som opstår ’spontant’.

Pædagogen siger at færøske børn er gode til at deles om tingene. Nogle af børnene deles om en bestemt kniv, og når det ikke er deres tur, giver de kniven videre (jeg ved altså ikke hvad der er særligt ved den ene kniv). Der er, efter hendes egen erfaring, ikke så mange konflikter omkring deling af ting, børnene føler sig ikke så uretfærdigt behandlet som i DK, det er ikke nødvendigt med millimeterdemokrati (nogenlunde citeret).

Børnene lærer fra hinanden, det er også en hjørnesteen i deres pædagogik, siger pædagogen. Eksempelvis i dag, efter de har demonteret det meste af hønsehuset, og der ligger træ med splinter, måske også søm, kommer et barn kørende på en månebil: "kør ikke derover idet måne bilen kunne punktere" siger et andet barn. Pædagogen udpeger situationen for mig, anerkendende – de giver informationer til hinanden, lærer af hinanden.

Stadig ude ved bålet. Nogle mindre børn kommer til, de bliver hjulpet af de større børn og pædagogen. Børnene henter små stykker træ, og får lov at kaste det i bålet, forsigtigt. Der er to 'styrepinde' til at flytte rundt på træ og gløder. Det får børnene også lov til. De skiftes til at holde pindene. Når bålet skal slukkes, henter de vand i den lille å og i vandhanen på legepladsen, så putter de selv vand i. De hører pædagogens instruktion. Hun siger det én gang, og de hører efter. I det hele taget behøver hun kun at sige ting én gang, lader det til (er det min ønsketænkning jeg ser her?) Et af de lidt mindre børn hører knapt så godt efter, og en af de store siger til ham: 'du skal høre efter hvad Navn siger første gang'. Bålet er slukket. Nu ligner bålet sort grød, stenene rundt omkring er stadig varme. Nogle børn rører rundt i det med deres pinde." (Dagbog fra felten)











Ikke-viden materialiseret igennem spontanitet lader til at være en utrolig produktiv kraft. Spontanitet virker som et utrolig effektivt forbindelsesmedium mellem barn, pædagog, natur, autonomi, selvvirksomhed og i dette tilfælde også hønsehus, værktøj, bål. Det første billede viser det gode vejr, der lægger op til udendørsaktiviteter – det udnyttes. Hønsehuset skulle jo pilles ned på et tidspunkt – det udnyttes. Pædagogen har lyst til at pille hønsehuset ned – det udnyttes. Nogle børn har lyst til at være med – det udnyttes. Men det, der også udnyttes, er børnenes vanthed med at gå til og fra situationer ud fra egen lyst, deres vanthed med at omgås værktøjer, deres vanthed med at dele informationer med hinanden, med at passe på hinanden. Spontanitet åbner op for en kædereaktion af begivenheder, men de er kun mulige, fordi daginstitutionen *har lagt op* til denne kultur-natur helt fra starten, fordi denne kultur-natur synes formaterende for et færøsk samfund. Og det er især vejret, der er formaterende, og som synes at åbne op for spontanitet:

”Femårsbørnene samles i den store sal. Det gør de hver mandag. De skal i en seksårsstue næste år. Det var meningen at de skulle udenfor, men det blæser voldsomt, så planen laves om. Det rusker i huset, og på en måde trænger den voldsomme vind ind i huset.” (Dagbog fra felten)

Og denne kultur-natur-formatering af daginstitutioner transformerer et begreb som spontanitet til en atmosfære i daginstitutionen:

”Pædagogen forbereder mad inde i stuen til fælles spisning. Der er ’det kolde bord’ i dag, med sammenbragt mad – der er diversitetsdage i Tórshavns Kommune, og man tager mad med der repræsenterer de forskellige nationaliteter/kulturer i stuen/daginstitutionen. Børnene kommer og går fra det sted hvor der laves mad. Nogle får lov at hjælpe lidt til.

En del af børnene leger i gangarealet og i stuens tilstødende rum, uden voksenopsyn. Syv børn leger inde i stuen, tre sidder og tegner sammen med en af de voksne.

Der er en følelse af flow. Situationer opstår, lege opstår, og de voksne er hurtige til at opfange dem – tegnesessionen for eksempel.

Børnene får lov at smage af maden mens denne forberedes. To børn smager på hval, men børnene, især pigerne, får ikke lov at spise spæk – for mange tungmetaller. ’Er der retningslinjer for det?’ spørger jeg. ’Nej, det har bare været meget oppe i medierne, så vi ved det er skidt...’

Børnene får lov at være med til at lave mad, men de får lov at gå fra hvis de ikke gider mere, hvis de skifter mening.

'Det er vigtigt for os, at børnene får lov at lege uden at blive forstyrret' – siger den ene pædagog, med henvisning til de børn der leger andre steder udenfor stuen.' (Dagbog fra felten)

- **Tøven – tiden stopper (og går måske baglæns)**

"Efter frokost får børnene lov til at gå i gymnastiksalen. I salen er to drenge fra fritidshjemmet. De har, i det ene hjørne af salen, samlet en hel del af de store byggeklodser lavet af skum i forskellige farver og former, der ofte er at finde i gymnastikrum. Det er svært at se hvordan de leger med dem, det virker mest som et lager: De to store drenge er omkring og laver andre ting. Børnehavebørnene er ved at bygge en hule, og tager et par af klodserne som ikke synes i brug. De store drenge er irriteret på de små, selv om de små holder sig for sig selv – de vil have alle klodserne, samt cykler og andet legetøj der bare ligger der, og som de sikkert brugte før, da de var alene i salen. Det virker som om de er ude på konflikt og tilt. Der er dårlig stemning; den unge pædagog virker lidt utryk – jeg kan mærke at min tilstedeværelse forstyrrer ham, måske lægger pres på ham. Han søger stille og roligt at få drengene i tale, på trods af den eskalerende konflikt. Tøven viser sig: I stedet for at presse på, finde en løsning hurtigt, overtage styring, især i lyset af min tilstedeværelse, så bliver medhjælperen endnu mere i sig selv, spørgende, forsigtig. Man får lyst til hoppe op, og sige til de store drenge at de skal tage sig sammen, at de skal holde op med at køre på små (fordi de keder sig?). Hvordan tøven betaler sig viser sig 20 minutter senere:

En anden pædagog er blevet tilkaldt for at hjælpe med konflikten. Pædagogen artikulerer konflikten som alle børnenes besvær med at dele; vi skal dele, siger hun. Hun hjælper børnene med at finde en nøgle til fordeling af klodser, som børnene selv formulerer. Pædagogen giver på den måde de store drenge en narrativ, en fortælling og forklaring på den uhensigtsmæssige adfærd, der giver drengene mulighed for at forstå egen adfærd som andet end bare 'ren tilt og ballade'. På den måde er tid og intervention sammenfiltrede. Tid går ikke kun en vej, fremad, den går også tilbage og tager smutveje. For faste og skarpe udsagn, bedømmelser, og vurderinger, fastholder tiden og fastholder børn. Såkaldte klare linjer fastholder børn og voksne – måske i uønskede roller." (Dagbog fra felten)

Ved en hurtig søgning på betydningen af ordet tøve beskrives ordet som at vente med at udføre en bestemt handling, for eksempel fordi man tvivler, og som at forholde sig afventende. Man kunne derfor beskrive tøven som kroppen, der standser, når noget indfinder sig eller opstår på en vejbane, man troede var sikker viden, det vil sige, når kroppen befinder sig i ukendt terræn, når den udfordres

på det, den ved, eller tror den ved. Tøven beskriver i denne afhandling en måde at disrupte tid på, som noget jeg aflæser i de tøvendes kroppe, og som producerer-er resultat af ikke-viden.

Tøven beskriver således, hvordan kroppen glider tilvant i den *sikre videns* vejbane, brolagt af akkumulationen af erfaringer i kombination med både tavse og italesatte forskrifter for, hvad der bør gøres, når det møder det overraskende, ukendte og forstyrrende. Eller sagt på en anden måde kan tøven beskrives som kroppens villige tidsforstyrrelse i mødet med det overraskende og det ukendte, det, der ligger på tværs eller uden for den *sikre videns* vejbane. Der foreligger med andre ord en villighed til tøven i kroppen. Kroppens villighed til tøven kan beskrives som en affinitet eller resonans med den materielt-diskursive pærevælling, kroppen er indlejret i, som et fænomen indlejret i en kultur-natur. Det er derfor oplagt at tolke tøven som en slags kultur-natur-betinget konfliktskyhed, som en angst for at falde udenfor eller træde ved siden af, som en måde at bevare ansigt på i det lille og tæt knyttede samfund, som et produkt af sammenhængskraften. Tøven kan derfor ses som folkesnakkens og konformitetens søster. Men tøven kan også ses som en uvillighed til at påtvinge andre sit blik og synspunkter, uvillighed til at gennemtrumfe sin vilje og uvillighed til at bruge sin magt og autoritet, før det synes absolut nødvendigt. Pædagogen i ovenstående eksempel har måske tøvet på grund af konfliktskyhed, måske ikke. Uagtet grunden så åbner pædagogens tøven op for et mulighedsrum, for et moment, hvor de konfliktramte børn får definitionsmagt over situationen og derfor magt til at tolke og bestemme, hvem de vil være. Den tøvende voksenkrop i en tilstand af ikke-viden giver børnene frihed til at definere sig selv.

- **Dvælen – tiden omdirigeres og forlænges**

”Der er mad nu. ’Det kolde bord’ er anrettet langs vindueskarmene. Børnene er fordelt på tre borde, 17 i alt. De stilles i kø til det kolde bord, et bord ad gangen. De tager mad selv, med lidt hjælp. De er gode til at vente til det bliver deres tur, der er god stemning, børnene taler med hinanden.

Dvælen... børnene taler med de voksne om hvad de vil have at spise – for nogle af børnene, tager det længere tid at beslutte hvad de vil have.

Vi spiser i forholdsvis lang tid, over en ½ time. Når børnene er færdige, putter de selv tallerken og kop i opvaskemaskinen. De siver så stille ud til andre rum eller ud i gangen. Sætter egne lege i gang... Ingen konflikt mellem dem der stadig spiser, og dem der rejser sig fra bordet for at lege.

To børn sidder tilbage og spiser. De taler om maden, leger krokodille med den tørrede fisk. De sidder og sidder og undersøger maden, taler videre, leger videre, spiser videre... De andre børn har delt sig ud over stuen og de tilstødende rum. Alle leger. De voksne er i stuen, de taler sammen. Nogle børn spiser stadig. Der ryddes op. Der er en rolig og afslappet stemning. Det føles som om der er plads til 'alle aktiviteter', til børn og voksnes gøren. Drengene spiser stadig, leger mere krokodille – jeg bliver rørt over den plads der gives dem. Det ene barn siger nu: 'Jeg er færdig, jeg skal lege'. De har siddet der i en ½ time mere end de andre. Det sidste barn følger 5 minutter efter.' (Dagbog fra felten)





Dvælen kan ifølge den digitale Danske Ordbog forklares som at opholde sig et sted i eftertænksomhed og i ro, at give sig god tid og opholde sig ved bestemte emner i tanke og tale og at foretage en handling udførligt og langsommeligt. Det er netop disse kvaliteter ved dvælen, jeg lægger op til som måder,

den lineære tidsopfattelse kan disruptes på. Hertil vil jeg også tilføje det kontemplative, det vil sige det afslappede, meditative, uforstyrrede på den ene side og det tænksomme, indsigtsfulde og reflekterende på den anden. At dvæle og tid til det kontemplative synes at gå hånd i hånd. I den konkrete situation, jeg indleder kapitlet med, får de spisende børn mulighed for at bryde med en automatiseret praksis: Der skal ryddes op, fejes og klares opvask efter frokost, pædagogerne skal til at holde pause. De spisende børn får skabt en lille tidløs boble omkring dem selv, hvor de kan fordybe sig i krokodilleleg, og den boble respekteres af børn og voksne. Det lader til, at især spisesituationer muliggør dvælen:

”Der spises frokost udenfor, det vil sige dem der har lyst. Det har de fleste, nogle kommer til senere. Pædagogen er koncentreret om at dekorere negle på en pige der har medbragt sådan et sæt i børnehaven i dag. Der opfordres til at spise brød først, og dessert bagefter. Et barn har en pandekage med i madpakken i dag, som han gerne deler ud af. Lidt efter lidt forsvinder børnene i lege på legepladsen. Til sidst er der et barn tilbage der spiser, han spiser langsomt. Han lægger sig ned på bænken ind imellem, mærker solen på den øverste del af den liggende krop, kigger på hønen inde under bordet. Sådan går tiden, med at mærke og spise, i lang tid. Hønen hopper op på bordet og spiser rester af makrel der ligger på bordet. Barnet observerer hønen, det er sært at hønen spiser makrel i tomat. Han går til sidst, det gør jeg også.” (Dagbog fra felten)

Men jeg finder dvælen andre steder, og det, der slår mig, er, at en løsere dagsstruktur, det vil sige en højere grad af desorganisering, muliggør dvælen. Desorganisering forstået som et fravær af voksnes planer og forestillinger om det næstkommende, og dermed en formatering for autonomier, der producerer et mulighedsrum for dvælen og alle de andre tids-disruptorer. I den ene af de institutioner, jeg gjorde ophold ved, fandtes en stor og behagelig sofa ude ved en gang, der førte til fælles arealer. Her opholdt pædagoger sig vist ikke, så her sad børn tit, især under de stormfulde dage, hvor ingen kom ud. Og her var der tid og ro til at dvæle: *”Et barn sidder på en sofa ude i gangen med en dukke i lang tid. Undersøger dukken, leger med den, slår den, nu hopper dukken. Barnet taler, synger let, laver lyde... Andre børn drøner forbi, men barnet er optaget af dukken... Så hopper barnet af sofaen, løber ind i det store idrætsrum, en ny leg opstår, uden at voksne er indblandet”.* (Dagbog fra felten)



Børnene sad ofte og dvælede ved denne sofa, en sofa der lå udenfor selve stuen, og derfor umiddelbart udenfor opsyn. De kunne side alene eller som her, i gruppe hvor der tilsyneladende samtales – eller hvor man bare hænger ud, uden voksne.

6.6. Den første bølge

Jeg har valgt at kalde de institutioner, der blev bygget i 70'erne og 80'erne for at imødekomme det voksende behov for børnepasning, på grund af kvinders tiltagende inklusion på arbejdsmarkedet, for den første bølge. Som jeg har gjort rede for tidligere, så var der i Tórshavn tre børnehaver inden denne første bølge, Dronning Ingrid's Menighedsbørnehave og Sankta Josefs, og så var der Børnehaven ved Judith Dam, som startede som dagpleje og senere blev godkendt som lederejet børnehave for mellem 10 og 20 børn. Og i Klaksvík fandtes Dronning Margrethes børnehave. Alligevel giver det mening at betegne 70'ernes og 80'ernes nye daginstitutioner som den første bølge, og det skyldes overordnet to forhold: Disse institutioner er for det første opstået som et kommunalt initieret svar på et stigende børnepassningsbehov. For det andet er disse institutioner et af de steder, hvorfra en færøsk pædagogisk faglighed kan lokaliseres og identificeres – og spredes. Det vil sige, at disse daginstitutioner har udøvet en betydelig indflydelse på daginstitutionsområdet. Disse første bølge-daginstitutioner har tegnet feltet i kraft af de historisk specifikke re-konfigurationer, de materialiseredes i, og implicit heri, den udsigelseskraft, deres unikke position i feltet har givet dem.

• Pionerånden og spredning af en færøsk pædagogik

Det er især to daginstitutioner, der kan tage betegnelsen første bølge på sig. Det er Dagstovnurin við Velbastaðvegin og Dagstovnurin í Hoyvík. Dagstovnurin við Velbastaðvegin blev bygget i 1973 af Tórshavns Kommune. Den var den første af sin art, bygget specifikt til sin funktion, og som svar på det øgede pasningsbehov. Det er også her, nogle af de første oversættelser af *dansk* seminariepædagogik til *færøsk* pædagogik har fundet sted. Sølva Jóhannesen, uddannet på Holte Seminarium i 1973, blev leder for Dagstovnurin við Velbastaðvegin i 1975, da institutionen åbnede. Sølva Jóhannesen havde ingen ledelseserfaring og stort set ingen erfaring som uddannet pædagog, men med stor pædagogmangel, og kun to andre børnehaver i Tórshavn, var hendes ekspertise nødvendig og uvurderlig. Sølva Jóhannesen blev opfordret af Ingið Mohr og Jonna Henriksen, de dengang ansvarlige for daginstitutionssområdet i Sosialu Deild i Tórshavns Kommune, til at blive leder for stedet – og Sølva tog det enorme ansvar på sig. Ingið Mohr og Jonna Henriksen foreslog en selvejende konstruktion for kommunens første daginstitution: Således blev opskrivning til venteliste, økonomiske forhold, pædagogisk profil og lignende til institutionens eget anliggende. Der konstitueredes en bestyrelse for daginstitutionen, og denne skulle gerne bistå lederen med de opgaver, der lå forude. Sølva Jóhannesen var, ud over lederen, i lang tid den eneste pædagog til stede, og derfor i høj grad eneansvarlig for institutionens pædagogik.

I 1976 kom pædagog Hanna Jakobsen til. Hun blev også uddannet på Holte Seminarium, men i 1969. Hanna havde arbejdet i en årrække i Danmark og havde derfor samlet erfaring fra forskellige institutioner og miljøer: *"Jeg blev færdig i '69. Der var for lidt arbejde at få i Danmark... Jeg boede i Danmark frem til '76 fra et tidspunkt først i 60'erne. Man skiftede rundt (arbejde), man var nogle timer det ene sted, nogle dage det andet sted. Så jeg var forskellige steder, også igennem praktikkerne... Så jeg har været, du ved, i mange forskellige miljøer i København...."* (fra interview)

Fælles for de pædagoger, jeg har talt med, er beskrivelsen af tiden på seminariet som en dannelsesrejse og som en fri og frigørende epoke. En af pædagogerne beskriver rejsen til Danmark og mødet med seminariet som et kulturchok – seminariet var antiautoritært og elevcentreret: *"Pludselig var min mening vigtig, det var ikke kun lærerne, der havde svarene"*. En anden pædagog havde samme erfaring, og for hende var mødet med andre og nye pædagogiske idealer utrolig vigtigt: *"Da jeg så kom til København, ja, så var det en frigørelse, det var der i 60'erne, den betød meget for mig. Der var også den Summerhill skole... det var mit ideal"*. Hun fortæller videre om, hvor vigtigt det ændrede syn på børn var for hende. Barnet gik fra tabula rasa, der skulle fyldes op med viden og kompetencer,

til at være kompetent: ”Og så var der samtidig også den grundholdning, at, du ved, fra egoist til samfundsborger. At barnet, når det bliver født, så er det næsten ingenting, det er bare en egoist, indtil man har fundet kompetencerne i børnene... det er et utroligt stort skift”.

Flere pædagoger kom efterhånden til Dagstovnurin við Velbastaðvegin, og institutionen blev på mange måder også et symbol på de nye tider. Pædagogerne havde ikke kun den opgave at være de første oversættere af en pædagogisk faglighed tilegnet i og til danske sammenhænge, de stod også på mål for de skiftende tider og den nye ånd, 68-generationen generelt tillægges, herunder også tidens flirt med marxismen. Det har ikke været konfliktfrit at arbejde i de nye institutioner. Men pædagogerne syntes at trives med deres arbejdsopgaver og var grebet af en pionerånd, der gav dem blik for muligheder frem for begrænsninger: ”... **det har også været spændende?** Ja ja, men det var noget kaotisk... og så var vi alle... alle tre, Ingunn kom også med, Ingunn Helmsdal, hun kom ind... Vi gik alle tre i byen, og vi var alle meget spontane, så fandt vi på ditten, og så fandt vi på datten... og så endte det med, at vi blev kaldt for marxister. Og der stod engang i et indlæg i *Dimmalætting* [avis, red.], at børnene i børnehaven við Velbastaðvegin kun fik lov at lege med røde spande og skovle”.

Og den kreative pionerånd måtte disse pædagoger forlade sig på: Der var småt med penge, og derfor begrænset med (importeret) legetøj, der var stort set ingen børnebøger på færøsk, og de måtte i det hele taget ty til omgivelserne for løsninger, såsom at bruge æggebakker til maling og deslige. Der var stor mangel på pædagoger. Der var ingen kommunale eller nationale pædagogiske retningslinjer ud over dem, man som pædagoger i daginstitutionen satte sig for. Og den kommunale styring lader til at have begrænset sig til en form for rammestyring, det vil sige, var optaget af daginstitutioners økonomi og dermed beslægtede forhold, som følgende viser:

BILAG NR. 2.

Fyrirmyndarsáttmáli við dagstovnar fyrir börn í Tórshavnar kommunu.

Sáttmáli mill býráðs í Tórshavnar kommunu og nevndina fyri við heimstaði um raksturina

av stovninum sum dagstovnar fyri børn og ung.

Fyri stovnin eru gjørdar viðtøkur, sum tann eru góð- kendur av (myndugleikunum - kommununi - socialstyrelsen).

Samsvarandi § 32 og § 3 í barnvevndarlógini verður hesin sáttmáli gjørdur.

- § 1. Stovnurin hevur pláss, sum ikki kunnu økjast ella minkast uttar eftir avtalu við avvarðandi myndugleikar heraðir kommununa, ið í seinasta enda hevur ræði ú plássunum.
- § 2. Samsvarandi reglugerð, sum býráðið hevur gjørt um upptøku av børnum á stovnin setir eisini fyri stovnin ósett pláss, tó í samráð við sosialu nevnd/leiðá býráðsins.
- § 3. Við ábyrgd fyri nevndini er tað stovnsins eiddari sum tekur sær av tí uppalingarliga (pedagogiska) leiðsluni og tí dagliga rakstrinum av stovninum.
- § 4. Stovnurin er opin hesar dagar í vikuni
Stk. 2. Býráðið ger av, nær opið skal vera.
Verður tíðin, nær opið skal vera broytt, so skal verða sagt frá í góðari tíð framanundan.
- § 5. Hvussu mong störv, ið eru á stovninum, og hvat tey fevna um, skal standa á fíggingarætlanini og góðkennast av býráðnum.
- § 6. Nevndin fyri stovnin er ur starvsfólk og eigur teimum upp innanfyri fíggingarætlanini, sum er góðtikin av býráðnum, og við tí í huga, at vanligar reglar um habilitet verða at gjalda.
Stk. 2. Betan og uppsøga av stovnsins eiddara fer fram við tí fyrivarni at fransferðin skal góðtakast av býráðnum.
Stovnurin skal tá ið stövið verður lýst leyst taka fyrivarni hesum viðvíkjandi.
Stk. 3. Samafransferð verður nýtt til hesi störv.
- § 7. Útrokning og útgjalding av løn syrgjur stovnurin fyri.
- § 8. Býráðið saman við socialstyrelsen gjalda rakstrarútrokislurnar fyri dagstovnar fyri børn og ung samsvarandi fíggingarætlanini, ið er góðtikin av býráðnum og socialstyrelsen og eftir reglunum

Billede af dele af Tórshavns Kommunes Fyrimindarsáttmáli (en slags kontrakt) med kommunens daginstitutioner. Dette dokument kan meget vel være det første stykke daginstitutionspolitik i Færøerne. Bilag består af yderligere to sider og er fundet i et speciale (Binderup, Horn, nattedstad, & Næs, 1979)

Katrin Petersen, første forkvinde for Føroya Pedagogfelag og senere leder af Tórshavns Kommunes Barna- og ungdómsdeildin, beskriver også denne etableringstid som en frigørelses- og modstandsperiode: *”Vi var unge, progressive og påvirket af uddannelsestiden i Danmark – vi var nok lidt flippede og de frie tanker fra 70’erne havde et tag i os. Vi gik ind for en fri og kreativ pædagogik, med musik, dans, maling og tegning, og hvor udgangspunktet var det frie børnesind. Med vores tøj, vores måde at tale om forholdene på, og med vores udseende, lavede vi modstand mod en traditionel kultur, og vi var på mange måder anderledes og røde, siger Katrin Petersen med et velfornøjet udtryk. Men hun husker også, at det ikke altid var så velmodtaget alle steder”* (Kjølbros, 2008:73).

I 1983 blev Dagstovnurin í Hoyvík bygget. Daginstitutionen blev designet med hjælp af Katrin Petersen, som blev den første leder af den. Her kæmpede hun for, at der blev bygget et hus ud fra pædagogiske overvejelser. Især var der kamp om legepladsens arealer. Kommunen havde nogle mere asfalterede forestillinger om det institutionelle liv, og Katrin Petersen måtte kæmpe for at beholde åen – som stadig er der den dag i dag.

Flere af de pædagoger, der tidligere havde arbejdet i Dagstovnurin við Velbastaðvegin, kom til at arbejde her. Og pionerånden fra 1970’erne fortsatte ind i 1980’erne. På baggrund af et samarbejde mellem disse første pædagoger, Føroya Pedagogfelag og Landsskúlafyrisingin (den daværende undervisningsstyrelse) (Kjølbros, 2008) kunne Føroya Læraháskúli slå dørene op for en færøsk pædagoguddannelse i 1986. Mange af de pædagoger, der sidenhen blev uddannet her og frem til den store opbyggelse af daginstitutionsområdet i 90’erne, kom i praktik i Dagstovnurin við Velbastaðvegin og i Dagstovnurin í Hoyvík. Og mange af de pædagoger, der arbejdede i disse to daginstitutioner, blev ledere i de nye daginstitutioner, der så småt blev bygget rundt om i landet.

I slut-1980’erne, og efter tilskyndelse af pædagogerne, tog daværende borgmester Poul Michelsen skridt til at bygge Býlingahúsini, det vil sige daginstitutioner i de forskellige bydele i Tórshavn. Og mange steder på bygd synes pres fra disse nye pædagoger, i kombination med omvæltninger i hovedstaden, at have fået kommuner rundt om i landet til at bygge egne institutioner (Ibid.). På den måde er de første oversættelser af en dansk seminariekultur, det vil sige hybrider af reformpædagogik, progressivisme og bygdekultur-natur, videreformidlet og spredt herfra.

6.7. Opsamling: Den de-koloniserende trivsel

Jeg har med den gamle hybrid (kapitlerne 5 og 6) konstrueret en fortælling om en færøsk daginstitutions tilblivelser, og igennem analyser af bygdekultur-natur i mødet med reformpædagogik-progressivisme i mødet med mikrostaten in the making, og med rigsfællesskabet som et altid præsent vilkår, forsøgt at etablere en færøsk daginstitutions egenart. En egenart jeg definerer som *”repetition with difference”* (Bhabha, 2004:122). Det, jeg især får med mig herfra, er den skelsættende erkendelse af det omfang, de materielle forholds produktive kræfter har over for kulturen. Og i forlængelse heraf erkendelsen af, at det gode liv i daginstitutionen er uløseligt forbundet med de materielle forhold, daginstitutionen tilbydes og er indlejret i. Natur synes at stå i (et) centrum for re-konfigureringer af kultur og tid, og i forlængelse af heraf synes begreber som autonomi, demokrati og omsorg at emergere. Således bliver sammenfiltringer af natur, kultur, tid, omsorg og demokrati til det gode liv i daginstitutionen – og herigennem den de-koloniserende trivsel. Sammenfiltringer jeg har aktiveret igennem begrebet at reika. At reika bliver således et begreb, der angiver en færøsk vilje med barnet, et kultur-natur-indlejret pædagogisk begreb.

Som jeg har argumenteret for, så lader en bygdekultur-natur og reformpædagogiske-progressivistiske forskrifter til at skabe en resonans, en affinitet. En affinitet, jeg lokaliserer i et ideal om selvforvaltning og demokrati i en reformpædagogisk tradition på den ene side og i en bygdekultur-naturns autonome (børne)liv på den anden. I kontrast hertil står den uddannelsespolitiserende trivsel med figuren barnet som interventionsrum som et omdrejningspunkt (se kapitel 4). Jeg læser med andre ord en mulig konflikt imellem et børnesyn, en bygdekultur-natur tilbyder, og de idealer og den styring, en transnational vending i uddannelsespolitikken lægger op til.

7. Den nye hybrid. Indledning

Det er ikke helt uproblematisk at lave et analytisk snit imellem den gamle og den nye hybrid, som jeg har skrevet tidligere, især i lyset af, at jeg søger at bevæge mig væk fra en udviklingstanke. Og som jeg desuden har skrevet tidligere, så lever den gamle hybrid stadig – om ikke i bedste velgående, så godt og grundigt sammenfiltret i daginstitutionen den dag i dag. Men historier synes oftest at blive fortalt kronologisk, og der er ingen tvivl om, at en kronologisk fortælling derfor vil nyde en bred kulturindlejret genkendelighed, og at jeg formidlingsmæssigt vinder et slag i forlængelse heraf. Det, jeg vil med disse kommende kapitler, er at skabe en tidsramme for en færøsk daginstitution, det vil sige pege på tendenser og forhold, daginstitutionen aktuelt sammenfiltres og forhandler med – en ramme, jeg i afhandlingen betegner for den uddannelsespolitiserende trivsel. Sagt på en anden måde søger jeg at formidle, hvad en færøsk daginstitution aktuelt sammenfiltres med, mere præcist hvad den gamle hybrid sammenfiltres med.

Kapitlet fremkommer ved hjælp af diffraktive læsninger af genstandsfelt med en dansk daginstitutionshistorie under den transnationale vending i uddannelsespolitikken. I modsætning til de foregående to kapitler, er jeg her primært optaget af diffraktive mønstre der viser lighed i stedet for forskellighed. Således kan man fornemme en vis parallelitet imellem en dansk og en færøsk daginstitutionshistorie i transnationalismens æra. Det, jeg prioriterer at bruge plads på i disse få sider, er de måder, jeg ser den transnationale vending i uddannelsespolitikken har sat sit aftryk i en færøsk daginstitution. Man skal derfor huske på under læsning, at det jeg beskriver her, bor side om side med de markører for trivsel og det gode liv i daginstitutionen, jeg har foldet ud i den gamle hybrid.

7.2. Optakter til den transnationale æra – endnu en forfaldshistorie?

Den såkaldte globalisering og de dertil knyttede trends i uddannelsespolitikken synes at banke på, nogenlunde på samme tid som *en færøsk daginstitution bliver til*. Det vil sige, når daginstitutionen bliver til mere end blot en håndfuld eller to, når daginstitutionen overgår til færøske hænder, og i forlængelse heraf, når daginstitutionen bliver til som et færøsk samfundsmæssigt anliggende. I 1989 overtog man daginstitutionen fra dansk tilsyn. Mentamálaráðið (Kulturministeriet) blev den øverste myndighed, og kommunerne rundt om i landet var i første omgang ikke forpligtede på området, om end det lader til, at mange kommuner tager det ansvar på sig. I 1990'erne arbejder kommunerne for eksempel på kapacitetsopbygning af området og søger at reparere på det efterslæb, man har haft siden

1970'erne, da det at få plads i en daginstitution var som *"at vinde i lotto"* (Binderup et al., 1979). Daginstitutionen ekspanderer således markant i 1990'erne, på trods af den økonomiske krise i Færøerne – for eksempel måtte pædagoger i 1993 acceptere en lønnedgang på 8,7 % (Arge, 2022). I sommeren 2000 blev dagstovnalógina (dagtilbudsloven) vedtaget i Lagtinget (Pedagogblaðið, 2004), den første nationalproducerede lovgivning på området. Det blev besluttet fra politisk hold, at loven skulle vedtages, samtidig med at daginstitutionsområdet skulle overtages af kommunerne, således at man kunne sikre en form for ensartethed mellem landets daginstitutioner, eller som det formuleres i Pedagogblaðið: *"... dette for at sikre at alle børn i daginstitution og dagpleje på Færøerne fik tilbudt samme forhold"* (Pedagogblaðið, 2004:2).

Mentamálaráðið er stadig den øverste myndighed i dag, et forhold, der umiddelbart kan synes betydningsfuldt, når man sammenligner med danske forhold. I Danmark blev daginstitutionsområdet flyttet til Uddannelsesministeriet i det nye årtusinde (John Benedicto Krejsler, 2013), et forhold, der er blevet tolket i lyset af uddannelsespolitiske trends, hvor daginstitutionen går fra at tænkes som børnepasning til at tænkes som del af uddannelsessystemet. Men i skrivende stund er landets kulturminister, Jenis av Rana, også udenrigsminister, hvilket tyder på, at der er andre forhold og hensyn på spil, når ministerier konstrueres, og arbejdsopgaver fordeles i Færøerne. Størrelsesforhold som et af de indlysende. På den anden side, og i resonans med en dansk og international udvikling på området, hører daginstitutionsområdet til afdelingen for Forskning og Uddannelse under Kulturministeriet, hvilket støtter op om forståelsen af daginstitutionen som noget, der har med uddannelse at gøre. I 2006 får Færøerne sit helt eget PISA-chok, som så mange andre lande, herunder Danmark (se kapitel 4.4.), rundt om i verden, og hermed synes en tilnærmelse af førskoleområdet til skoleområdet at materialiseres. I 2006 kom resultater fra færøske elevers første deltagelse i PISA i 2005: *"Ja, det er nok i 2006, det var en del af den første PISA [...] så gik Mentamálaráðið i gang [...] Og så nedsætter man nogle grupper til at arbejde med læreplaner fra 0 år til 18, det skulle fra vuggestue, børnehave, folkeskole og gymnasiet, det skulle hænge sammen."* (Talsperson for Føroya Pedagogfelag).

I arbejdsgruppen nedsat af Mentamálaráðið var en særlig gruppe beskæftiget med daginstitutionsområdet. Men som talspersonen for Føroya Pedagogfelag uddyber senere, så var *"læreplanerne et tog, der allerede var kørt"*, idet de fleste daginstitutioner, især i Tórshavn, selv havde kopieret de danske læreplaner. Og flere kommuner tog selv initiativer til at imødekomme PISA-chokket: *"Færøerne dumpede i 2006. I PISA dumpede Færøerne i 2006, man gik ind, man*

forhøjede timetallet for førsteklassebørnene, første, anden og tredje gik til 25 timer om ugen, fra at have 17-18 timer. I Gøta, eller i Leirvík fik man en førskole, så der kom meget mere fokus på læringsperspektivet, i forhold til for eksempel andre perspektiver man havde før.” (Talsperson for Føroya Pedagogfelag, 2017).

Det kunne således se ud, som om Færøerne er helt på linje med internationale trends inden for uddannelsespolitikken og bevæger sig fra forebyggelsesdiskurser til HR-inspirerede lærings- og uddannelsesdiskurser (Steen Baagøe Nielsen, 2013). Men forandringer på daginstitutionsområdet tolkes mere som distribuerede udslag af pionerånd end som initierede af Mentamálaráðið, og en kobling mellem pædagogik og national konkurrenceevne (Krejsler, 2013) synes umiddelbart ikke til stede (fra interview): *”Det kommer ikke fra Kulturministeriet, og der kan være så mange forskellige grunde hvorfor. For det første er det forhold, at de ikke synes, at daginstitutionsområdet skal gøre noget som helst. De skal bare passe børn, og tie stille, og sørge for at drage omsorg for erhvervslivet, og sådan noget... og det bruger man ikke penge på. Det gør man ikke, det er rigtigt. Det er rigtigt, det bruger man ikke penge på. De fik fra finansloven 600.000 kr. flyttet fra Social- og Sundhedsministeriet til Kulturministeriet, så at området kunne udbygges [med henblik på indhold, red.]. Men der gik et år, og så to år, og så sagde man ’ved du hvad, vi har ikke brug for folk i fuldtidsstillinger, vi har kun brug for deltidsstillinger, vi har ikke råd til mere’, putter pengene i lommen og bruger dem på noget andet. Så man kan ikke sige, at interessen er stor, og det er mærkeligt. For det var en stor kamp at få hvilken som helst landsstyresmand til at turde at sætte dette i gang [bevillingen, red.]. Det er også interessant. Og dette [bevillingen, red.] var faktisk klart i 2011. Og så har der været, siden det er trådt i kraft, en knyttet hånd: ’Nej, der er ingen penge at introducere det for, der er ingen penge’. Så man kan ikke sige, at Landsstyret har en udfordrende opgave. På den anden side kan det også betyde, at man ikke tror på, at man skal eller burde styre så meget.... Så må kommunerne klare det selv, nej daginstitutionerne selv. Altså, der er medlemmer af landsstyret, som ikke bryder sig om den slags centralstyring...”*

Denne læsning af området bakkes op af en pædagogs læsning af dagstovnalógin (fra interview): *”... det her [dagtilbudsloven, red.] handler om indhold, ikke om detailstyring. Det vil sige om, hvordan man styrer måltider, eller hvem skal betale. Bestemt ikke... formålsparagraffen i dagtilbudsloven... er på en måde en meget flot formålsformulering, der taler om ansvar og tolerance og ligeværdighed og demokrati og dannelse [...] Man kan sige, at det er en ramme omkring det, det som daginstitutionerne skal indeholde”.*

I 2016 producerede Mentamálaráðið et Námsfrøðilig stevnumið fyri dagstovnar (pædagogisk formål for daginstitutioner), som et bud på et samlende stykke policy for landets daginstitutioner. Et dokument, som igennem mine læsninger fremmaner både den gamle og den nye hybrid, det vil sige hvor jeg ser sammenfiltringen af den gamle og den nye hybrid. Jeg finder for eksempel at reika igennem mine læsninger, mere præcist finder jeg børn og pædagogers autonomi som centrale elementer: *"I henhold til dagtilbudsloven er det pålagt kulturministeren at fastlægge reglerne for pædagogisk målsætning på daginstitutionsområdet. Disse overordnede mål, som aktiviteten på dette område sigter imod, er nu nedskrevet. Forhåbentlig vil de vise sig at være inspiration til vedvarende debat om den daglige aktivitet hos alle, som har noget med dette område at gøre, og dermed bevirke og tilskynde udviklingen af daginstitutionen. Som kulturminister håber jeg, at der bliver taget imod disse pædagogiske målsætninger i samme demokratiske ånd som de er fremlagt, og det er, at de i vedvarende debat udvikles og fornyes, til fordel for barnets liv og for hele samfundet."* (Mentamálaráðið, 2016:5)

Jeg finder også det, der kunne beskrives som kristne værdier fra den gamle hybrid, igennem mine læsninger: *"Daginstitutionen skal bygge sit virke på følgende etiske værdier: retfærdighed, tilgivelse, næstekærlighed, menneskeværd og ansvar overfor fællesskabet"* (s. 10-11). Og jeg finder også omsorg, natur, kultur igennem mine læsninger af dokumentet. Men jeg finder også i Námsfrøðilig stevnumið fyri dagstovnar elementer, jeg identificerer som transnationale uddannelsespolitiske trends. For eksempel har forskning fået en mere central placering i skrevet, det nævnes syv gange. Læring og ord afledt af læring nævnes 82 gange. Udvikling, og ord afledt af udvikling, nævnes 117 gange. Og trivsel nævnes fire gange. Skrevet kobler også daginstitutionen til muligheden for en god skolestart, og dermed kobles daginstitutionen til både en tidlig ramme og en uddannelsesdiskurs.

Men det, jeg især hæfter mig ved, er en dualisme, det at ville noget med barnet igennem daginstitutionen synes at bringe med sig. Barnet gøres til modtager af daginstitutionens ydelser, og pædagoger gøres til dem, der skal facilitere ydelserne: *"Daginstitutionen er en pædagogisk institution, som først og fremmest er til for børnene, men daginstitutionen er også et velfærdstilbud til småbørnsfamilier"* (Mentamálaráðið, 2016:8). Hvorfor jeg især hæfter mig ved dette forhold, skal forstås i lyset af det, der i de senere år er blevet betegnet som en omsorgskrise, som jeg i afhandlingen kobler til en instrumentalisering af pædagogen. En instrumentalisering, der skal ses i forlængelse af en neoliberal transformation af daginstitutionen som et fælles gode til et dagtilbud som en serviceydelse (Ahrenkiel, 2012), og som sådan en ydelse, der skal leve op til visse kvalitetsstandarder.

7.3. Tórshavns Kommune som eksempel på en færøsk daginstitution

I begyndelsen af projektet opererede jeg med en model for empiriproduktion, hvori jeg ville gøre ophold i en daginstitution på bygd, vel at mærke en bygd, der ikke var del af Tórshavns Kommune, og en daginstitution i Tórshavn by. Jeg forestillede mig, at det ville medføre en bredde og *diversitet*, eller rettere en vis repræsentativitet, og dermed give legitimitet til udsagnet ”en færøsk daginstitution”. Meget er sket siden, ikke mindst i forhold til forestillinger om videnskabelighed og repræsentativitet. Men mine valg af forskningsophold, og implicit heri hvad projektet er blevet til, har også forandret sig. Det vil sige, at de også er blevet hybridiseret. Disse forandringer er blandt andet blevet til igennem mine møder med felten. Jeg besøgte i maj-juni 2018 otte daginstitutioner rundt omkring i landet og talte med daginstitutionernes respektive ledere. Jeg blev vist rundt og præsenteret for deres pædagogiske tilgange og prioriteringer, deres fysiske rammer og forestillinger om trivsel og det gode liv. Min oplevelse efter disse besøg var, at daginstitutioner på bygd kan blive meget styrede af de lokale borgmestre, eller omvendt meget selvkørende og uden indblanding fra borgmesteren (fra interview): *”Nu har jeg også været leder for en daginstitution i Kambsdali, uden for Tórshavn, og en mindre kommune har nogle andre vilkår, og jeg mener, at der er stor forskel på, hvordan ledere og hvordan pædagogfaget udøves. Der er forskel på, hvordan det udøves på bygd og i Tórshavn [...] Det er mere centralt styret i Tórshavn end på bygd, hvor daginstitutioner på bygd har mere selvstyre hele vejen rundt”*.

Det vil sige, at de meget selvkørende daginstitutioner principielt hurtigt kan blive meget styret, eksempelvis ved borgmesterskift til en borgmester med ambitioner på områdets vegne. I mindre kommuner er der direkte kommunikation mellem den øverste myndighed, borgmesteren, og daginstitutionslederen. Man kan sige, at daginstitutionen er afhængig af relationen mellem borgmester og daginstitutionsleder i disse små bygder. Jeg fik den tanke under disse besøg, at det ekstra bureaukratiske lag, der findes i Tórshavn, måske sikrer en form for stabilitet i hovedstadens daginstitutioner? En stabilitet, jeg forstår som den enkelte daginstitutioners mulighed for at opbygge en institutionel identitet, hvor den enkelte daginstitution får mulighed for at definere egen pædagogik, historie, traditioner og deslige. Et bureaukratisk lag, som Tórshavns Kommune har opbygget på grund af den størrelse, daginstitutionsområdet har fået igennem de sidste 20 år.

I tiden op til uddelegeringen af ansvaret for daginstitutionsdriften til landets kommuner, og i årene efter, voksede Tórshavns Kommune markant. Flere af de omkringliggende bygder og øer blev del af

Tórshavns Kommune, og med Færøernes økonomiske vækst, der blandt andet tiltrak mange færinger tilbage til Færøerne, flytninger fra bygd til hovedstad samt migration er Tórshavns Kommunes indbyggertal nu blevet knapt 23.000¹¹⁴. I 1985 var indbyggertallet til sammenligning ca. 12.000. Kommunen har med andre ord skullet kapacitetsopbygge på grund af en allerede eksisterende mangel på daginstitutioner, og samtidig kapacitetsopbygge som følge af den store befolkningstilvækst. Og væksten af Tórshavns Kommune har medført, ud over en tidobling siden 1980'erne i antallet af daginstitutioner, etableringen af en styring og forvaltning på området. Hvorfor kan en institutionel stabilitet være vigtig? Kan man sige, at daginstitutioner med en mere stabil institutionel identitet er mere *færøske* end daginstitutioner på bygd? Det kan man selvfølgelig ikke. Men jeg forestiller mig, at disse institutioner må give mig adgang til sedimenter af kampe og forhandlinger imellem pædagoger, ledelse, forvaltning og pædagogfagforeningen, det vil sige hybridiseringer af lokal og global viden (Moos, 2008).

Sedimenter, der blandt andet har form af en mere centraliseret styring på den ene side, men som paradoksalt nok også synes at kunne antage form af selvforvaltet luftboble. Dette tynde lag bureaukrati synes at facilitere muligheden for at udøve en vis mængde modstand. Man kan formulere det således, at den større afstand fra gulv til administration lader til at give visse friheder, blandt andet til at udøve professionsskøn. Eksempelvis udtaler en leder under et af mine besøg at *"det rum er bygget med et andet formål, end vi bruger det til, men hvad vi bruger det til, skal kommunen ikke bestemme"* (headnote). Jeg har oplevet flere lignende udtalelser under mine besøg, men afstanden til administrationen, det vil sige Barna- og ungdomsdeildin, har tidligere ikke føltes større, end at ledere har henvendt sig for at bede om hjælp og for eksempel bede om *"større økonomisk råderum"* (headnote). Men det lader til, at afstanden mellem den enkelte daginstitution og forvaltningen er vokset med årene. Ledere, pædagoger og ansatte i administrationen udpeger således afstanden mellem forvaltningen og den enkelte daginstitution som en af de væsentlige begrundelser for de reformer, der har fundet sted i Tórshavns Kommune. Lægges hertil nye forståelser af, hvilken kvalitet i uddannelse globaliseringen og trans-nationaliseringen synes at have bragt med sig, er opbrud og omstrukturering af daginstitutionen oplagte. I 2019 besluttede Tórshavns Kommune at indføre *eindarleiddslu*¹¹⁵ (Arge, 2022), som jeg oversætter til *eindarleiddslu*, som det sidste skud på reformstammen. Tórshavns Kommune kan af de forhold, jeg har foldet ud, det vil sige størrelsesforhold og dertilhørende bureaukratiske lag, tilnærmelsesvis betegnes som en motor for en færøsk daginstitution. Det sted,

¹¹⁴ <https://hagstova.fo/fo/folk/folkatal/folkatal>

¹¹⁵ Jeg beholder ordet *eindarleiddslu* i stedet for klyngeledelse for at give fænomenet plads til at udvikle egen genealogi.

hvor det *nye* kommer først, men hvor det *gamle* får mulighed for at sedimenteres. Det sted, hvor kampen om kvaliteten synes at opstå først. Hvilken morfologi, kvalitet ellers har haft og fået i Tórshavns Kommune, folder jeg ud i det kommende.

7.4. Da kvaliteten ramte en færøsk daginstitution

”Når pædagogikkens indhold; ’kvalitet’, ’effekter’, ’resultater’ i småbørnsinstitutioner dukker op som fænomener der skal styres og vides, skal der produceres teknologier, der gør institutioner og forvaltninger i stand til at frembringe sådan en viden [...] Så rundt omkring i landets kommuner sidder pædagoger, pædagogiske ledere, dagtilbudsledere, og konsulenter i forvaltningerne og arbejder på at finde måder at beskrive kvaliteten af småbørnspædagogikken. De beskriver mål og indsats, laver indikatorer, laver skemaer, udsender spørgeskemaer, sætter på tal, måler, vejer og beskriver alt fra antallet kvadratmeter, antal sygedage, antal skoleudsættelser til resultater af forældretilfredshedsundersøgelser og samler alle disse data i de såkaldte kvalitetsrapporter.”
(Togsverd, 2015:7)

Sådan skriver Line Togsverd i sin afhandling om kvalitetens indmarch i daginstitutionen. Det, der for mig synes vigtigt at hæfte sig ved i citatet, er, at kvalitet, som sådan, ikke er noget, der var fraværende inden kvalitetens indmarch. Kvalitet er i stedet noget, der skal fremmanes ved at måle og beskrive, for dernæst at blive samlet i en kvalitetsrapport til offentligt skue. Kvalitet synes med andre ord altid at have været der, vi har bare ikke ’vidst det’, i al fald ikke vidst det på den *rigtige* måde. Men kvalitet har også en genealogi, man ikke kan se bort fra (Krejsler, 2013), det vil sige, at begrebet medbringer en historie, som virker på den sammenhæng, den bruges i – kvalitet er ikke et neutralt begreb. Og i denne historie forbindes kvalitet til begreber som systematik og standard (Ibid.), og i *”Ny Public Management betyder [kvalitet] således mere offentlig service for færre penge ved hjælp af ledelsesværktøjer lånt fra den private sektors praksis”* (Krejsler, 2013:31). Kvalitet gør noget ved daginstitutionen, eller man kunne formulere det således, at kvalitet er en måde at gøre daginstitution på, for eksempel igennem dokumentation. Og ønsket om kvalitet kan selvfølgelig ikke adskilles fra den sammenhæng, det ønske er indlejret i, det vil sige, at ønsket om kvalitet er historisk indstiftet og derfor forekommer både naturligt og nødvendigt. Således bliver begreber som systematik og standard også naturlige og nødvendige. Kvalitet i daginstitutionen får i forlængelse heraf også betydning af

trivsel og det gode liv – ved at sikre kvalitet i vores daginstitutioner sikrer vi også det gode liv i vores daginstitutioner.

På Færøerne synes kvalitetsens indmarch at have fulgt lignende men også forskellige veje og afveje, om end kvalitetsrapporter ikke på nuværende tidspunkt er i omløb. Vejen til kvaliteten får i det lille samfund andre betingelser, det vil sige, at kvalitet bliver hybridiseret og materialiseret på særlig vis. Eksempelvis synes kvalitetsens opståen at være lige så meget frugt af en pionerånd som af en politisk og strategisk beslutning. Og nogle af de begrundelser, der gives for indførelsen af kvaliteten, er også nogle andre. For eksempel angives folkesnak, det vil sige vedligeholdelsen af det færøske netværk, som en af begrundelserne for omstruktureringer. I de kommende to kapitler folder jeg ud, hvordan kvalitet er materialiseredes i Tórshavns Kommune. Jeg har lavet et analytisk snit i et formidlingsøjemed imellem nye organiseringsformer på den ene side og nye teknologier på den anden.

- **Nye organiseringer**

Samarbejdet mellem de forskellige daginstitutioner og deres ledere har, frem til stiftelsen af Føroya Pedagogfelag, været af uformel karakter. Lederne af landets få daginstitutioner har alligevel formået at mødes jævnligt og søge faglig støtte og udvikling hos hinanden (Kjølbros, 2008). Foreningen Lívð blev stiftet 1974, med det formål at yde daginstitutionerne gode forhold, formidle viden om børn og deres udvikling samt støtte op om oprettelsen af flere daginstitutioner (Ibid.). Lívðs medlemmer var primært daginstitutionspersonaler og forældre (Ibid.). Det er uklart, om, og i så fald hvordan, ledere har samarbejdet og støttet hinanden i Tórshavns Kommune, det vil sige, om der har været nogle af kommunen organiserede ledermøder, eller om det uformelle samarbejde mellem daginstitutionspersonaler i Lívð har dannet ramme for dette samarbejde. I takt med, at Tórshavns Kommune blev større og fik udbygget daginstitutionsområdet, synes et behov for administration at været opstået. I begyndelsen af 00'erne tog Katrin Petersen, daværende leder af daginstitutionsområdet i Tórshavns Kommune, initiativ til dannelsen af leisðlubólkar, det vil sige ledelsesgrupper for lederne i kommunens daginstitutioner (fra interview). Dengang, og frem til 2006, hvor Barna- og ungdómsdeildin blev grundlagt, var daginstitutionsområdet tilknyttet andre afdelinger af kommunen (fra interview). Disse første ledelsesgrupper var organiseret efter område, fire i alt, og blev sat i verden for at imødegå en isolation blandt lederne: *”Jeg har prøvet at sidde helt alene som leder i en kæmpe stor daginstitution. Og har faktisk været nok så isoleret. Jeg skulle finde ud af alting*

selv, og man ringede ikke til nogen... man ringede ikke til den øverste ledelse, det gjorde man ikke” (fra interview).

Men disse tidlige områdeledelsesgrupper kan også ses i lyset af en presset forvaltning, det vil sige som et tiltag, der skal afhjælpe det øgede arbejdspress i forvaltningen: *”[man ringede ikke til dem] fordi de var svære at få fat i, de var ophængt... jeg tror også [...], at Katrin etablerede ledelsesgrupperne, så hun selv kunne slippe for en kæmpe mængde spørgsmål, vi spurgte og spurgte og spurgte, ikke? Altså, at vi selv kunne finde ud af det... Hvad er det mest ideelle i denne situation? Hvordan handler vi? Hvad gør vi i den situation?... og så støttede vi hinanden og sparrede og sådan noget. Det var rigtigt godt... Det hjalp mig rigtigt meget” (fra interview).*

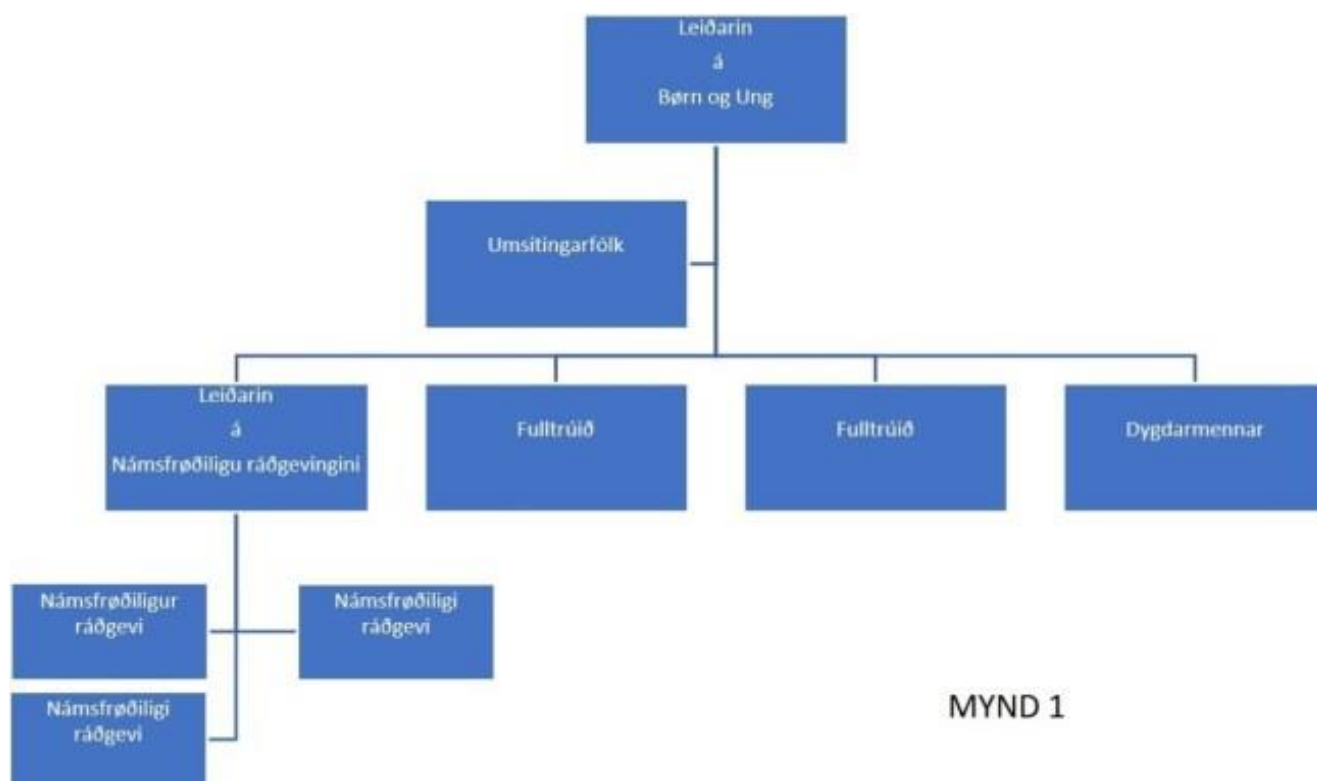
Til disse områdeledelsesmøder er der blevet sparret om alt fra tilrettelæggelse af arbejdsskemaer til, hvordan man holder en julefest, over til sikkerhedsspørgsmål, og hvordan man begår sig på stranden. Og man blev også oplært som leder her: *”Jeg vidste ikke, hvad forvaltningen var for en størrelse, eller... De havde ansat mig, men der var helt sikkert en parallel oplæring [fra områdeledelsesgrupper, red.], hvor jeg bare kunne ringe til en anden [...] jeg tror, at den områdeledelsesgruppe, jeg var en del af, var rigtig gode til bare at komme forbi og sige 'hej' og tilbyde sin hjælp, hvis der var noget, jeg ikke kunne finde ud af” (fra interview).*

Og netop denne type viden, som synes at være forblevet der, hvor den opstod, nemlig ude i den enkelte daginstitution og lederne imellem, ytrer Tórshavns Kommune et ønske om at systematisere og generalisere: *”De [den enkelte daginstitution, red.] har produceret en masse viden og praksis hver for sig... Altså, hvad er det for en viden, der ligger overalt derude... hvordan kan vi gøre ting fælles, altså italesættelser eller politikker eller arbejdsgange og deslige” (fra interview).* For at imødekomme behovet for at italesætte, lave fælles arbejdsgange og politikker, med andre ord kvalitetssikre via standardisering, tog Tórshavns Kommune i 2016 initiativ til dannelsen af nogle nye ledelsesgrupper opdelt efter emne i stedet for område. Eller som en leder formulerer det: *”[vi er blevet sat sammen så, red.] man kan diskutere, og løfte [daginstitutionens]området en smule” (fra interview).*

Disse grupper skulle udarbejde en række anbefalinger til det politiske lag. Der var grupper, der skulle arbejde med for eksempel kommunens børne- og ungdomspolitikker eller skulle arbejde med kvalitet i kommunens tilbud. Hvad der er kommet ud af disse ledelsesgrupper, er uklart. Det er i al fald svært at lave en forbindelse imellem disse ledelsesgrupper og det nyeste organiserings tiltag, nemlig *eindarleiddslu*. *Eindarleiddslu* har mødt betydelig modstand. Tiltaget betegnes af modstandere som

hierarkisk¹¹⁶, udemokratisk, unødvendigt og som noget, der tager ressourcer fra børnene. Føroya Pedagogfelag skriver herom¹¹⁷: ”Ingen ønsker sig danske tilstande. Vi er 50.000 mennesker og vi har bygget et rigt samfund, hvor vi har lært at udnytte vores forskellighed og hvor vi bygger på tillid, fordi vi er få og vi har brug for hinanden. Dyrekøbte erfaringer har lært os, at jo flere ledelsesled man skal igennem, desto vanskeligere er det at skabe gennemskuelighed, samt at få rettet de mulige fejl der måtte findes i systemet”.

Tilhængerne af eindarleiddslu henviser på den anden side til lederes ensomme arbejde i kommunen. Og til ledernes leders, det vil sige lederen af Barna- og ungdomsdeildin, umulige opgave i at have en tæt relation til de ca. 40 ledere i kommunen. Man kan derfor sige, at begrundelser for og imod eindarleiddslu synes konvergerende, for så vidt nærhed er et af de forhold, tiltaget begrundes med og kritiseres i forhold til. Det vil sige, at tilhængere argumenterer for, at eindarleiddslu vil skabe en tættere kontakt mellem daginstitutionen og forvaltningen, og kritikere argumenterer for, at eindarleiddslu vil skabe mere afstand. Det næste billede viser Barna- og ungdomsdeildins organisering, ifølge Føroya Pedagogfelag, hentet fra samme digitale nyhedsbrev som ovenstående citat.



MYND 1

¹¹⁶ <http://pedagogfelag.fo/news/pedagogbladid-bluff-og-onki-gjognumskygni/>

¹¹⁷ <http://pedagogfelag.fo/news/hvi-eindarleiddslu/>

Under dette lag, det vil sige under billedet, skal man forestille sig, at daginstitutionsledere findes. Nu er der kommet et ekstra lag forvaltning, og imellem billedet af Barna- og ungdómsdeildin, som dette billede repræsenterer og den forestillede lederrække findes nu en eindarleiðslu bestående af fem personer (Arge, 2022:384).

• Nye teknologier

En række kvalitetsteknologier er blevet indført af Tórshavns Kommune over de sidste 10-15 år. I modsætning til eindarleiðslu lader det til, at mange af disse teknologier er blevet vel modtaget. Disse teknologier retter sig imod det pædagogiske indhold, de fysiske rammer og det administrative arbejde. Nogle af teknologierne dækker kun et enkelt domæne, andre går mere på tværs. Fælles for de teknologier, jeg i det følgende nævner, er, at de er udviklet i Danmark, varetages af danske partnere eller bærer tydelige spor af den *danske forbindelse*. Kvalitetsteknologierne begrundes med – ud over et ønske om mere kvalitet – det nødvendige i at strømline kommunens tilbud. Et behov, der synes opstået på baggrund af folkesnak og efterfølgende fravalg af folkesnaks-ramte daginstitutioner.

Fri for mobberi, en nonprofit og forebyggende anti-mobbeprogram udviklet af Red Barnet og Mary Fonden, med støtte fra Ole Kirks Fond, på baggrund af et studie gennemført af Rambøll¹¹⁸.

Stevnumið og námsætlanarfrymil¹¹⁹ (pædagogiske læreplaner) og udarbejdet af Tórshavns Kommune på baggrund af Kulturministeriets Námsfrøðiligu stevnumið fra 2016. Stevnumið og námsætlanarfrymil har, som de danske pædagogiske læreplaner¹²⁰, en række fokusområder – i den danske version betegnet læreplanstemaer. Disse fokusområder dækker i høj grad over samme indhold – der er dog seks læreplanstemaer i de danske læreplaner imod syv i de tórshavnske – skapandi evnir (skabende evner) som det syvende.

En anden teknologi, Tórshavns Kommune bruger med henblik på kvalitetssikring, er KIDS¹²¹, en teknologi udviklet af danske forskere, med henblik på at vurdere den enkelte daginstitutioners fysiske omgivelser, relationerne samt leg og aktiviteter. Teknologien indeholder ni forskellige skemaer samt

¹¹⁸ <https://www.friformobberi.dk/>

¹¹⁹ <https://www.torshavn.fo/media/lr2jk02z/stevnumi%C3%B0-og-n%C3%A1ms%C3%A6tlanarfrymil-fyri-dagstovna%C3%B8ki%C3%B0-%C3%AD-t%C3%B3rshavnar-kommunu-2016.pdf>

¹²⁰ Jeg vil minde om, at de danske læreplaner er udviklet af Børne- og Undervisningsministeriet og således er et påbudt og landsdækkende stykke policy.

¹²¹ <https://dpf.dk/produkt/kids-kvalitetsudvikling-i-daginstitutioner-2-udgave/>

manual og en kvikguide og har desuden en digital flade. KIDS er, ifølge Dansk Psykologisk Forlag, som udgiver og sælger teknologien: ”... udviklet til brug i en dansk kulturel sammenhæng og i samarbejde med danske pædagoger og kommuner. Redskabet følger den danske lovgivning for dagtilbud og bygger på national og international forskning om pædagogisk kvalitet og på udviklingspsykologisk viden om, hvordan småbørn lærer og udvikler sig”. Det lader dog til, at brugen af teknologien er hybrid, det vil sige, at der søges en tilpasning til færøske forhold. Et forhold, der ikke alene kan betegnes som hybridt, men også for ulydigt, idet KIDS er en copyrightbeskyttet teknologi. Trods tilpasning til færøske forhold kan de mest indlysende forhold blive usynliggjort: Jeg husker en pædagog fortælle, hvordan en vurdering af daginstitutionens kvalitet ved hjælp af KIDS pegede på, at ”der var for lidt på væggene” (headnote). Det vil sige for lidt pynt og deslige på stuenes vægge. Det fortalte hun, mens jeg så på spektakulære landskaber igennem stuenes vinduer.

Legepladstilsyn udført af Nordisk legepladsinstitut i Næstved, som udfører et årligt sikkerhedseftersyn i Tórshavn. Vurderingen af sikkerheden foretages på baggrund af den europæiske produktsikkerhedsnorm EN1176¹²² og skal tænkes som en standard for sikkerheden. I henhold til den standard registreres og dokumenteres afvigelser, der er anerkendt i EU som værende skadelige for børn. Derefter er det op til ejeren af legepladsen at udbedre og fjerne registrerede afvigelser

Bókingarskipanin BARN er et digitalt opskrivnings- og fordelingsværktøj, meget lig det danske Nemplads. BARN er den eneste teknologi, jeg har hørt modstand imod blandt pædagoger: Det lader til, at BARN ikke tager hensyn til daginstitutioners og stuers behov. Før BARN kom børn i daginstitutionen i resonans med stuers og daginstitutioners behov. Det vil sige, at børn på venteliste er startet i daginstitution på baggrund af stuepædagogers og lederes vurderinger af disse behov.

¹²² Denne information har jeg på baggrund af en e-mailudveksling med firmaet.

7.5. Hvor kom vi fra

I 2019 dannedes en interessegruppe under Føroya Pedagogfelag, der kalder sig selv Dagstovnanámsfrøði í Føroyum (daginstitutionspædagogik i Færøerne). Hensigten med gruppen er *”at belyse og igangsætte en samtale om en daginstitutionspædagogik mellem medlemmerne og i samfundet som sådan”*¹²³. Motivationen for tiltaget begrundes blandt andet med det, de ser som en fortrængning og udgrænsning af nogle måder at gøre daginstitution på. Vel at mærke en udgrænsning af forhold, der tænkes som tegn på kvalitet. Gruppen havde i tiden op til det stiftende møde overvejelser angående gruppens navn: Kunne man sige, at der fandtes en bestemt måde at gøre pædagogik på færøsk, som så kom i spil i daginstitutioner omkring i landet, eller skal man forstå pædagogik som noget, der materialiseres i mødet med daginstitutionen? Skulle gruppen hedde færøsk pædagogik i daginstitutionen eller daginstitutionspædagogik på Færøerne? Skulle vægten lægges på en essenstænkning af det færøske materialiseret igennem pædagogik, eller skulle vægten lægges på den måde, pædagogik er materialiseredes i en færøsk daginstitution? Eller sagt på en anden måde: Skulle en pædagogik i færøske daginstitutioner artikuleres som del af et nationalistisk projekt, eller skulle daginstitutionen snarere forstås som et fænomen i egen ret?

Der er en hårfin grænse mellem de to forståelser af pædagogik og daginstitution. En grænse, denne afhandling også balancerer på. Og en balancegang, jeg kan retfærdiggøre på grund af Færøernes kolonihistorie og nationens nuværende kvasi-statslige konstruktion. For kunne jeg gøre det samme i andre sammenhænge, for eksempel finde frem til en dansk pædagogik, uden at reproducere en nationalromantisk diskurs? Det kan næppe besvares med et ja eller nej, dertil er der for mange forhold, der gemmes under det store spørgsmål, jeg har formuleret, for mange specificiteter, der går tabt. Og det kan denne afhandling heller ikke give noget svar på. Men afhandlingen kan belyse nogle af de udfordringer, der gemmer sig under det store spørgsmål, vise nogle af de udfordringer, der materialiseres i kølvandet på hybridiseringer, når det lokale møder det globale, give en fornemmelse for den kompleksitet, der produceres, når idealer om åbne systemer, for eksempel materialiseret som fænomenet det åbne marked, møder forestillingen om national suverænitæt (Brøgger, 2022). Der er en hel del affekt og identitet i spørgsmålet det lokale versus det globale, og kompleksiteten synes ofte at resultere i uhensigtsmæssige reduceringer, essens-gørelser og forsimplinger af, hvad der er på spil, og har blandt andet materialiseret sig som en konflikt, der synes at have taget til i styrke de sidste 20 år – nemlig en ny-nationalistisk bølge i store dele af verden på den ene side versus globalisering og

¹²³ <https://www.facebook.com/dagstovnanamsfrodi>

transnationalisme på den anden. Min afhandling bevæger sig netop mellem disse to tænkte modsætninger, som jeg i øvrigt forsøger at opløse ved hjælp af hybridbegrebet. Som jeg har argumenteret for tidligere, så indfanger en diskussion om nationalisme versus transnationalisme i meget begrænset omfang, hvad der er på spil ved etablering af en færøsk daginstitution. En diskussion, gruppen Dagstovnanámsfrøði í Føroyum synes at være på forkant med, når de netop vælger at kalde gruppen en daginstitutionspædagogik i Færøerne, og som så fint formuleres i det allerførste citat i afhandlingen. Opgaven må derfor være at finde måder for, hvordan man lokalt meningsfuldt kan forhandle med det globale. En opgave, der forhåbentlig kan finde støtte i nærværende arbejde.

7.6. Opsamling

Kapitlet opridser nogle af de forandringer en færøsk daginstitution har oplevet i kølvandet på den såkaldte globalisering og den transnationale vending i uddannelsespolitikken. Kapitlet kan forstås som en parallel fortælling til de forandringer en dansk daginstitution har oplevet i samme periode. Således indledes kapitlet med et PISA chok og den efterfølgende fortælling om det nationale uddannelsessystems forfald. Derefter følger en beskrivelse af de tiltag man forestiller sig kan imødekomme denne 'forfald'. For Færøernes vedkommende er dette reformarbejde ikke igangsat af den hybrid-suveræne mikrostat, men af Tórshavns Kommune. Som det sidste i kapitlet beskriver jeg en spirende modstand blandt færøske pædagoger mod afviklingen af lokalforankrede måder at gøre daginstitution og pædagogik.

Del IV:

De-koloniale trivsels- strategier og veje ud

8. In/konklusion

Jeg vil i dette sidste kapitel opridse tilgange og fund, denne afhandling og min forskningstilgang har frembragt, og samle op på, og fremhæve de forhold, jeg vurderer som mest betydningsfulde at hive frem fra den pærevælling af cirka 650.000 tegn med mellemrum, der tilsammen udgør denne afhandling. Overordnet kan afhandlingen beskrives som en historisering af fremkomsten og etableringen af en færøsk daginstitution og af en færøsk pædagogik igennem begrebet trivsel. Jeg har undersøgt og fremskriver med andre ord en færøsk daginstitutionshistorie, der tidsmæssigt strækker sig fra 1970 og frem til nu. I denne undersøgelse har jeg dvælet ved de særegne måder og kvaliteter, der kendetegner og gør en færøsk daginstitution. Mere præcist, hvad der i 62°00'N 06°47'W synes at betyde kvalitet, trivsel og det gode liv i daginstitutionen.

Kapitlet er ordnet på følgende måde: I afsnit 8.1. besvarer jeg mine forskningsspørgsmål og opridser herigennem de fund afhandlingen har frembragt. I afsnit 8.2. lægger jeg op til at tænke trivsel som et begreb der ikke alene koloniserer, men måske også kan de-kolonisere. I afsnit 8.3. argumenterer jeg for at trivsel er noget, der kan forhandles om, i det selvsamme øjeblik forandringsprocesser initieres på baggrund af møder, i det maskinrum Bhabha (2004) betegner for the third space. I afsnit 8.4. rammesætter jeg rigsfællesskabet som et sted hvorfra en affirmativ kritik kan gøres. I afsnit 8.5. gør jeg denne kritik, ved at diskutere hvad kvalitet og det gode liv kunne være, ved hjælp af det mulighedsrum begrebet at reika åbner op for.

8.2. Besvarelse af forskningsspørgsmål

Hvordan kan man konstruere et undersøgelsesdesign, der er sensitiv overfor en færøsk daginstitutions specificiteter?

Jeg har besvaret afhandlingens første forskningsspørgsmål ved at konstruere et apparatus informeret af Karen Barads (2007) agential realisme, der kan producere en fissurpraksis (C. Walsh, 2018). En fissurpraksis jeg indledningsvist har beskrevet som en immanent affirmativ kritik (MacLure, 2015; Raffnsøe et al., 2022), som sigter efter frembringelsen af mulighedsrum for daginstitutions-gøren. Denne forskningstilgang gør det på den ene side muligt at af-selvfølkelig-gøre viden om trivsel og daginstitution, og på den anden at udvikle en sensitivitet der kan indfange-producere specificiteter.

En tilgang, der i forlængelse heraf først aktiveres i mødet med felt, det vil sige en tilgang, der altid og allerede er under konstruktion i en kontinuerlig tilblivelse med forskeren.

Min forskningstilgang har på den ene side af-selvfølgelig-gjort trivsel og daginstitution ved hjælp af de-koloniale analyser aktiveret som paranoide læsninger (Sedgwick, 2020) af forskning, policy og uddannelsespolitikker. Det vil sige ved en geopolitisk forankring af viden om trivsel og daginstitution. Jeg tænker-gør forskning, policy og uddannelsespolitik i afhandlingen som et samlet fænomen bestående af gensidigt konstituerende elementer, der læst sammen med trivsel transformeres til den uddannelsespolitiserende trivsel. Og den uddannelsespolitiserende trivsel identificeres som den koloniale genstand, der søger definitionsmagt over *trivsel i en færøsk daginstitution*. Jeg tænker-gør denne uddannelsespolitiserende trivsel til en gennemgribende og produktiv kraft, som jeg de-naturaliser og af-selvfølgelig-gør, ved at finde (porøse) grænser for (forsknings)viden, og ved at problematisere policy og uddannelsespolitik, for eksempel igennem Ghettoovens obligatoriske læringstilbud.

Jeg læner op ad eksisterende videnskabsteoretiske diskussioner for at finde disse porøse grænser for (forsknings) viden: Især synes fænomenet repræsentation, og i forlængelse heraf af fænomenet objektivitet, at være i et centrum for disse diskussioner. Jeg argumenterer for, at mange forskningstraditioner opererer med et ideal om at producere objektive repræsentationer af verden. Og jeg argumenterer i forlængelse heraf for, at fænomenet repræsentation de facto hindrer objektivitet, for så vidt en repræsentation altid vil være et situeret udsnit af virkeligheden, aldrig selve virkeligheden (Barad, 2007; Haraway, 2018). Det betyder ikke, at repræsentationer, som denne afhandling, ikke er virkelige og reelle – tværtimod. Repræsentationer er virkelige og virker på verden, og især synes forskning at have afgørende betydning for, hvordan policy og politikker materialiseres. Jeg søger derfor at udvikle en forskningstilgang, der gør op med et (traditionelt) objektivitetsbegreb, men som samtidig tager fænomenet repræsentation alvorligt, samt den virkning, repræsentationer synes at have på verden: Jeg skaber sprækker af håb i en mur af universaliseringer, hvorigennem en anden måde at gøre daginstitution på materialiseres, en anden måde, end den uddannelsespolitiserende trivsel lægger op til. Og netop her findes det, mit fissurpraksis-apparatus på den anden side gør, nemlig materialiserer et undersøgelsesdesign, hvorigennem disse billeder kan blive til, hvor mulighedsrum materialiseres. Et undersøgelsesdesign der muliggør analyser af de lokale materielt-diskursive specificiteter, analyser der går på kryds og tværs af niveauer. Det vil sige ved at vise daginstitutionen som et mangfoldigt "*repetition with difference*" (Bhabha, 2004:122). Man kunne også sige det således, at de materielt-diskursive analyser har været tilgangen,

hvorigennem den uddannelsespolitiserende trivsel er blevet af-selvfølger-gjort, idet analyserne viser, at den uddannelsespolitiserende trivsel ikke indfanger den *virkelighed*, mine sprækker af håb frembringer.

Hvordan materialiseres trivsel som en færøsk daginstitution?

Jeg besvarer mit andet forskningsspørgsmål igennem analyser af sammenfiltringer af en række forhold jeg vurderer som konstituerende for *trivsel i en færøsk daginstitution*. Mere præcist ved at undersøge en færøsk daginstitutionens hybride komposition, og i relation til den uddannelsespolitiserende trivsel. Sagt på en anden måde besvarer jeg spørgsmålet ved at undersøge hybridiseringer af en række forhold, en færøsk daginstitution synes at være groet fra, og ser dem i lyset af den uddannelsespolitiserende trivsel. Disse forhold udgøres af reformpædagogik og progressivisme, bygdekultur-natur samt mikrostaten under konstruktion – og således fremkommer den de-koloniserende trivsel.

Jeg har i afhandlingen lavet et analytisk snit imellem daginstitutionens tidlige historie, det vil sige fra cirka 1970'erne og frem til den såkaldte globalisering, og den sene historie, der løber fra cirka år 2000 til i dag. Jeg har betegnet disse snit den gamle henholdsvis den nye hybrid. Og jeg bruger betegnelsen hybrid for hver sammenfiltrede historiske periode, for at vise at *trivsel i en færøsk daginstitution* er resultat af kontinuerlige og konstant forekommende møder og efterfølgende sammenfiltringer, og ikke essenser der besudles af det 'udefrakommende'. Jeg indleder således mine analyser af den gamle hybrid ved at vise en af de måder hvorigennem disse forandrende møder forekommer, og jeg betegner denne måde for en (post)kolonial infrastruktur. Jeg adresserer igennem den (post)kolniale infrastruktur, det jeg ser som en markant indflydelse Danmark udøver over Færøerne på en lang række områder, også daginstitutionen og uddannelsespolitikken. Den (post)koloniale infrastruktur beskriver den måde viden om daginstitution, trivsel og det gode liv bevæger sig fra Danmark til Færøerne. Det er igennem denne infrastruktur færøske pædagogstuderende har bragt reformpædagogiske og progressivistiske idealer ind i de første daginstitutioner i 1970'erne. Det vil sige, at jeg identificerer reformpædagogik og progressivisme som grundlæggende for en pædagogik på færøsk.

Et andet forhold der lader til at være mindst lige så betydningsfuld for fremkomsten af en færøsk pædagogik, er givet af en bygdekultur-natur, der i 1970'erne, når de første daginstitutioner er etableredes, har været grundkonstruktionen for det færøske samfund. En bygdekultur-natur karakteriseres for det første for sin symbiotiske relation til de barske omgivelser det subarktiske maritime klima byder, det omskiftelige vejr, den vulkanske geografi, og den relative isolation øerne

fordrer. Disse materielle forhold lægger op til en helt særlig, og aldeles lokalforankret temporalitet. Og de lægger op til udviklingen af et familie- og netværksdrevet samfund, som producerer forpligtende relationer færinger imellem, men som også producerer en betydelig mængde folkesnak. Disse forhold gennemtrænger således en færøsk daginstitution og en færøsk pædagogik. Og det er igennem disse analyser af sammenfiltringen af disse forhold, at jeg udvikler særlige kendetegn for *trivsel i en færøsk daginstitution*, jeg betegner markører for trivsel.

Det, der især fremstår som et bemærkelsesværdigt fund, er de produktive kræfter, som naturen, i afhandlingen tænkt som en bygdekultur-natur, har over både den strukturelle og den processuelle *indretning* af daginstitutionen – det vil sige over fænomener som fysiske rammer på den ene side og pædagogisk praksis på den anden. Fænomenet temporalitet, som en af de måder en bygdekultur-natur enacts igennem de processuelle forhold, spiller en afgørende rolle for daginstitutionen – det er især herigennem, at det særegne i en færøsk daginstitution træder frem: Det er igennem de temporale praksisser, daginstitutionen synes præget af, læst sammen med de spatiale og materielle forhold, lokaliteten tilbyder, det vil sige igennem den særlige spacetimemattering i 62°00'N 06°47'W, at begrebet at reika emergerer, i forlængelse heraf fænomener som anti-struktur, spontanitet, tøven og dvælen. Alle fænomener, der på den ene eller anden måde disrupter lineære tidsforståelser den uddannelsespolitisierende trivsel lægger op til.

At reika bliver således en af måderne at gøre en færøsk daginstitution på. Men det er også igennem disse særlige spacetimematterings at reika, lægger op til, at potentialerne for trivsel og det gode liv materialiseres. Potentialer, der griber ud over lokale daginstitutioner, og kan tilbyde nye forståelser af daginstitutionsgøren til rigsfællesskabet - og til forskningen herom. Mit underspørgsmål: "Hvordan kan forståelser af trivsel og det gode liv i daginstitutionen flyttes fra et normativt og universaliserende grundlag til et empirisk begreb med bredde?" besvares således ved at gøre mit første og mit andet forskningsspørgsmål: Jeg besvarer det først ved hjælp af analyser af trivsel igennem forskning-policy-politics og konstruktionen af den uddannelsespolitisierende trivsel, og dernæst ved at transformere trivsel til et distribueret og empirisk begreb, jeg bruger til at konstruere en lokalforankret daginstitution med. Det vil sige forankret i en kultur-natur, forankret i en specifik historie, forankret i lokale vidensformer. Jeg diskuterer om lidt, hvilke konsekvenser mine fund kunne have for praksisfeltet og for forskning. Men inden da vil jeg dvæle ved trivselsbegrebet.

8.3. Trivsel som en de-kolonial oplukker

Trivsel har været indgangen til mit felt, den måde, jeg på en gang har af-selvfølgelig-gjort viden om fænomenet daginstitution, og den måde, hvorigennem jeg har undersøgt og frembragt en færøsk daginstitution. Trivsel har vist sig særdeles velegnet til at konstruere en de-kolonial undersøgelse omkring: I gennem paranoide læsninger (Sedgwick, 2020) af dansk-transnational forskning-policy-politics har jeg konstrueret den uddannelsespolitiserende trivsel, det fænomen hvorigennem den koloniale viden om trivsel og daginstitution udbredes fra. Derefter har jeg spredt trivsel i et net af relationer, der tilsammen beskriver lokalforankrede måder at gøre trivsel på. Således kan trivsel fungere som en de-kolonial oplukker: først ved at vise koloniale forestillinger om trivsel - den uddannelsespolitiserende trivsel; dernæst ved at vise et etnografisk konstrueret alternativ hertil - den de-koloniserende trivsel.

Trivsels velegnethed som fænomen, hvorigennem daginstitutionen undersøges, skyldes først og fremmest trivselsbegrebets udbredelse: I national daginstitutionspolicy, i nationale og transnationale rapporter, policy og sociale teknologier - her synes trivsel at få rollen som affektivt glidemiddel. Trivsel findes således i alt fra dagtilbudsloven til OECD's udgivelser om førskoleområdet, i pædagoguddannelsens bekendtgørelse og i styringsteknologier og koncepter, der sigter mod at forbedre kvaliteten i førskoleområdet - herigennem bliver vi forsikret om, at vi vil barnets gode liv. Jeg betegner trivselsbegrebet, i forlængelse heraf for et trygheds-begreb: Trivsel formidler samfundets gode intentioner og uddannelsessystemets gode vilje med barnet. Intentioner der vel at mærke gerne artikuleres som læring og udvikling af det enkelte barn. Og det er netop her, et af de vigtige fund af mine analyser viser sig, nemlig i centrerings og essensgørelsen af trivsel i det enkelte barn: trivsel gøres i den uddannelsespolitiserende trivsel til et kropsafgrænset fænomen, en egenskab, det enkelte barn måles og vurderes i forhold til, for dernæst at kunne gribe ind med den relevante intervention, hvis (det der kobles til) trivslen udebliver. Trivsel giver med andre ord børnekroppene (Houmøller, 2018) en retning, børnene bliver til igennem trivsel.

Denne centring af barnet, som trivsel faciliterer, kobler jeg i mine analyser til et videnskabsideal, der opererer med en traditionel forståelse af objektivitet. En forståelse og en idealisering af objektivitet, som frakobler undersøgelsesgenstanden fra undersøgeren (Barad, 2007; Haraway, 2018). Hvor den, der ser, og det, der ses, forstås som uafhængige størrelser, hver især med inhærente essenser og upåvirket af hinanden (Ibid.). Et videnskabsideal i udbredelse i daginstitutionen, materialiseret på den ene side ved hjælp af en række koncepter (A. O. Larsen et al., 2018; Aabro, 2016) og teknologier,

som for eksempel TOPI. På den anden ved en konsolidering af den historisk indstiftede analytiske distinktion imellem pædagog og barn: Pædagogen vurderer barnet igennem trivsel, eller som Koch (2013) formulerer det, så defineres trivsel af pædagoger som noget, de ser i barnet.

Implicit i denne objektivitetsforståelse foreligger et andet vigtigt fund om trivsel: Den uddannelsespolitiserende trivsel synes at reducere pædagoger til interventions-instrumenter, der skal sikre kvaliteten, og børnene til interventions-trængende genstande. En interventionsagenda, der bredt kan beskrives som ønsket om at bryde med den såkaldte sociale arv (Ejrnæs, 2010) så effektivt som muligt, gerne ved hjælp af evidens. Jeg betegner i afhandlingen disse social arv- og evidensdiskurser for strong theory (Sedgwick, 2020), og signalerer herigennem for de totaliserende og universaliserende effekter disse diskurser producerer. Således fremstår disse diskurser som hegemoniske - det synes svært at forestille sig modstand mod at investere i de små børn, som for eksempel professor i økonomi James Heckman (se for eksempel Bergholdt Hansen et al., 2019) argumenterer for, ved hjælp af hans famøse kurv: Når samfundet investerer i småbørn, giver det på længere sigt et afkast. Trivsel har således en temporalitet indbygget i sig – trivsel bliver igennem interventionslogikken til den fremtidige trivsel.

Man kan på den måde sige, at der igennem trivsel materialiseres en interventionsagenda, der søger at sortere de 'sårbare', de 'interventionstrængende', de 'mangelfulde', for dernæst at centrere 'sårbarheden', 'mangelfuldheden', så den indeholdes og afgrænses af den enkelte barnekrop, for dernæst at intervenere over for den af pædagogerne sete 'sårbarhed' og 'mangelfuldhed'. En agenda så stærk, at den i Danmark, for eksempel, er materialiseredes igennem et obligatorisk læringstilbud for børn i den såkaldte ghetto, som et af elementerne i GhettoLOVEN fra 2018. Den uddannelsespolitiserende trivsel synes med andre ord at blive sat på arbejde igennem forskning og policy, for at finde de bedste måder, hvorigennem instrumentet (pædagogen) kan intervenere over for genstanden (barnet), med henblik på at bryde med social ulighed. Social ulighed transformeres således fra en samfundsvidenskabelig kategori til et fænomen, der essensgør den enkelte barnekrop. Konklusionen af mine analyser viser at trivsel fungerer som et normativt, sorterende og handlingsanvisende begreb. Og trivsel bliver således en af de måder, vi gør samfund ved at gøre barn (Popkewitz, 2008).

Som konsekvens af disse analyser, har jeg i afhandlingen transformeret trivselsbegrebet: I stedet for et normativt, sorterende og handlingsanvisende begreb, der bruges til at styre daginstitutionen, barn og pædagog, har jeg gjort trivsel til et empirisk-etnografisk begreb, jeg har undersøgt daginstitutionen

med. Jeg har transformeret trivsel fra et barnekropsafgrænset fænomen til et distribueret og relationelt fænomen. Man kunne i forlængelse heraf blive forført til at tænke, at hvis man blot ændrede de idealer, der informerer fænomenet trivsel, så kunne vi få et mindre normativt trivselsbegreb. Et trivselsbegreb, der tager højde for samfundets forskellighed. Mine analyser viser imidlertid, at det problematiske ved trivselsbegrebet – den koloniale trivsel – bor i den måde, trivselsbegrebet enacts på: På den ene side ved den analytiske distinktion mellem barn og pædagog, det vil sige i den objektivitetsforståelse, som forskning-policy-politics producerer, hvor det at se og observere trivslen hos barnet bliver omdrejningspunkt for praksis og professionsudøvelse. Og på den anden side ved den tilsyneladende mangel på forståelse af den magt, repræsentationer af verden (her forskning-policy-politics) udøver over verden.

Afhandlingen søger derfor at frigøre trivselsbegrebet, fra den viden og den mening, forskning-policy-politics giver trivsel, så den levede trivsel kan erfares. En frigørelse, der ikke alene handler om idealer for, hvad trivsel er, for eksempel at bryde den sociale arv, men også handler om at se trivsel i dens materielle udfoldelser – trivsel gør, trivsel opleves, trivsel giver barne- og pædagogkroppen retning, trivsel ordner verden, trivsel som et materielt-diskursivt arrangement. Jeg udøver dermed en epistemologisk ulydighed (Mignolo, 2007, 2009) over for trivsel. Jeg bryder med trivsels monopoliserende og universaliserende agenda. Og herigennem materialiseres den reparative læsning (Sedgwick, 2020) af trivsel, nemlig i de emancipatoriske potentialer, trivsel får igennem den dekoloniale analyse – for både børn og pædagoger. Det dekoloniale bor således ikke alene i kampen om repræsentationerne, men også i udfoldelsen af trivsel som et materielt-diskursivt fænomen, der har en agens, det vil sige udøver en (konstitutiv) magt i alle de relationer, den virker på. Det dekoloniale bor i forlængelse heraf også i at gøre trivsel til et kontekstspecifikt og relationelt fænomen, det vil sige til en indlejring af trivsel i en materielt-diskursiv specificitet.

8.4. The Third Space som forhandlingsrum for hverdagens politikker

Homi Bhabhas (2004) the Third Space angiver det rum, hvorigennem forandringer finder sted. I et agential realisme-univers ville man beskrive det sted, hvor sammenfiltringer bliver til igennem intra-aktioner. Man kunne beskrive det på den måde, at the Third Space er *maskinrummet*, der muliggør en kontinuerlig verdensgøren, det sted, hvor worlding (Barad, 2007; Spivak, 1985) strømmer fra. The Third Space gør det med andre ord muligt for os at undersøge og udfolde de mulige forhandlinger, de forskellige møder kan afstedkomme, og gør det i forlængelse heraf muligt for os at vælge, i hvilken

retning vi vil bevæge os, hvilke erkendelsesinteresser vi vil forfølge. Det maskinrum for forhandlinger om trivsel og det gode liv, kunne for eksempel handle om, hvilke idealer daginstitutionen skal styres hen imod, og implicit heri hvordan denne styring overhovedet kan materialiseres. For en grundlæggende pointe i afhandlingen er, at den vej, vi vælger at gå, ikke kan adskilles fra der, hvor vi vil hen. Og vejen brolægges blandt andet af forskning, af policy og af uddannelsespolitikkerne. Jeg har igennem afhandlingen søgt at vise netop dette, for eksempel ved at sammenvæve det diskursive og det materielle, ved at bevæge mig væk fra 'de store linjer'. Derfor får jeg lyst til at omformulere en sætning, jeg har skrevet lidt længere oppe; i stedet for at forhandle om, "hvilke idealer daginstitutionen skal styres hen imod", burde vi forhandle om, hvilke materielt-diskursive betingelser daginstitutionen skal have – hvordan skal det gode liv i daginstitutionen blive til?

Det de-koloniale perspektiv i afhandlingen bor, i forlængelse af disse overvejelser, i en insisteren på det nære, det materielle, det relationelle som nogle af de steder, det gode liv nødvendigvis må hybridiseres fra. Og i at af-selvfølgelig-gøre det selvfølgelige derigennem. At bryde det monopol på forståelser af det gode liv, geopolitisk forankrede begreber og vidensformer bringer med sig. Og det de-koloniale bor derfor også i erkendelsen af, at styring og det at skabe samfund nødvendigvis må kobles til og tænkes tæt på det nære, det materielle, det relationelle – og børns og pædagogers stemmer er uundværlige i disse forhandlinger, da de er daginstitutionens grundmaterie. Jeg kan ikke, som *ekspert*, fortælle, hvad trivsel og det gode liv i en færøsk (eller dansk) daginstitution burde være. Eller hvordan det burde gøres. Jeg kan ikke komme med handlingsanvisninger, løsninger eller konklusioner. Men jeg kan som ekspert i stedet gøre opmærksom på konfliktfelter og potentialer, historisere daginstitutionen, med andre ord åbne op for the Third Space for dermed at åbne op for nogle diskussioner, der gerne skulle kvalificere de nødvendige forhandlinger om trivsel og det gode liv i daginstitutionen. Jeg tænker disse forhandlinger som strategier; som en produktion af det sociale og derfor som politiske og som tilhørende uddannelsespolitikken. Trivsel og det gode liv som uddannelsespolitiske strategier. Man kan således tænke the Third Space i afhandlingen som en performativ perspektivering, der udfolder potentielle praktiske og forskningsmæssige implikationer som følge af min undersøgelse. I de følgende kapitler, og med baggrund i de fund afhandlingen har frembragt, vil man læse bud på, hvor disse forhandlinger om trivsel og det gode liv kan finde sted, og hvad disse forhandlinger kan handle om.

8.5. Rigsfællesskabet som ståsted for en immanent kritik

Et af de vigtige fund i afhandlingen har været erkendelsen af den indflydelse, danske forhold synes at udøve på færøske uddannelsespolitiske forhold, specifikt på en færøsk daginstitution. Selvom Færøerne selv varetager uddannelsesområdet, er Danmarks indflydelse over færøske uddannelsesforhold til at tage og føle på: I daginstitutionen materialiseret i alt fra hybridiseringer af reformpædagogiske og progressivistiske forskrifter med en bygdekultur-natur til brugen af en lang række teknologier og koncepter, såsom KIDS, fri for mobberi og de pædagogiske læreplaner, over til den måde, daginstitutionens forvaltning materialiseres, for eksempel i form af *eindarleiðslu* (klyngeledelse), eller den måde, man bedriver legepladstilsyn på. En indflydelse afstedkommet igennem en (post)kolonial infrastruktur, materialiseret blandt andet igennem uddannelse af færøske studerende i danske uddannelsesinstitutioner. Færøske daginstitutioner fremstår således dybt sammenfiltrede med danske, på trods af den formelle og juridiske adskillelse af uddannelsesområdet mellem rigsfællesskabets medlemmer.

Af sammenfiltringen følger der, ifølge denne afhandling, et mulighedsrum for at bedrive en immanent kritik, det vil sige en kritik, der kan siges at være iboende det, der bedrives kritik i forhold til, en kritik, der kommer indefra, kunne man sige. Jeg tænker rigsfællesskabet som et sted, sådan en immanent kritik kan bedrives fra. Det, jeg lægger op til, er med andre ord, at Færøerne og Grønland, som dele af rigsfællesskabet, eller mere præcist i kraft af deres sammenfiltring med Danmark – herunder sammenfiltrede institutioner, sammenfiltret historie, sammenfiltrede politikker, sammenfiltrede sprog – befinder sig i en position, hvor der kan bedrives en immanent kritik over danske (og herigennem egne) forhold. I denne afhandling en immanent kritik af en dansk (færøsk) daginstitution. Men nationerne mod nord, Grønland og Færøerne, er ikke kun nogle, der befinder sig inden for Danmark og derfor er interessenter i danske forhold; de befinder sig også, det vil sige på samme tid, uden for Danmark og danske forhold. Som jeg lige har skrevet, et forhold materialiseret for eksempel ved varetagelsen af afgørende funktioner, der traditionelt knyttes til nationsopbygning, nemlig uddannelse, af Færøerne og Grønland selv. Rigsfællesskabets konstruktion er således en helt særlig konstruktion, der synes at opløse forståelser af stat og nation, men også at fastholde forståelser af stat og nation. Et forhold, der kunne betegnes som en hybrid suverænitet. Udenrigsministeriet beskriver rigsfællesskabet på følgende vis: *"Kongeriget Danmark udgøres af Danmark, Færøerne*

*og Grønland og betegnes også som rigsfællesskabet. På grund af områdernes særlige nationale, historiske og geografiske forhold har de en udstrakt grad af selvstyre*¹²⁴.

Denne tvetydige konstruktion slører altså grænserne mellem nationerne og opretholder grænserne mellem nationerne – på en og samme tid. På den ene side bringer denne tvetydighed en ambivalens, jeg læser som reminiscenser fra den koloniale tid. På den anden, og i forlængelse af den første, synes den at producere en blind vinkel. En blind vinkel, der inden for uddannelsesområdet kan beskrives som et manglende blik for den påvirkning, en dansk daginstitution udøver over en færøsk daginstitution, og derfor en blind vinkel for det nødvendige i en kritisk stillingtagen til de forskellige uddannelsespolitiske vinde. Lad mig forklare: En dansk daginstitution er sammenfiltret i en færøsk daginstitution i en sådan grad, at man kan beskrive denne sammenfiltring som konstituerende for en færøsk daginstitution. Uddannelsespolitikken, skønt et selvstændigt område for styring, synes dybt påvirket af uddannelsespolitiske agendaer fra Danmark. Men da rigsfællesskabets medlemmer udøver suverænitet over uddannelsesområdet, kan man forføres til at tænke, at denne danske indflydelse er stort set ikke-eksisterende. Jeg lægger altså op til, at forestillingen om suverænitet i uddannelsesområdet er netop det, en forestilling. Denne pointe skal ikke forstås som at afhandlingen lægger op til en mere selvstændighed for Færøerne, eller for det færøske uddannelsessystems vedkommende. Snarere skal denne pointe ses i lyset af, at dette forhold, altså det, at uddannelsespolitikernes udformning i afgørende grad synes påvirket af det, der *kommer udefra*, er også noget, der gør sig gældende for en dansk daginstitution og danske uddannelsespolitikker, her artikulert som anglo-amerikaniseringer (Krejsler, 2021) af uddannelsessystemet. Det synes således at være et vilkår, at uddannelsespolitikker rejser fra land til land igennem videns-infrastrukturer.

Og det giver god mening – jeg har igennem afhandlingen, og ved hjælp af agential realismen og af hybridbegrebet, argumenteret for, at grænser er flydende fænomener, der ikke lader sig entydigt bestemme eller til fulde lader sig beskrive. I forlængelse heraf synes grænsen mellem et dansk og et angloamerikansk uddannelsessystem et temmelig porøst arrangement. Og ditto en færøsk og en dansk. På den anden side er forskellene i de forskellige landes uddannelsessystemer også forskellige. Og her materialiseres et af de potentialer, sammenfiltring som analytisk tilgang brugt i rigsfællesskabet kan åbne op for – nemlig en tydeliggørelse af mulighedsrum for en iboende forskelligartethed. Herved åbnes der op for, at modstand er en mulighed. Sagt på en anden måde kan rigsfællesskabet åbne op for en forståelse af, at de valg, man træffer på en professions vegne, eller på

¹²⁴ <https://um.dk/udenrigspolitik/lande-og-regioner/rigsfaellesskabet>

samfundets vegne, kan være forskellige, selvom man deler en lang række betingelser. At selvom man er dybt sammenfiltret, kan man også være meget forskellig. At selvom man deler en lang række idealer for, hvad, for eksempel, daginstitutionen kan og skal, så kan det levede liv i daginstitutionen været ret så forskelligt. Et af de vigtige fund i afhandlingen synes således at være, at nødvendighedens politik er en forestilling, ikke en sandhed: vi rent faktisk kan forhandle om, for eksempel, daginstitutionens indretning, for så vidt der allerede findes daginstitutioner, der er forskelligt indrettet. Og af dette følger der en punktering af forestillingen om *de store linjer* som det sted, det politiske bor, det vil sige en punktering af makroniveauer underordning af mikroniveauer. Det politiske bor ikke alene i repræsentationerne, men i den specifikke virkelighed, repræsentationerne tiltvinger sig definitionsmagt over.

Mit fund kan formuleres således: En (immanent) kritik kan gøres igennem en strategisk udnyttelse af rigsfællesskabets tvetydige statsdannelse, med den hensigt at levere vigtige uddannelsespolitiske budskaber. Budskaber, der på den ene side ikke kan affejes på grund af den hybride suverænitet, Færøerne (og Grønland) får igennem rigsfællesskabet. Budskaber, der på den anden, og på grund af rigsfællesskabets sammenfiltrede (tilblivelses)historie, kan blive til stærke og præcise immanente kritikker – eller som Haraway formulerer det, til potent viden (2018). I forlængelse heraf og i lyset af Arktis' tiltagende geopolitiske indflydelse, og derigennem af rigsfællesskabets nordlige nationers tilsyneladende tiltagende indflydelse på egne forhold, synes mulighederne for at bedrive en immanent kritik, for fissurpraksis, særdeles gode. Et de-kolonialt blik er i forlængelse af disse overvejelser ikke kun et, der afvikler, det er også et blik, der konstruerer. Jeg vil, på baggrund af disse indsigter, argumentere for, at de erfaringer, man gør sig i de nordatlantiske daginstitutioner, er erfaringer, der også kan bruges i fastlandet mod syd. Og jeg vil argumentere for, at det gode liv i daginstitutionen lige så godt kunne flyde mod syd, som det flyder imod 62°00'N 06°47'W.

8.6. Fælles forhandlinger om kvalitet som vejen til trivsel og det gode liv?

Det forekommer helt naturligt at have et behov for kvalitet. Et behov for ikke at sakke bagud, behov for at kunne se sig selv (nation, kultur, institution, person) som en del af det gode selskab, et behov for at blive genkendt og kunne spejle sig selv i den omkringliggende verden. Men behovet handler også om ønsket om at have velfungerende institutioner, om at kunne give og få velfærd, om at muliggøre det gode liv. Et behov materialiseret i en færøsk daginstitution første gang igennem pædagogernes pionerånd i 1970'erne, dengang daginstitutioner i Færøerne blev til et

samfundsmæssigt anliggende. Og et behov materialiseret igennem Tórshavns Kommunes reformer. Det, vi nu ved, er, at kvaliteten har forskellige betydninger afhængigt af de historisk-materielt-diskursive sammenhænge, den tænkes i. Og vi ved, at kvaliteten med tiden er blevet hybridiseret til noget, der har med fælles arbejdsgange, fælles politikker og dermed mere ensartethed at gøre, og som stater og kommuner synes at blive sat i verden for at forvalte – også i Færøerne. De forskellige begrundelser for behov for kvalitet, samt de måder man har valgt at forvalte denne kvalitet, er, efterhånden, blevet gensidigt sammenfiltrede – eller godt og grundigt hybridiseret: Begrundelser bliver til årsager, indsatser bliver til effekter, metoder bliver til mål. Færøernes størrelse begrænser omfanget af forvaltningslaget, men *man* har, ikke desto mindre, fået ambitioner på forvaltningens vegne, som vejen til at sikre det gode liv. Et forhold, der især synes naturligt i lyset af ambitionen om en mikrostats opbygning.

Men at indføre kvaliteten, eller rettere, at systematisere den eksisterende kvalitet (Togsverd, 2015), lader ikke til at være en omkostningsfri affære. Jeg forestiller mig med andre ord, at der findes en sammenhæng imellem kvalitetens indmarch og en utilfredshed, der er at spore i fænomenet daginstitution. Jeg husker en samtale med en af pædagogerne fra 1970'erne, hvor hun italesætter en vis uforståenhed, som hun tilsyneladende deler med kollegaer fra den tid, over for pædagogers utilfredshed i dag: Ledere har forladt deres stillinger. Der lader til at være stor personaleudskiftning i daginstitutioner rundt om i landet, og det er svært at besætte ledige stillinger. Der har været to strejker inden for de sidste fire år, den ene af dem varede i 33 dage (Arge, 2022). Indførelsen af *eindarleiddslu* (klyngeledelse) har også mobiliseret modstand fra Føroya Pedagogfelag og fra Tórshavns Kommunes daginstitutionspersonale – 455 ansatte har underskrevet et klagebrev¹²⁵ og afleveret det til Tórshavns Kommune. En anden årsag, der gives for den utilfredshed, der opleves, er den store mangel på uddannede pædagoger, det vil sige et af de midler, der traditionelt angives som vejen til kvalitet i daginstitutionen. På det punkt er der en generel enighed blandt pædagoger og forvaltning¹²⁶. En tredje årsag artikuleres af pædagogerne som en mangel på ressourcer, det vil sige mangel på hænder i daginstitutionen, og mangel på tid sammen med børnene¹²⁷. Sidst og ikke mindst synes manglende anerkendelse af faget, herunder løn¹²⁸, som en af de parametre, der anvendes, når (løn)arbejdes værdi

¹²⁵ <http://pedagogfelag.fo/news/eindarleidslur-i-torshavnar-kommunu-verda-samtyktar/>

¹²⁶ For eksempel kører Tórshavns Kommune med en pædagogbemanding på 34 % (dagbog fra felten) i stedet for den tilsigtede på 75 %.

¹²⁷ Se for eksempel de forskellige referencer til indførelse af *eindarleiddslu*.

¹²⁸ Det skal dog bemærkes, at pædagoger ved strejken i 2017 fik forhøjet slutlønnen med 12 % (Arge, 2022).

gøres op. Alle disse udfordringer kan ikke føres tilbage til ét udgangspunkt, for eksempel indførelsen af et forvaltningslag. Men det synes oplagt også at se en færøsk daginstitutioners udfordringer i lyset af en, om ikke verdensomspændende, så ret så udbredt krise på ECEC-området – også i Danmark. Mange af begrundelserne synes i al fald sammenfaldende.

Og så husker jeg første bølge-pædagogers forundring over denne tilsyneladende udbredte utilfredshed, og de argumenter, hun begrundede sin undring med: *"Vi havde ingen penge dengang"*, og *"vi skulle gøre alting selv, finde på alting selv"*. De begrundelser, som pædagogen angiver for den undring, hun udtrykker, det vil sige det, der i 1970'erne og 1980'erne tænkes som udfordringer, pædagogerne selv måtte finde løsninger på, bliver i mine ører til årsager til netop den begejstring, disse første bølge-pædagoger byggede daginstitutionsområdet op med: Pionerånden og det at være nogle af de første på et givent område. At blive udfordret, men samtidig i høj grad være selvbestemmende. At vælge, i hvilken retning daginstitutionen skal bevæge sig hen. At få definitionsmagt over, hvad det at være pædagog er for en størrelse. At reika. I det lys fremstår pædagogfagets mulige krise indlysende, ikke alene i Færøerne. Således materialiseres en af de *fronter*, kampen om daginstitutionen står ved: Muligheden for at bedrive pionerånd på den ene side og kvalitetssikring af daginstitutionen på den anden. Og under den overskrift findes et utal af lignende modsætningspar: Definitionsmagt over eget arbejde versus standardiserede arbejdsgange. Det personlige versus det professionelle. Det lokale versus det globale. Og så videre. Opstillingen, jeg lige har lavet, virker ikke ny, tværtimod. Opstillingen lader nærmest til at være en række universelt gældende overskrifter over en træghed mod reformer og forandringer, over grus i maskineriet, kunne man sige. Opstillingen af disse modsætningsforhold synes desuden mere end noget andet at låse daginstitutionen fast – men hvordan forhandle meningsfuldt om kvalitet?

Jeg vil i det følgende, og i overensstemmelse med den måde, hvorpå jeg har tænkt en immanentkritik-fissurpraksis, vove pelsen og formulere nogle af de steder, en fælles forhandling om kvalitet kunne foregå – det vil sige en forhandling, der synes relevant for både færøske og danske (måske også grønlandske?) daginstitutioner. Det vil jeg gøre med udgangspunkt i begreberne at reika og ikke-viden.

8.7. At reika som det der udgrænses af den uddannelsespolitiserende trivsel

Et af de mest skelsættende fund i afhandlingen er, i min optik, den skabende kraft og de potentialer, det, der udgrænses fra forskning-policy-politics, udviser. Det, der udgrænses fra forskning-policy-politics, er et sammensurium af begivenheder, og en kortlægning af disse forhold ville i sig selv være en slags forskningsgørelse, for så vidt en kortlægning nødvendigvis ville indebære generaliseringer, en-tydelig-gørelser og deslige. I stedet er det, der afgrænses fra forskning-policy-politics, det flertydige, det utydelige, det ambivalente, det ubestemte, men også det singulære, det kontekstspecifikke. Men også begivenheder, som umiddelbart synes aldeles forskningsbare, undslipper forskningsgørelse, idet det er et meget begrænset udsnit af virkeligheden, vi kan konstruere en (forskning)repræsentation af, i afhandlingen eksemplificeret med billedet af et barn, der klatrer op ad en stejl og klippefuld bakke. Kan vi beskrive situationen *den klatrende barnekrop* til mindste detalje? Om ikke til mindste detalje, så alt det, der synes betydningsfuldt for situationen? Hvad med den kropslige hukommelse, barnet har erhvervet igennem tidligere klatringer? Hvad med barnets aflæsning af terrænet? Det, der udgrænses af forskning-policy-politics, synes derfor også ofte at være de materielle forhold, herunder hvad natur-kultur gør, hvad kroppen gør, hvordan krop og omgivelser bliver til sammen. Analyser af det, der udgrænses fra forskning-policy-politics, har således været den skabende kraft, der har frembragt en færøsk daginstitution i form af denne afhandling. Analyser, der har frembragt kvalitetskriterier for en færøsk daginstitution såsom kærlighed, kristendom, autonomi, natur, tids(des)organiseringer, anti-struktur, at reika og ikke-viden; de sidste begreber, jeg i det følgende vil dvæle ved.

Begrebet at reika er fremkommet igennem analyser af børns lege på bygd læst sammen med bygdens grundorganisering, det vil sige af bygden som et fænomen indlejret i en natur-kultur i 62°00'N 06°47'W. At reika er et færøsk begreb, der beskriver en vanken eller vandren rundt omkring uden særlige mål, en strygen om sig. At reika beskriver i afhandlingen, hvordan børnene har flyttet sig rundt i bygdens domæne på jagt efter den næste leg, den næste underholdning. At reika sammenkobler børnenes selvvirksomhed med bygdens spatiale-materielle dimensioner. (Børnenes) grænser for at reika i bygden bliver derfor produceret løbende, af intra-aktioner mellem det subarktiske maritime klima, øernes vulkanske geografi og gængse fornemmelser for tryghed. Grænserne er med andre ord ukendte, og hvad der ligger på den anden side af det, man foretager sig lige nu, er (ofte) ukendt. At reika er derfor grundlæggende et begreb, der adresserer det spontane, det ustrukturerede, det ubekendte, det, der i begrænset omfang kan vides noget om. Derudover adresserer

begrebet at reika en agens, der ligger uden for, lige såvel som inden for barnekroppen, og som driver processen at reika – agensen er spredt ud imellem barn og omgivelser, og er derfor et distribueret fænomen.

Grænser for at reika findes derfor i fænomener som lange mørke dage, voldsomme storme, uregerlige klippeformationer og stejle fjelde, vildt hav, tyk tåge eller store vandmængder. Men begrænsningerne bliver til nærmest grænseløs frihed, og den uregerlige geografi transformeres til legeplads, ved de lyse nætter, ved vindstille og havblik eller tørvejr. Grænserne for at reika er således flydende, og det, der foregår, når man reikar, kan i begrænset omfang forudsiges, om end man tilnærmelsesvis kan beskrive vilkår for at reika, for så vidt man kan beskrive dele af det materielt-diskursive arrangement, det at reika foregår i – man kender sine omgivelser, det vil sige terrænet, vejret etcetera. At reika forudsætter med andre ord et vist kendskab til ens omgivelser, så at reika kan forekomme.

Men der vil altid og allerede være en stor del af fænomenet, der undslipper beskrivelse og generalisering, og fænomenet er således underlagt det ubestemmelige – eller snarere er fænomenet uden for det kontrollerbare (Rosa, 2020). Det er denne ubestemmelighed, denne u-kontrollerbarhed, og i forlængelse heraf ikke-viden og anti-struktur som afhandlingen lægger op til som tegn på kvalitet. Kvalitet forstået som at transcendere det kontrollerbare. En kvalitet, der kan transformeres til potentialer for både forskning og praksis.

- **At reika som epistemisk ulydighed**

At reika findes også i en daginstitutionel sammenhæng, for så vidt at reika synes at være konstitutiv for en bygdekultur-natur, og derigennem konstitutiv for en færøsk kultur-natur. Som sådan er fænomenet viklet ind i daginstitutionens gøren-væren. En af de måder, at reika materialiseres på i daginstitutionen, er igennem momenter af ikke-viden. At reika i en daginstitutionel sammenhæng er således ikke en lang, sammenhængende og konsistent tilstand, hvor man intet ved; snarere skal at reika forstås som et ideal om anti-struktur, der materialiseres igennem momenter af ikke-viden – blandt andet momenter af spontanitet, dvælen og tøven.

Det, der er særligt med at reika, et ideal om anti-struktur og de måder, hvorpå disse materialiseres, det vil sige i momenter af ikke-viden, er, at de disrupter moderne og lineære tidsforståelser. Jeg kobler således viden til temporalitet. Specifikt kobler jeg viden om trivsel og det gode liv i daginstitutionen til temporalitet ved at vise den uddannelsespolitiserende trivsel som et fænomen enactet igennem tid:

Trivsel transformeres således til et maskineri, der søger at gøre det fremtidige samfund ved at gøre barn, og tid bliver herigennem til udelukkende et lineært fænomen. Man kan sige det således, at (moderne) viden bliver til et særligt udslag af (moderne) spacetimemattering – moderne her forstået som særlige måder at bedrive forskning (og policy-politics), hvor det materielle kobles fra det diskursive (Barad, 2007), hvor natur kobles fra kultur (Latour, 2002), hvor den, der ser, kobles fra det, der ses (Barad, 2007; Haraway, 2018), og hvor tid tænkes som et entydigt og lineært fortløbende fænomen, der med sikkerhed bringer os frem til udvikling og fremskridt (Mignolo & Walsh, 2018).

Momenter af ikke-viden bliver således til disruptorer, der forstyrrer forestillinger om udvikling, fremskridt, kausalitet, (moderne) objektivitet, sikker viden, kontrol ved at forstyrre (moderne) tid: Lineære tids-opfattelser sættes således momentant ud af kraft. Forstyrrelser, der vel at mærke bærer kim til modstand og åbner op for andre mulighedsrum for trivsel og det gode liv. At reika bliver herigennem til en epistemisk ulydighed der åbner op for mulighedsrum. Jeg ser især et mulighedsrum for en re-artikulering og re-konfigurering af fænomenerne omsorg og demokratiske erfaringer (det folder jeg ud i kapitel 8). Men disse forstyrrelser af moderne lineære tidsforståelser åbner simultant op for andre måder at tænke-gøre forskning. For fænomenet at reika, som en måde at bedrive forskning på, er et af de vigtige fund i afhandlingen. En måde at bedrive forskning dybt sammenfiltret med produktionen af denne afhandling, og med det felt, afhandlingen søger at sige noget om.

Jeg har i forlængelse heraf beskrevet min forskningssystematik for at reika, en systematik, der adresserer (forsker)kroppens indlejring i forskningsprocessen. Forskning bliver herigennem også til et fænomen, der også (delvis) findes uden for det kontrollerbare, for så vidt agensen i denne forskningspraksis er et distribueret fænomen, der ikke entydigt kan spores tilbage til en lokation – hverken inden for eller uden for (forsker)kroppen. Eller som Barad ville sige det (2007), er det apparatus, man bedriver forskning igennem, en open-ended practice. At reika kan således blive til en forskningspraksis, hvor forskning kan blive til et fælles anliggende mellem forsker og dem eller det, der udforskes. Med en demokratisering af forskningsprocessen som følge – hvor dem eller det, der udforskes, får definitionsmagt over den bedrevne forskning. Således kan at reika også blive til et kvalitetskriterium for forskning.

Hvis jeg for et øjeblik laver et analytisk snit i forskning-policy-politics, kan man se på forskning som et begreb, der informerer policy og politics. Igennem et forskningsbegreb informeret af at reika ville policy og politics, sandsynligvis, kunne re-konfigurere de sites, de virker på. Et forskningsbegreb, der tager det ukontrollerbare til sig, hvor forestillinger om sikker viden er luget ud, og som

anerkender, at dets udsigelseskraft og -rækkevidde hverken er 'sandheden' eller total. Det vil sige et forskningsbegreb, der er ydmygt, og som opererer med en forståelse af agens som distribueret mellem forsker og felt, og derfor ser en forskningspraksis som et kontekstafhængigt fænomen. Et at reika-informeret forskningsbegreb kan endvidere tænkes som en farbar vej i en aldrig-færdig verden, det vil sige en verden, som kontinuerligt bliver til, og hvis totalitet ikke kan begribes. Et at reika-informeret forskningsbegreb er ikke anticipatorisk, det vil sige, det foregriber ikke; det har ikke en reduktion af verden som vejen til at producere repræsentationer. At reika kunne derfor beskrives som en "weak method" i en "weak theory" (Sedgwick, 2020). Hvilke konsekvenser ville sådan et forskningsbegreb have for policy og politics?

Det er oplagt at forestille sig, at denne forskningstilgang ville kunne producere weak policy og politics. Det vil sige policy og politics, hvor dem eller det, man søger at give retning igennem policy og politics, får en større definitionsmagt. Policy og politics, som ikke reducerer - som for eksempel det obligatoriske læringstilbud i GhettoLOVEN synes at gøre, når den reducerer ikke-vestlige indvandrere i den såkaldte ghetto til interventionstrængende problembærere. Policy og politics, som ikke er anticipatoriske som i GhettoLOVENS obligatoriske læringstilbud, som tiltvinger sig interventioner på baggrund af forestillinger om fremtidig social ulighed. Måske kunne sådan et forskningsbegreb ligefrem have dislokerende (Laclau & Mouffe, 1987) effekter på policy og politics? Og hvordan kan sådan en type policy og politics se ud? Det har jeg ikke noget entydigt svar på, om end jeg vil fremhæve Mentamálaráðiðs (Kulturministeriets) Námsfróðilig stevnumið fyrri dagstovnar (pædagogisk formål for daginstitutioner) fra 2016 som et policydokument, der ikke søger at styre daginstitutionen i sådan en grad, at det underkender daginstitutionens stemmer i udviklingen af området – i policyteksten italesat som "demokratisk debat": *"Som kulturminister håber jeg, at der bliver taget imod disse pædagogiske målsætninger i samme demokratiske ånd som de er fremlagt, og det er, at de i vedvarende debat udvikles og fornyes, til fordel for barnets liv og for hele samfundet"* (Mentamálaráðið, 2016:5).

• **Potentialer for omsorg og demokratiske erfaringer**

Jeg har i afhandlingen undersøgt og frembragt billeder af trivsel og det gode liv i en daginstitution, der på mange måder ligner en dansk daginstitution, men som på en række områder ikke synes drevet af de samme erkendelser eller samme interesser, som en dansk daginstitution synes at være. En af de afgørende forskelle synes at være, at en færøsk daginstitution ikke er organiseret efter et

uddannelsespolitisk ønske om bryde med social ulighed – forestillingen om at frigøre børn fra deres nedarvede sociale mangler er hverken til stede i policy eller i den praksis, jeg har mødt. Og daginstitutionen er indlejret i et samfund, som ikke går synderligt op i social ulighed, hvor position på arbejdsmarkedet, indkomst og uddannelsesniveau tillægges mindre betydning end for eksempel familie- og bygdetilknytninger (Gaini, 2006). En færøsk daginstitution synes således at have en anden tilblivelseshistorie:

En færøsk daginstitution er fremkommet igennem sammenfiltringer af bygdekultur-natur og reformpædagogiske og progressivistiske forskrifter. En færøsk daginstitution synes at være en, hvor det private, det personlige og det professionelle bor side om side, det vil sige, hvor det professionelle ikke står i modsætning til det private og det personlige, hvor livsverdenen, indimellem, gerne må kolonisere systemverdenen. En færøsk daginstitution er en daginstitution, hvor relationer mellem børn, pædagoger, forældre, familie og relationer til omgivelser, til natur-kultur, står i centrum for den pædagogiske faglighed – en daginstitution, hvor man lever sammen, som en pædagog formulerede det under feltarbejdet. Igen gennem disse indsigter om en færøsk daginstitution er et omsorgsbegreb materialiseredes for mig, et omsorgsbegreb, jeg ser som et potentiale for trivsel og det gode liv:” *By care, however, we not only mean ‘hands-on’ care, or the work people do when directly looking after the physical and emotional needs of others – critical and urgent as this dimension of caring remains. ‘Care’ is also a social capacity and activity involving the nurturing of all that is necessary for the welfare and the flourishing of life. Above all, to put care center stage means recognizing and embracing our interdependencies”* (The Care Collective, 2020:5).

The Care Collective’s artikulation af omsorg frembringer en resonans med de indsigter om en færøsk daginstitution, mit projekt har frembragt. Især synes begrebet interdependency at adressere mange af de forhold, jeg har oplevet under min forskningsrejse. I kontrast hertil står et omsorgsbegreb, som artikuleres ved hjælp af sprog hentet fra de økonomiske videnskaber. Et omsorgsbegreb, der i lighed med trivsel, som jeg har vist i afhandlingen, artikuleres for eksempel i form af sociale investeringer. I daginstitutionsområdet investeringer som interventioner, der gerne skulle give et økonomisk afkast i form af en kapabel fremtidig arbejdskraft, som for eksempel Heckman-kurven lægger op til. Eller som L.L. Hansen et al. formulerer det: *“When care is talked about in politics today, it is typically seen as a financial burden (expenditure) or as a social investment, where investments in early childhood education and care are a way of investing in human capital and the conditions for successful lifelong learning in the competition between nations”* (L. L. Hansen et al., 2021:2).

Jeg argumenterer i afhandlingen for, at dette syn på trivsel, omsorg og i forlængelse heraf børn, pædagoger og daginstitution emergerer i kølvandet af socialulighedsdiskurser, mere præcist når uddannelse bliver gjort til det redskab, hvorigennem social ulighed skal brydes. Og social ulighed her forstået som et individuelt og kropsafgrænset fænomen, det enkelte barn skal frigøres fra (Ejrnæs, 2010). Disse historisk indstiftede socialulighedsdiskurser synes skærpet i den såkaldte globaliseringens tidsalder og i det, der på uddannelsesområdet betegnes som den transnationale vending i uddannelsespolitikken, hvor økonomiseringen og forskningsgørelsen via evidensdiskurser af uddannelsesområdet er taget markant til (Buus, 2018; Krogstrup, 2011; Moos, 2008; Nepper Larsen, 2022; Stender Petersen & Dalum Christoffersen, 2019). Det er i denne uddannelsespolitiske vridemaskine, at omsorg, som den organiseringsform hvorigennem trivsel og det gode liv bliver fordelt, gøres til et økonomiserbart og i forlængelse heraf videnskabeliggjort fænomen. Omsorg bliver således til et fænomen, man forestiller sig kan vurderes, måles, kontrolleres, forudsiges, centrerer i den enkelte krop, isoleres fra sine omgivelser. Omsorg bliver et redskab. Og pædagogen bliver til den installation, hvorigennem omsorg vurderes, måles, kontrolleres, forudsiges, centrerer og isoleres. En installation, eller instrument, om man vil, hvor alle de *mindre vigtige* dele af pædagogen og den pædagogiske faglighed underordnes i et værdihierarki (Plum, 2014), og *de unødvendige* dele simpelthen udskilles fra fagligheden, for eksempel det private og det personlige. Således bliver væsentlige dele af den pædagogiske faglighed upåagtet, selvom disse de facto driver fænomenet daginstitution frem.

Kampen imod social ulighed som et af uddannelsessystemets grundorganiseringer synes således at være et af de steder, en kamp om et omsorgsbegreb står på. På den ene side et omsorgsbegreb, der kalder på det relationelle, det gensidigt afhængige, det interdependente, som The Care Collective betegner det, og derfor et fænomen, der delvis findes uden for vores kontrol. Uden for vores kontrol, idet agensen i det relationelle omsorgsbegreb ikke er centreret, det vil sige, at agens, og dermed omsorgshandling, er et distribueret fænomen. På den anden et omsorgsbegreb underlagt økonomisk værdisætning og derfor repræsentationsvenlig igennem videnskabeliggørelser. Et fænomen, der tænkes centreret i for eksempel en krop, hvorfra omsorgen strømmer fra eller til, og derfor et fænomen, der kan måles, vurderes og i sidste ende kontrolleres. Det er dette skisma mellem kontrol og ikke-kontrol, og i forlængelse heraf viden og ikke-viden, som er fremkommet sammen med begrebet at reika. En fremkomst, der knytter an til mine læsninger af den uddannelsespolitisering af trivsel igennem den de-koloniserende trivsel trivsel. Og læsninger, der lægger op til, at vi –

pædagoger, policykonstruktører, forskere, forældre, samfund, færing, dansker – skal besinde os på, at omsorg og trivsel altid og allerede vil være fænomener, der delvist findes uden for det kontrollerbare. Og ikke nok med det, så lægger min afhandling op til, at vi ikke skal kaste os ud i kampe for at tiltvinge det ukontrollerbare en (forestilling om) kontrol, men at vi i stedet skal anerkende og tage det ukontrollerbare (Rosa, 2020) retil os, som en af måderne at sikre omsorg og trivsel. Og derfor som en af de måder at sikre kvaliteten i daginstitutionen. Jeg abonnerer derfor ikke på at økonomisere og i forlængelse heraf videnskabeliggøre omsorg, som en vej til, for eksempel, anerkendelse af omsorgsarbejdets nødvendighed og værdi. Jeg anticiperer, at vi herigennem hybridiserer omsorg og trivsel i en sådan grad, at de transformeres til styringsredskaber, til (objektive) kvalitets- og effektiviseringsmaskinerier, og som derfor vil havne udenfor det demokratiske.

Således opstår en association imellem fænomenerne omsorg og demokrati. Fænomener, som i en færøsk daginstitution fremstår sammenfiltrede, for så vidt de materialiseres igennem fænomenet at reika. Det vil sige igennem momenter af ikke-viden, jeg i afhandlingen sammenligner med begrebet sporadisk demokrati (se for eksempel Biesta, 2007; Biesta, 2009). Hvor demokrati ikke tænkes som et kontinuerligt og sammenhængende fænomen, men snarere som sporadiske disruptioner af det etablerede. Jeg kobler således fænomenet demokratiske erfaringer til disruptioner af moderne tidsforståelser. Under disse tids-disruptioner bliver styring, potentielt, et fælles anliggende mellem pædagog, barn og omgivelser.

Jeg vil, i forlængelse heraf, introducere endnu et blik, en omsorgskrise i daginstitutionen kan ses i lyset af. Et blik, som sammenbinder de to fænomener omsorg og demokrati. En sammenbinding i resonans med, hvad omsorgstænkere og omsorgsforskere lægger op til: *“The care deficit refers to the incapacities in advanced countries to find enough care workers to meet the needs of people, their children, elderly parents and relatives, and infirm family members. The democratic deficit refers to the incapacities of governmental institutions to reflect the real values and ideas of citizens. What no one seems to have recognized, however, is that these deficits are two sides of the same coin”* (Tronto, 2013:17).

De indsigter, at reika og momenter af ikke-viden har bragt med sig, synes konvergerende med de briller på omsorgskrisen, Tronto lægger op til. Således kan omsorgskrisen forstås som sammenfiltret med et demokratisk underskud i daginstitutionen. Ifølge Tronto skal dette demokratiunderskud forstås som indstiftet sammen med køn, race og klasse, og hvor de, der kobles til disse kategoriseringer,

historisk har udført (gratis) omsorgsarbejde. Når jeg hertil kobler den indsigt, litteraturen og min egen afhandling lægger op til, nemlig at en lang række forhold undslipper den uddannelsespolitiseringstrivsel, med en devaluering af det der undslipper, for eksempel omsorg, er det oplagt at se forskning, policy-politics som et af de steder, der opretholder denne krise. Omsorgsarbejdes kategoriale historie synes stadig at leve i bedste velgående, men det, jeg især hæfter mig ved, er instrumentaliseringsmaskinerier i transnationalismens tidsalder synes at have bragt med sig.

En af de måder, dette materialiseres på, er i form af en afgrænsning mellem de forskellige dele af pædagogen. Men også en afgrænsning mellem barn og pædagog. Det vil sige en frakobling mellem *systemets* forskellige dele – hvis man nu tænker daginstitutionen som et system. Hermed formindskes pædagogens autonomi, der blandt andet kan bruges til egenomsorg. Tænkes autonomi som en måde at være forbundet på, som en atmosfære, som noget, der bor i systemet, lige så meget som det bor i den afgrænsede krop, så må en formindskelse af pædagogens autonomi føre til en generel reduktion af autonomi i systemet – og yderligere frakobling som følge. Denne frakobling angives som en af de væsentligste grunde til omsorgskrisen (L. L. Hansen, Dahl, & Horn, 2022; The Care Collective, 2020; Tronto, 2013). En omsorgskrise ikke kun i omsorgsfagene, men som snarere lader til at være en systemisk tilstand i vores samfund.

Jeg vil i forlængelse heraf argumentere for en forståelse af det gode liv i daginstitutionen som grundforankret i en sammenhæng. Argumentere for at tænke barn og pædagog som en analytisk enhed, og ikke som to separate størrelser i den pædagogiske praksis. Jeg vil argumentere for det nødvendige i at erkende barn og pædagog som størrelser, der er *interdependent*, det vil sige indbyrdes afhængige af hinanden, hvor børns trivsel går hånd i hånd med pædagogers trivsel. Og jeg vil også argumentere for, at denne enhed skal forstås i et gensidigt afhængighedsforhold til alt det, der omgiver den. Det synes i forlængelse heraf oplagt, at vi de-centrerer barnet og re-centrerer de omgivelser, barnet er forankret i, herunder pædagogen – i både forskning, policy og uddannelsespolitikken. Det vil sige, at vi ikke begrænser os til at tænke om børns trivsel og gode liv i daginstitutionen, men i lige så høj grad i pædagogers trivsel og gode liv i daginstitutionen samt den natur-kultur, disse er indlejret i.

• **Potentialer for en ny professionsforståelse?**

En ny professionsforståelse synes at emergere i kølvandet på denne afhandling. En professionsforståelse, hvor dele af den pædagogiske faglighed gerne må ligge uden for det kontrollerbare. En professionsforståelse hvor god pædagogisk praksis ikke nødvendigvis er ensbetydende med at strukturere, ordne, anticipere, foregribe, forudsige, det vil sige en professionsforståelse hvor der i momenter vides ikke, og hvor styring bliver et fælles anliggende imellem pædagoger og børn. Hvor det ukontrollerbare også er tegn på kvalitet. Hvor viden om verden ikke overtrumfer den levede verden. En professionsforståelse, hvor trivsel og omsorg ikke kun er noget, den professionelle giver, men også noget, den professionelle modtager. Hvor trivsel og omsorg ikke afgrænses af kroppen, men i stedet findes i et relationelt netværk af fænomener, og hvor børns og voksnes trivsel går hånd i hånd. Hvor professionsudøvelse tænkes som et lokalforankret og relationelt fænomen og i resonans med omgivelser. En professionsforståelse, der ikke reducerer pædagoger til instrumenter og børn til interventionstrængende genstande med henblik på at bryde med social ulighed og skabe samfund. En professionsforståelse, hvor det at skabe samfund kobles til omsorg, og hvor omsorg bliver til en organiseringsform for hverdagslivet, der overskrider det økonomiserbare og det forskningsbare. En professionsforståelse, der ikke adskiller de forskellige dele af den pædagogiske faglighed, men snarere ser disse dele som interdependente, og en professionsforståelse som ikke adskiller det private, det personlige og det professionelle, da disse også er interdependente. Hvor det private er politisk. Hvor det personlige er politisk. Hvor det professionelle er politisk. En politisering, der frigør omsorg fra dens kønnede, racialiserede og etnificerede historie. En professionsforståelse, hvor indflydelse og definitionsmagt over arbejde er en selvfølge, og hvor børns indflydelse og definitionsmagt også er en selvfølge. En professionsforståelse, hvor demokrati og omsorg går hånd i hånd. En professionsforståelse hvor livsverdenen, indimellem, gerne må kolonisere systemverdenen. En bæredygtig professionsforståelse?

Litteratur

- Adams, T., & Herrmann, A. (2023). Good Autoethnography. *Journal of Autoethnography, Volume 4, Issue 1*, 1-9.
- Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Durham [NC: Duke University Press.
- Ahrenkiel, A. (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A. (2018). *Daginstitutionen til hverdag : den upåagtede faglighed* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Nielsen, B. S., Sommer, F., & Warring, N. (2013). Unnoticed Professional Competence in Day Care Work.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education: 1. publ.* New York: Palgrave Macmillan.
- Arge, U. (2022). *Pedagogar í Føroyum*. Føroya Prent: Føroya Pedagogfelag.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy : what's the problem represented to be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson Australia.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway : quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax (Leeds, England)*, 20(3), 168-187. doi:10.1080/13534645.2014.927623
- Bauman, Z. (1976). *Towards a critical sociology : an essay on common-sense and emancipation*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bauman, Z., & May, T. (2021). *At tænke sociologisk* (2. udgave (uændret optryk). ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology : abolitionist tools for the new Jim code*. Medford, MA: Polity.
- Bergholdt Hansen, D., Ottsen, C., & Heckman, J. J. (Eds.). (2019). *Tidlig indsats i dagtilbud : perspektiver på Heckman-kurven* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Bergstedt, B. (2021). The Ontology of Becoming: To Research and Become with the World. *Education sciences*, 11(9), 491. doi:10.3390/educsci11090491
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2007). Don't count me in» - Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27(1), 18-31. doi:10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-02
- Biesta, G. (2009). Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion. In (pp. 101-112). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Binderup, S., Horn, O., nattestad, F., & Næs, J. (1979). *Analyse af færøske børnehaveforhold*. Montessori Seminariet.
- Bissenbakker Frederiksen, M., & Nebeling Petersen, M. (2012). *I affekt : skam, frygt og jubel som analysestrategi*: Center for Kønsforskning, Københavns Universitet.
- Bjerg, O., & Villadsen, K. (2008). *Sociologiske metoder : fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier* (2. opl. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Blöchliger, O. R., & Bauer, G. F. (2018). Correlates of burnout symptoms among child care teachers. A multilevel modeling approach. *European early childhood education research journal*, 26(1), 7-25. doi:10.1080/1350293X.2018.1412012
- Braidotti, R., & Hlavajova, M. (2018). *Posthuman Glossary* (1 ed.). London: Bloomsbury Publishing Plc.

- Brinkkjær, U. (2013). Daginstitution og læreplaner - er det noget med skole? - Spændingsfeltet mellem pasning, socialpolitik og nye nationale uddannelsesstrategier. In J. B. A. Krejsler, Annegrethe & C. Schmidt (Eds.), *Kampen om daginstitutionen Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*: Frydenlund.
- Brøgger, K. (2016). The rule of mimetic desire in higher education: governing through naming, shaming and faming. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 72-91. doi:10.1080/01425692.2015.1096191
- Brøgger, K. (2022). Post-Cold war governance arrangements in Europe: the University between European integration and rising nationalisms. *Globalisation, societies and education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-15. doi:10.1080/14767724.2022.2075832
- Butler, A., Teasley, C., & Sánchez-Blanco, C. (2020). A Decolonial, Intersectional Approach to Disrupting Whiteness, Neoliberalism, and Patriarchy in Western Early Childhood Education and Care. In (pp. 41-58). Cham: Springer International Publishing.
- Buus, A. M. (2018). *Viden der virker : en etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode : ph.d.-afhandling*. DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Kbh.
- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan : rammer og indhold*. Kbh: Børne- og Socialministeriet.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis : grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Comission, E. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Retrieved from
- Cone, L. (2021). The platform classroom: troubling student configurations in a Danish primary school. *Learning, media and technology, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-13. doi:10.1080/17439884.2021.2010093
- Cone, L., & Brøgger, K. (2020). Soft privatisation : mapping an emerging field of European education governance. In.
- Cone, L., & Moos, L. (2022). Introduction: mapping commercial interests and imaginaries in Nordic education. *Nordic journal of studies in educational policy*, 8(1), 1-8. doi:10.1080/20020317.2022.2045164
- Dannesboe, K. I., Westerling, A., & Juhl, P. (2021). Making space for 'learning': appropriating new learning agendas in early childhood education and care. *Journal of education policy*, 1-19. doi:10.1080/02680939.2021.1979659
- Davies, B., & Gannon, S. (2006). *Doing collective biography investigating the production of subjectivity*. Maidenhead, Berkshire, [England: Open University Press.
- Delaune, A. (2019). Neoliberalism, neoconservatism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood education. *Policy futures in education*, 17(1), 59-70. doi:10.1177/1478210318822182
- Deleuze, G. (2006). Postscript on the Societies of Control. In (1 ed., pp. 35-39): Routledge.
- Dille, M. H., & Plotnikof, M. (2020). Retooling methods for approaching discourse-materiality relations: a new materialist framework of multimodal sensitivity. *Qualitative research in organizations and management*, 15(4), 485-501. doi:10.1108/QROM-09-2019-1821
- Dixon-Román, E. (2017). *Inheriting possibility : social reproduction and quantification in education*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Dixon-Román, E. J. (2016). Diffractive Possibilities: Cultural Studies and Quantification. *Transforming anthropology*, 24(2), 157-167. doi:10.1111/traa.12074
- DPU, Å. U. (2005). Hvad du troede du vidste om social arv. *Asterisk*, 22. Retrieved from Hvad du troede du vidste om social arv

- Dumieński, Z. (2019). Shared Citizenship and Sovereignty: The Case of the Cook Islands' and Niue's Relationship with New Zealand. In (pp. 221-246). Singapore: Springer Singapore.
- Durkheim, E. (2014). *Opdragelse, uddannelse og sociologi : en bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet* (1. [i.e. ny] udgave. 1. oplag. ed.). Kbh: MindSpace.
- Durkheim, E. (2018). *The division of labor in society* (Free Press trade paperback edition. ed.). New York: Free Press.
- Ejrnæs, M. (2010). *Det ved vi om social arv* (1. udgave. ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Elander, E., & Wiszweg, A. (2016). Interfering with others : re-configuring ethnography as a diffractive practice. *Kulturstudier online*, 2016, nr. 1.
- Ereaut, G., & Whiting, R. (2008). What do we mean by 'wellbeing'? And why might it matter? *Linguistic Landscapes, Research Report DCSF-RW073*. Retrieved from <https://dera.ioe.ac.uk/8572/1/dcsf-rw073%20v2.pdf>
- Eriksen, C. B. (2018). Sort. En reparerende læsning af den vrede og tykke (kvinde)krop. *Kvinder, Køn & Forskning*(4), 6-19. doi:10.7146/kkf.v26i4.110555
- Esmark, A., Bagge Laustsen, C., & Åkerstrøm Andersen, N. (Eds.). (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- EVA. (2020a). 3 forskere: Brug legepladsen til nærvær og samspil. Retrieved from <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/3-forskere-brug-legepladsen-naervaer-samspil>
- EVA. (2020b). *Læringsmiljøkvalitet : national undersøgelse*. Kbh: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fairchild, N., & Mikuska, E. (2021). Emotional labor, ordinary affects, and the early childhood education and care worker. *Gender, work, and organization*, 28(3), 1177-1190. doi:10.1111/gwao.12663
- Fay, S., & Haydon, L. (2017). *The Location of Culture*: Macat Library.
- Feyerabend, P. (1993). *Against method* (3rd ed. ed.). London: Verso.
- Fox, N., & Alldred, P. (2019). *New Materialism*. SAGE.
- Fraser, H., & Michell, D. (2015). Feminist memory work in action: Method and practicalities. *Qualitative social work : QSW : research and practice*, 14(3), 321-337. doi:10.1177/1473325014539374
- Gaini, F. (2006). Familie, leg og erfaring. Børnehavebørn og moderniseringsprocessen på Færøerne. *Barn. Norsk Senter for Barneforskning*, nr. 3 2006:9-25.
- Gaini, F. (2011). *Among the islanders of the North : an anthropology of the Faroe Islands*. Tórshavn: Fróðskapur.
- Gaini, F. (2013). *Lessons of islands : place and identity in the Faroe Islands* (1. útg.. 1. uppl. ed.). Tórshavn: Fróðskapur, Faroe University Press.
- Gaini, F., & Sleire, K. (2022). The wave cannot catch me: children, place and local knowledge in the Faroe Islands. *Children's geographies, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-12. doi:10.1080/14733285.2022.2056433
- Galison, P., & Daston, L. (2007). *Objectivity*. New York: Zone Books.
- Gibson-Graham, J. K. (2014). Rethinking the Economy with Thick Description and Weak Theory. *Current anthropology*, 55(S9), S147-S153. doi:10.1086/676646
- Grumløse, S. P. (2017). *Den gode barndom* (1. udgave. 1. oplag. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.
- Hacking, I. (1983). *Representing and intervening : introductory topics in the philosophy of natural science*(pp. 287). Retrieved from <http://ez.statsbiblioteket.dk:2048/login?url=https://doi.org/10.1017/CBO9780511814563>
- https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22ebog_ssj0000684269%22
- Hacking, I. (1995). *Representing and intervening : introductory topics in the philosophy of natural science* (Repr. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Halsboe-Jørgensen, A., & Rosenkrantz-Theil, P. (2018). *Det betaler sig at investere i mennesker : en bog om sociale investeringer, tidlig indsats, finansministeriets regnemodeller & SØM*. Kbh: Axl.
- Hansen, A. D., Bech, S. L., & Plum, M. (2004). *Spillet Om Læring - En Diskursanalyse Af Brugen Af Læring På Dagtilbudsområdet*. Retrieved from
- Hansen, H. F., & Rieper, O. (2010). The politics of evidence-based policy-making: the case of Denmark. *German policy studies/Politikfeldanalyse*, 6(2), 87.
- Hansen, J. (2014). *Betwixt and between : religion og religiøsitet på Færøerne i det 21. århundrede*. Fróðskapur, Tórshavn.
- Hansen, L. L., Dahl, H. M., & Horn, L. (2021). *A Care Crisis in the Nordic Welfare States?: Care Work, Gender Equality and Welfare State Sustainability*. Bristol: Policy Press.
- Hansen, L. L., Dahl, H. M., & Horn, L. (2022). *A care crisis in the Nordic Welfare states? : care work, gender equality and welfare state sustainability* (1st ed.). Bristol: Policy Press.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women : the reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble : making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Haraway, D. (2018). *Situeret viden : videnskabsspørgsmålet i feminismen og det partielle perspektivs forrang* (1. udgave ed.). Kbh.: Mindspace.
- Harding, S. (2015). *Objectivity and diversity : another logic of scientific research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Harding, S. (2016). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*: Cornell University Press.
- Harding, S. (2018). One planet, many sciences In B. Reiter (Ed.), *Constructing the Pluriverse*.
- Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Imperiet. Agora (Oslo, Norway)*.
- Hastrup, K. (2010a). Feltarbejde. In S. B. L. Tanggaard (Ed.), *Kvalitative metoder - En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2010b). *Ind i verden : en grundbog i antropologisk metode* (2. udgave. 1. oplag. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Hastrup, K., & Ovesen, J. (1990). *Etnografisk grundbog : metoder, teorier, resultater* (2. udg., 2. opl. ed.). Kbh.: Gyldendal.
- Hawkins, R., Falconer Al-Hindi, K., Moss, P., & Kern, L. (2016). Practicing Collective Biography. *Geography compass*, 10(4), 165-178. doi:10.1111/gec3.12262
- Holm, H., Jacobsen, H., & Petersen, K. (1990). Pædagogik på færøsk. *Børn & unge, Årg. 21, nr. 13 (1990)*, 9-12. Retrieved from <https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb dbc artikelbase 7 3662265%22>
- Hooks, B. (2001). *All about love : new visions* (First William Morrow paperback edition. ed.). New York: William Morrow, an imprint of HarperCollins Publishers.
- Houmøller, K. (2018). Making the invisible visible? Everyday lived experiences of 'seeing' and categorizing children's well-being within a Danish kindergarten. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 25(4), 488-500. doi:10.1177/0907568218783810
- Hylgaard, K. (2022). *Negativ pædagogik* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Joensen, J. P. (1987a). *Fólk og mentan*. Tórshavn: Føroya Skúlabólagrunnur.
- Joensen, J. P. (1987b). Fra bonde til fisker : Studier i overgangen fra bondesamfund til fiskersamfund på færøerne. In Tórshavn: Mondul.

- Johannesen, K. H. (2012). *Den moderne lilleby og det åndelige liv*. (Master). Københavns Universitet,
- Johansen, S. (1970). *Á bygd fyrst í tjúgunda öld*. Vágur: Eget forlag.
- John Benedicto Krejsler, A. A., Camilla Schmidt (Ed.) (2013). *Kampen om daginstitutionen : den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2008). *Diskursanalyse som teori og metode* (6. oplag. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kjølbrot, T. (Ed.) (2008). *Hygg! Pedagogarnir eru komnir*. Tórshavn: Føroya pedagogfelag.
- Koch. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn: Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk barnehageforskning*, 5(1). doi:10.7577/nbf.416
- Koch. (2013). *Når børn trives i børnehaven : Ph.d.-afhandling* (1. udgave ed.). Aarhus: ViaSysteme.
- Kofoed, J., & Staunæs, D. (2015). Hesitancy as ethics. *Reconceptualizing educational research methodology*, 6(2). doi:10.7577/term.1559
- Korsgaard, O. f., Kristensen, J. E. f., & Siggaard Jensen, H. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kragesteen, H. (Writer) & F. Skúlabókagrunnur (Director). (1989). Sólareygu. In. Faroe Islands.
- Kragh-Müller, G. (2013). *Kvalitet i daginstitutioner* (1. udgave. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Krejsler, J. B. (2012). Quality Reform and «the learning pre-school child» in the making - Potential implications for Danish pre-school teachers. *Nordic Studies in Education*, 32(2), 98-112. doi:10.18261/ISSN1891-5949-2012-02-03
- Krejsler, J. B. (2013). Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne. In J. Benedicto & A. A. Krejsler, Camilla Schmidt (Eds.), *Kampen om daginstitutionen. den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*: Frydenlund.
- Krejsler, J. B. (2018). The ‘fear of falling behind regime’ embraces school policy: state vs federal policy struggles in California and Texas. *International journal of qualitative studies in education*, 31(5), 393-408. doi:10.1080/09518398.2018.1449984
- Krejsler, J. B. (2021). *Skolen og den transnationale vending : dansk uddannelsespolitik og dens europæiske og angloamerikanske forbindelser* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Krejsler, J. B., Ahrenkiel, A., & Schmidt, C. (Eds.). (2013). *Kampen om daginstitutionen : den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation : introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Kbh: Hans Reitzel.
- Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om evidens : resultatmåling, effektevaluering og evidens* (1. udgave. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Kuhn, T. S. (2015). *The structure of scientific revolutions* (4. ed.. 6. reprint. ed.). Chicago, Ill: The University of Chicago Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview : introduktion til et håndværk* (2. udgave / Steinar Kvale, Svend Brinkmann. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Kwong, Y.-h., & Wong, M. Y. H. (2017). State size and democratization in hybrid regimes: the Chinese island cities of Macau and Hong Kong. *Island studies journal*, 12(2), 113-126. doi:10.24043/isj.36

- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemony & socialist strategy : towards a radical democratic politics* (2. impr. ed.). London: Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1997). *Demokrati og hegemoni*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Landt, J. (1965). *Forsøg til en beskrivelse over Færøerne* (Ny udgave ed.). Torshavn: Prent.
- Larsen, A. O., Petersen, A. S. B., & Aabro, C. (2018). Programmering af pædagogikken. Pædagogers virke mellem koncept og kontekst. In BUPL (Ed.).
- Larsen, S. N. (2018). A Critical Essay on the Exercise of Critique. *Danish yearbook of philosophy*, 51(1), 119-141. doi:10.1163/24689300-05101002
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 629-633. doi:10.1080/09518398.2013.788752
- Latour, B. (2002). *We have never been modern* (7. printing. ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Le Guin, U. K. (2018). *Bærepose teorien om fiktion* (2. udgave. 1. oplag. ed.). Svendborg: Virkelig.
- Lee, S. Y. (2019). *Vision, Temporality, and Teacher-Making: Historicizing the Anticipatory Politics of Observation in Teacher Education*. (Doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison, Unpublished doctoral dissertation.
- Lemay-Hébert, N., & Freedman, R. (2017). Critical hybridity: Exploring cultural, legal and political pluralism. In (1 ed., pp. 3-14): Routledge.
- Løgtingslóg um dagstovnar og dagrøkt, (2018).
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 658-667. doi:10.1080/09518398.2013.788755
- MacLure, M. (2015). The 'New Materialisms': A Thorn in the Flesh of Critical Qualitative Inquiry? In P. A. P. Pasque, Michelle Salazar ; Cannella, Gaile S (Ed.), *Critical Qualitative Inquiry* (pp. 93-112): Routledge.
- Madsen, M. (2021). The configurative agency of metrics in education: a research agenda involving a different engagement with data. *Journal of education policy*, 36(1), 64-83. doi:10.1080/02680939.2019.1682679
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual review of anthropology*, 24(1), 95-117. doi:10.1146/annurev.an.24.100195.000523
- Mau, S. (2021). *Stum tvang : en marxistisk undersøgelse af kapitalismens økonomiske magt* (1. udgave. ed.). Aarhus: Klim.
- Mazzei, L. A. (2013). A voice without organs: interviewing in posthumanist research. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 732-740. doi:10.1080/09518398.2013.788761
- Mazzei, L. A. (2021). Postqualitative Inquiry: Or the Necessity of Theory. *Qualitative inquiry*, 27(2), 198-200. doi:10.1177/1077800420932607
- Mehmet, O., & Tahiroglu, M. (2002). Growth and equity in microstates: Does size matter in development? *International journal of social economics*, 29(1-2), 152-162. doi:10.1108/03068290210413047
- Mentamálaráðið. (2016). Námsfrøðilig stevnumið fyri dagstovnar In Mentamálaráðið (Ed.).
- Mignolo, W. (2002). The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *The South Atlantic quarterly*, 101(1), 57-96. doi:10.1215/00382876-101-1-57

- Mignolo, W. (2007). DELINKING : The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality1. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514.
doi:10.1080/09502380601162647
- Mignolo, W. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, culture & society*, 26(7-8), 159-181. doi:10.1177/0263276409349275
- Mignolo, W. (2011). Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. *Postcolonial studies*, 14(3), 273-283.
doi:10.1080/13688790.2011.613105
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica/The Geopolitics of Sensibility and Knowledge on Colonialism, Border Thinking and Epistemic Disobedience. *Revista de filosofía*(74), 7.
- Mignolo, W. (2020). Decoloniality Is an Option, Not a Mission. In (pp. 211-226). New York, USA: Duke University Press.
- Mignolo, W., & Walsh, K. (2018). *On decoloniality : concepts, analytics, and praxis*. Durham: Duke University Press.
- Mohr Olsen, M. (2020). Færøernes Universitet: Fra nationsbygning til nationsbranding. *Økonomi og Politik*.(Temanummer Færøernes økonomi og Politik), 86-101.
- Moos, L. (2008). *Evidens i uddannelse?* (1. udg. ed.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Moos, L. (2009). Hard and Soft Governance: The Journey from Transnational Agencies to School Leadership. *European educational research journal EERJ*, 8(3), 397-406.
doi:10.2304/eerj.2009.8.3.397
- Moos, L., Krejsler, J. B., & Laursen, P. F. (2004). *Relationsprofessioner : lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere* (2. udgave. ed.). Kbh: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Moos, L., Storgaard, M., Kofod, K. K., Frørup, A. K., Larson, A., Cort, P., . . . Sommer, T. (2019). *Glidninger*: AU Library Scholarly Publishing Services.
- Moraga, C., & Anzaldúa, G. (1983). *This bridge called my back : writings by radical women of color* (2nd ed.). New York: Kitchen Table: Women of Color Press.
- Morris, L. (2021). Love as an act of resistance: Ethical subversion in early childhood professional practice in England. *Contemporary issues in early childhood*, 22(2), 124-139.
doi:10.1177/1463949120932297
- Mortensen, V. (1985). *Kontrast og harmoni : Niels Bohr som fysiker og tænker*. Århus: Anis.
- Murris, K. (2021a). *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines : an introductory guide*. Abingdon, England ;: Routledge.
- Murris, K. (2021b). *Navigating the Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Terrain Across Disciplines: An Introductory Guide*. Milton: Taylor & Francis Group.
- Nepper Larsen, S. (2022). *Evalueringsfeber og evidensjagt : kritiske essays til forsvar for fagligheden* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, M. (2016). Digitising a Small Island State: a Lesson in Faroese. In *ACM International Conference Proceeding Series* (pp. 54-59): ACM.
- Nielsen, S. B. (2013). Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat : om bevægelser i diskurserne mellem arbejdsmarked, familie- og uddannelsespolitik. In J. B. A. Krejsler, Annegrethe & C. Schmidt (Eds.), *Kampen om daginstitutionen. den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*: Frydenlund.

- Nielsen, S. B. (2021). Professionalisation of social pedagogues under managerial control: caring for children in a time of care crisis. In H. M. D. Lise Lotte Hansen, Laura Horn (Ed.), *A care crisis in the Nordic Welfare states? : care work, gender equality and welfare state sustainability* (1 ed., pp. 139): Policy Press.
- Niemann, D., & Martens, K. (2016). Monitoring Standards of Education Worldwide: PISA and Its Consequences. In (pp. 488-497).
- Norgate, S. (1943). *"Kanska" or The Land of Maybe*. Tórshavn.
- Nygaard Christoffersen, M., Højen-Sørensen, A.-K., & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling : en forskningsoversigt* (1. oplag. ed.). Kbh: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- O'Meara, L. (2012). *Roland Barthes at the Collège de France* (Vol. 22). Liverpool: Liverpool University Press.
- O'Neil, C. (2017). *Weapons of math destruction : how big data increases inequality and threatens democracy*. London: Penguin Books.
- OECD. (2018). *Starting Strong. Engaging young children : lessons from research about quality in early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Oecd. (2019). *TALIS Providing Quality Early Childhood Education and Care Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris: OECD Publishing.
- Oecd. (2020). *Early Learning and Child Well-being A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Starting Strong VI Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Ohito, E. O. (2021). Remembering my memories: Black feminist memory work as a visual research method of inquiry. *International journal of qualitative studies in education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-20. doi:10.1080/09518398.2021.1956620
- Onyx, J., & Small, J. (2001). Memory-Work: The Method. *Qualitative inquiry*, 7(6), 773-786. doi:10.1177/107780040100700608
- 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
- Pedagogbladið. (2004)(1). Retrieved from <http://pedagogfelag.fo/wp-content/uploads/2019/03/Pedag1bl2004.pdf>
- Pedagogbladið. (2020). *PEDAGOGBLADIÐ*(2). Retrieved from <http://pedagogfelag.fo/wp-content/uploads/2020/07/Pedagogbladidjuli2020.pdf>
- Pedersen, D., & Pedersen, D. (2008). *Offentlig ledelse i managementstaten*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten* (1. udgave. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Pérez, M. S., & Saavedra, C. M. (2017). A Call for Onto-Epistemological Diversity in Early Childhood Education and Care: Centering Global South Conceptualizations of Childhood/s. *Review of research in education*, 41(1), 1-29. doi:10.3102/0091732X16688621
- Phillips, L. (2008). Når forskningsbaseret viden forhandles: den dialogiske drejning inden for forskningskommunikation. *Læring og medier*, 1(1). doi:10.7146/lom.v1i1.3799
- Plotnikof, M. (2015). Negotiating collaborative governance designs: A discursive approach. *The innovation journal*, 20(3), 1.
- Plotnikof, M. (2016). Changing market values? Tensions of contradicting public management discourses: A case from the Danish daycare sector. *The International journal of public sector management*, 29(7), 659-674. doi:10.1108/IJPSM-02-2016-0027

- Plotnikof, M., & Mumby, D. K. (2023). Temporal multimodality and performativity: Exploring politics of time in the discursive, communicative constitution of organization. *Organization (London, England)*, 135050842211456. doi:10.1177/13505084221145649
- Plum, M. (2011). Dokumenteret faglighed : Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi. In.
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder : læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionens område* (1. ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform : science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Prins, K. (2019). *På jagt efter det demokratiske : en pragmatisk kulturanalyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer*. [Roskilde Universitet], Roskilde.
- Raffnsøe, S., Staunæs, D., & Bank, M. (2022). Affirmative Critique. *Ephemera: Theory & politics in organization*. <http://www.ephemerajournal.org/contribution/affirmative-critique>.
- Rancière, J. (2020). *Den uvidende lærer : fem lektioner i intellektuel emancipation* (2. udgave. ed.). Aarhus: Antipyrine.
- Rasmussen, K. (2019). *Har du det godt? : om at have det godt i daginstitutionens hverdag* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, P. (2014). Accreditation and Expansion in Danish Higher Education. *Nordic studies in education*, 34(3), 201-212. doi:10.18261/ISSN1891-5949-2014-03-05
- Reiter, B. (Ed.) (2018). *Constructing the pluriverse : the geopolitics of knowledge*. Durham: Duke University Press.
- Richardson, M. (2020). Witnessing the Anthropocene: affect and the problem of scale. *Parallax (Leeds, England)*, 26(3), 339-359. doi:10.1080/13534645.2021.1883298
- Roberts-Holmes, G. (2019). Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International Early Learning and Well-being Study (IELS)? *Policy futures in education*, 17(1), 27-40. doi:10.1177/1478210318821761
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Frederiksberg: Eksistensen.
- Rust, V. D., & Zajda, J. (2009). *Globalisation, Policy and Comparative Research. Globalisation, Comparative Education and Policy Research, Vol 5: Discourses of Globalisation* (1. Aufl. ed.): Springer Netherlands.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism* (First Vintage Books edition. ed.). New York: Vintage Books.
- Said, E. W. (1994). *Culture and imperialism* (1. Vintage Books ed.). New York: Vintage Books.
- Said, E. W. (1999). *Out of place : a memoir*. London: Granta.
- Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes. The Makings of Anthropology* (1. ed.). Ithaca and London: Cornell University Press.
- Schmidt, L. (2014). *Sprogtest - når ord får betydning? - Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis*.
- Sedal, K. (1989). Faerøerne og den kulturhistoriske forskning - en oversigt. *Fortid og Nutid*, 36(4), 252.
- Sedgwick, E. K. (2020). Paranoid Reading and Reparative Reading; or, You're So Paranoid, You Probably Think This Introduction is About You. In (pp. 1-38). New York, USA: Duke University Press.
- Smith, Kral, Meek, Fasoli, & Phair. (2021). A strong start for every Indigenous child. In: OECD Publishing.
- Sofou, E., & Jiménez Ramírez, M. (2020). 'El PISA preescolar': Un nuevo paradigma para la evaluación de los alumnos y alumnas de educación infantil. *Education policy analysis archives*, 28, 90. doi:10.14507/epaa.28.5079

- Sointu, E. (2017). The Rise of an Ideal: Tracing Changing Discourses of Wellbeing. *The Sociological review (Keele)*, 53(2), 255-274. doi:10.1111/j.1467-954X.2005.00513.x
- Sousa, D., Grey, S., & Oxley, L. (2019). Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. *Policy futures in education*, 17(1), 41-58. doi:10.1177/1478210318818002
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and theory*, 24(3), 247-272. doi:10.2307/2505169
- Staunæs et al., D. (Ed.) (2014). *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Stender Petersen, K., & Dalum Christoffersen, D. (2019). *Er der evidens for evidens?* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Stoler, A. L. (2016). *Duress : imperial durabilities in our times*. Durham: Duke University Press.
- Svinth, L., & Henningsen, I. (2021). Normeringens betydning for kvalitet i daginstitutioner. *Pædagogisk indblik.*, 9.
- Sølvará, H. A. (2020). *Færøerne efter freden*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Taggart, G. (2022). Revolutionary Love: Early Childhood Education as Counter-Culture. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 14(8), 4474. doi:10.3390/su14084474
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Taylor, C. A. (2017). Rethinking the empirical in higher education: post-qualitative inquiry as a less comfortable social science. *International journal of research & method in education*, 40(3), 311-324. doi:10.1080/1743727X.2016.1256984
- The Care Collective. (2020). *The Care Manifesto: The Politics of Interdependence*. La Vergne: Verso.
- Thisted, & Gremaud. (2020). *Denmark and the new North Atlantic : narratives and memories in a former* (Vol. I). Aarhus: Aarhus University Press.
- Thisted, K., Marnersdóttir, M., & Gremaud, A.-S. (2020). Følelsesøkonomier i Nordatlanten. Gamle bånd og nye venskaber. *Politik og Økonomi, DJØF's forlag, #4*.
- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne : beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres : Phd. Afhandling*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet, Roskilde.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy : Markets, Equality, and Justice*. New York, NY: New York University Press.
- Urban, M. (2019). The Shape of Things to Come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD's International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective. *Policy futures in education*, 17(1), 87-101. doi:10.1177/1478210318819177
- Vestergaard, T. (1978). *Samfundsmønstre på Færøerne : om sociale og kulturelle forhold* (1. udgave. 1. oplag. ed.). Kbh: Munksgaard.
- Vaaben, N., & Plotnikof, M. (2019). *Tid til velfærd? : tidsorganisering i velfærdsprofessionerne* (1. udgave. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Walsh, C. (2018). On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In *On decoloniality* (pp. 81-98). New York, USA: Duke University Press.
- Walsh, C. (2020). Decolonial learnings, askings and musings. *Postcolonial studies*, 23(4), 604-611. doi:10.1080/13688790.2020.1751437
- Walsh, S. (2015). The Philosopher and His Poor: The Poor-Black as Object for Political Desire in South Africa. *Politikon*, 42(1), 123-127. doi:10.1080/02589346.2015.1035488

- West, H. (2020). Færøsk politik – mellem gamle politiske traditioner og ny forvaltningspraksis *Økonomi & Politik, DJØF #4 Tema nummer: Færøernes økonomi og politik*. Retrieved from https://www.djoef-forlag.dk/openaccess/oep/full/OEP_4_2020.pdf
- Widerberg, K. (2020). Memory work: an approach to remembering and documenting everyday experiences. In H. Holmes & S. M. Hall (Eds.), *Mundane methods : innovative ways to research the everyday*
Manchester University Press.
- Winther, I. W. (2013). Children's everyday lives (re)constructed as variable sets of field bodies. Revisiting the exotic remote island – a case study. *Nordic studies in education, 33*(2), 112-122. doi:10.18261/ISSN1891-5949-2013-02-03
- Wright, K., & McLeod, J. (2015). *Rethinking Youth Wellbeing Critical Perspectives* (1st 2015. ed.). Singapore: Springer Singapore.
- Wylie, J. (2011). Eg Oyggjar Veit? In F. Gaini (Ed.), *Among the Islanders of the North - An Anthropology of the Faroe Islands*. Tórshavn: Faroe University Press.
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Aabro, C. (2020). Juggling, 'reading' and everyday magic: ECEC professionalism as acts of balancing unintended consequences. *Policy futures in education, 18*(6), 757-771. doi:10.1177/1478210320922081