

Johanne Ilje-Lien

Sårbarhet i møte med den tause Andre

En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst



Ph.d.-avhandling

2020

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Johanne Ilje-Lien 2020

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

Ph.d. -avhandling i (BUK) Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling nr. 14

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-182-8

ISBN digital utgave: 978-82-8380-183-5

ISSN trykt utgave: 2535-7433

ISSN digital utgave: 2535-7441

Forsideillustrasjon: Barn i formgivende virksomhet, stillbilde fra videooptak

Foto: Johanne Ilje-Lien

Sammendrag

I denne avhandlingen har jeg vært opptatt av den avstanden som kan oppstå mellom mennesker i mangel av et felles talespråk. Avhandlingen tar utgangspunkt i en estetikk-basert undersøkelse av to barnehagelæreres og en barnehagelærerstudents samhandling med barn som er nykommere til norsk barnehagekontekst og språk. Formålet for undersøkelsene var å se nærmere på hva en vending mot estetiske og kroppslige dimensjoner i språklig samhandling kunne bety for hvordan barnehagelærerne/studenten forstod og tilrettela for nykommernes medvirkning. I tre ulike barnehager samarbeidet jeg med en barnehagelærer/student om planlegging, gjennomføring og refleksjoner over eksplorative formingssituasjoner med et lite utvalg barn og tredimensjonale lekematerialer.

Underveis i studien ble jeg kjent med Julia Kristevas tenkning omkring talespråklige begrensninger, opplevelser av annerledeshet og sårbarhet som inngang til revolt. Ved hjelp av noen av Kristevas begreper forsøker jeg i avhandlingen å problematisere og reflektere over hva språk og mening kan favne, og ikke kan favne, i mellommenneskelige møter. Inspirert av Kristevas utforskende måte å arbeide på er avhandlingen en invitasjon til leseren inn i mine forståelsesutkast og min prosess som forskersubjekt i dialog med deltagerne. Artiklene som avhandlingen bygger på, utforsker sårbarhet på ulike vis. Det å erkjenne og møte barnets sårbarhet som nykommer i norsk språk og norsk barnehagekontekst er fokus for den første artikkelen. I den andre artikkelen dreier interessen mot barnehagelærerens sårbarhet i spennet mellom rolleforventninger og det spontane som oppstår. I den siste artikkelen vender jeg blikket innover mot min egen sårbarhet som forsker. Artiklene bindes sammen i kappen gjennom en drøfting av hvordan det å tenke med¹ Julia Kristevas teorier i estetiske og eksplorative utforskinger av sårbarhet kan bidra til med-åpenbarende samhandlingsprosesser i møte med nykommerne.

Avhandlingens samlede oppdagelser synliggjør nødvendigheten av en driftsmessig og etisk omsorgs-logikk og viser gjennom eksempler hvordan denne «logikken» lever og virker som barnehagens morsmål. Videre viser deltagerens refleksjoner hvordan dette morsmålet synes å stå under press når etterspørselen etter effektive og målbare metoder tres ned over barnehagepraksisen. Avhandlingen peker slik sett på behovet for et skifte i tenkningen omkring den affektive og kroppslige kunnskapen som barnehagelærere har.

¹ Jeg har hentet uttrykket «å tenke med Kristeva» fra Arndt (2017c, min oversettelse).

Abstract

In this dissertation, I have been concerned with the communicative distance that can occur in the absence of a common spoken language. The dissertation builds on an aesthetic-based study of two kindergarten teachers and one kindergarten student teacher's interaction with children that are new to the Norwegian kindergarten context and language. The purpose of the study was to investigate what a turn to aesthetic and bodily dimensions in interaction could mean for how the kindergarten teachers/student teacher understood and facilitated the participation of newcomers. In three different kindergartens, I collaborated with a kindergarten teacher/student teacher on planning, conducting and reflecting on aesthetic explorations with a small selective group of children and three-dimensional play materials.

During the course of the study, I became acquainted with Julia Kristeva's philosophy on language limitations, experience of otherness and vulnerability as entrance into revolt. By thinking with some of Kristeva's concepts in this dissertation, I try to problematize and reflect on what language and meaning can, and cannot, embrace in encounters with fellow human beings. Inspired by Kristeva's exploratory way of working, the dissertation is an invitation to the reader into my drafts and paths of thinking with Kristeva and my process as a research subject in dialogue with the participants. The articles on which the thesis is based upon, explore various experiences of vulnerability. Recognizing and meeting the child's vulnerability as a newcomer to the Norwegian language and kindergarten context is the focus of the first article. In the second article, the interest revolves around the kindergarten teacher's vulnerability in the span between role expectations and the spontaneous that unfolds. In the last article, I look into my own vulnerability as a researcher. The articles come together in the summary through a discussion of how thinking with Kristeva's theories in aesthetic and explorative investigations of vulnerability can contribute to revelatory processes of interaction with newcomers.

The thesis' discoveries highlight the necessity of an ethical and affective care logic and illustrates examples of how this logic lives and acts as the kindergarten's mother tongue. Furthermore, the participants' reflections reveal how this mother tongue seems to be under pressure due to the demands for effective and measurable methods. The thesis thus points to the need for a shift in thinking about the affective and bodily knowledge that the kindergarten teachers have.

Forord

Først og fremst vil jeg takke styrere, barnehagelærere, foreldre, barn og øvrig personale i de tre barnehagene jeg har besøkt – takk for tilliten, og takk for at dere åpnet dørene for meg. Jeg er utrolig takknemlig overfor barnehagelærerne og barna som lot meg følge dem nært på i denne studien. Takk for deres villighet til å utforske, undre og dele deres barnehageliv med meg – dere har satt spor og lært meg så mye!

Takk til Anne Greve for verdifull hjelp med stipendiatsøknaden og Høgskolen i Innlandet, som ga meg muligheten til å skrive denne avhandlingen. Takk til administrasjon på BUK og leder Mari Rysst for oppmuntring og oppriktig begeistring for prosjektet, nestleder Rune Hausstätter for kritiske bemerkninger og førstekonsulent Ane-Gunhild Amirnejad for imøtekommenhet, oversikt og verdifull bistand. Takk til alle i forskningsgruppen *Barndomspedagogikk*, ledet av Stine Vik, for faglig engasjement og deling av tekster – det har vært til berikelse! Jeg har også vært så heldig å bli kjent med forskningsgruppen Early Childhood Education, på Hamar ledet av Camilla Andersen – takk for gruppesamarbeid og skrivekurs. Takk til biblioteket på Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer, som har vært utrolig rause, spesielt Kristin Sandvik og Hilde Farmen som har svart på mail i tide og utide. Takk til Birgit Nordtug for genuin glød og spennende samtaler i sin rolle som opposent på sluttlesningen. Tusen takk til de ulike redaksjonene, mine fagfeller og redaktører som har lært meg så mye om å skrive akademisk.

Takk til medstudenter i Lillehammer – spesielt takk til Gran Canaria-gjengen, Katrine Giæver, Hanne Fehn Dahle, Turid Wangensteen og Ingrid Bårdsdatter Bakke, som har fulgt meg tett gjennom stipendiattilværelsens berg-og-dal-baner. Takk til Ulrika Håkansson, Laila Førstund, Øystein Skundberg, Helene Weydahl og Andreas Barsleth, som åpnet sine hjem for meg, og som har delt raust av mat, prat og husrom i hektiske pendlerperioder. Takk til kollegaer, forelesere og studenter ved språkemnet på master i spesialpedagogikk for faglige innspill og interessante diskusjoner på møter, under veiledning og i klasserommet. Takk til «ekteskapsgruppa» for vennskap, råd og omtanke for meg. Takk til Jenny Nordal, som gjør meg modigere, og Teresa Aslanian, som utfordrer med sine kontinuerlige spørsmål til ting jeg tar for gitt. Takk til mamma, som har vært en god sparringpartner for innholdet i oppgaven, og som har gitt trøst når jeg har følt meg ufattelig liten og dum. Takk til pappa for enorm innsats som supermorfar samt beste Kirsti og lillesøster Sigrid, som har stilt opp for barna i en veldig hektisk pendle-periode av livet mitt. I tiden jeg har jobbet med avhandlingen, har jeg vært velsignet med mange gode mennesker rundt meg og får ikke plass til å nevne hver enkelt her. Takk til støttende venner, sub-familien min og fine naboer som har bidratt med barnepass, utforskende samtaler, fabelaktige ideer og innspill.

I dette arbeidet har jeg hatt to betydningsfulle støttespillere: veilederne mine Jenny E. Steinnes og Biljana C. Fredriksen. Kjære Biljana – jeg vet at det har vært hektisk, du har hatt mye å holde i – takk for at du ikke slapp meg likevel. Du har vært frustrerende nøye og med stor entusiasme gått meg etter i sømmene, det har gjort meg mer bevisst på mine valg. Kjære Jenny – dine undrende spørsmål har mang en gang satt meg i tvil og gitt meg sunt hodebry. Takk for din tålmodighet, tillit, uvurderlige støtte og usvikelige tro på at det er godt nok – det har tatt så lang tid og mange runder – og jeg har snublet så mange ganger underveis.

Sist, men ikke minst: Takk til mine fire fine – Olav, Amelie, Augustin og Ada – som har minnet meg på at jeg er betydningsfull for noen utenom stipendiattilværelsen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	v
Oversikt over artiklene	vii
Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Introduksjon	1
1.2 Gryende flerspråklighet og deltagelse	4
1.3 Estetiske uttrykksmåter og språklig kreativitet	6
1.4 Terminologi	8
1.5 Metodologiske innganger	9
1.6 Oppbygning	11
Kapittel 2: Barnehagelandskapet	13
2.1 Medvirkning	13
2.2 Språk	15
2.3 Forming	16
Kapittel 3: Teoretisk tilnærming	19
3.1 Språket som inngangen til et «jeg»	19
3.2 Faren for et «tomt» språk	22
3.3 Sentrale begreper i studien	24
3.3.1 Det semiotiske og det symbolske	24
3.3.2 Abjeksjon og negativitet	26
3.3.3 Den Fremmede og annerledeshet	27
3.3.4 Revolt og kunstens etiske funksjon	29
3.4 Begrensninger	30
Kapittel 4: Tidligere forskning	33
4.1 Formingsvirksomhet som tilnærming til flerspråklighet	33
4.2 Pedagogisk forskning som tenker med Kristeva	37
Kapittel 5: Metoder og metodologiske refleksjoner	43
5.1 Presentasjon av deltagerne	43
5.2 Forskning blant barn	45
5.2.1 Samtykke	46
5.2.2 Er det noen stille barn her?	47

5.2.3 Barnas rolle i studien	48
5.3 Forskning med og blant personalet.....	50
5.3.1 Eksperten som ikke kom.....	50
5.3.2 Lojal fortrolig eller barnas advokat?.....	50
5.4 En estetikk-basert forskningstilnærming	51
5.4.1 Formingsaksjoner	53
5.4.2 Videoobservasjon	54
5.4.3 Refleksjonssamtaler	56
5.4.4 Metodologiske overveielser underveis	58
5.5 Analyseprosessen	60
5.5.1 I feltarbeidet.....	61
5.5.2 Behandling av datamaterialet	62
5.5.3 Berørt.....	64
Kapittel 6: Oppdagelser.....	67
6.1 Presentasjon av artikkel 1: Se hun snakker!.....	69
Artikkel 1	71
6.2 Presentasjon av artikkel 2: Å få øye på det tause som blir «sagt».....	99
Artikkel 2	101
6.3 Presentasjon av artikkel 3: «Det der er ikke representativt for en barnehagehverdag».....	120
Artikkel 3	121
6.4 Å få øye på noe vi har oversett.....	144
Kapittel 7: Synlighet, sårbarhet og...revolt!.....	149
7.1 Synlighet	150
7.2 Sårbarhet.....	153
7.3 Revolt.....	157
Referanseliste.....	163
Vedlegg.....	179

Oversikt over artiklene

- Artikkel 1** **Se hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på.**
Publisert i NOA – Norsk som Andrespråk
- Artikkel 2** **Å få øye på det tause som blir «sagt»: en estetisk tilnærming til uartikulerte barneperspektiver.** *Publisert i Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*
- Artikkel 3** **«Det der er ikke representativt for en barnehagehverdag» - en utforsking av forskeren som konstruktør av utopiske undersøkelsessituasjoner.** Artikkelen er under vurdering hos *Forskning og Forandring*.



Figur 1: Utforsking av tape

Du ville si noe til meg,
men bestemte deg for å
vise meg det i stedet.
Tankene tok form. Formen
endret seg
og flyttet seg.
Inn i meg.

Åse Ava Fredheim

("Fall", Hammervold-Austinat, 2017, Munchmuseet i bevegelse)

Kapittel 1: Innledning

1.1 Introduksjon

Barnehagehverdagen er en kroppslig og intim praksis fylt av små og store kropper i bevegelse. Det innebærer at man som ansatt stadig er i kontakt med små barns hud, lyd, væsker og lukt (Rossholt, 2010). I møte med andre kropper skaper språk grenser både i kraft av å være normgivende for våre tankekonstruksjoner om hvem vi er og kan være, men også i våre relasjoner til andre (Engebretsen & Solvang, 2010). Fokuset for mine undersøkelser har vært barnehagelæreres samspill med *nykommere* (Kramsch, 2009, s. 29) til norsk barnehagekontekst og norsk språk.² Jeg har da vært nysgjerrig på den avstanden som kan oppstå i mangel av et felles talespråk. Det dreier seg om den sårbare opplevelsen av at ens egne begreper og ord kommer til kort fordi de ikke er gjenkjennelige for den andre som en ønsker å henvende seg til. Denne sårbarheten kan kjennes i kroppen som et fysisk ubehag, en engstelse for å skille seg ut og for å si eller gjøre noe feil (Busch, 2017).

I Julia Kristevas tenkning fant jeg et språk for å beskrive denne grunnleggende sårbarheten mennesker opplever som talende kropp i forhandling med omgivelsene sine (Kristeva, 2010b, s. 53). Det å belyse sammenhengen mellom talespråklige begrensninger og opplevelsen av sårbarhet mener jeg har høy aktualitet i en tid hvor andelen barnehagebarn med innvandrerbakgrunn og annet morsmål enn norsk stadig øker (Statistisk sentralbyrå, 2017). En del av disse barna er nykommere og bruker gjerne tiden frem til aktiv flerspråklighet med å observere og gjøre seg kjent i den nye talespråklige konteksten (Bligh, 2014; Bligh & Drury, 2015). Andre igjen prøver seg frem med alle uttrykksmåtene de har til rådighet, både morsmålsord, kroppsspråk, gester, peking, mimikk og artefakter (Kalkman, Hopperstad & Valenta, 2015, 2017). Det at noen av barna ikke uttrykker sine behov og intensjoner med norske ord, utfordrer barnehagepersonalets ansvar for at alle skal få medvirke uavhengig av kommunikasjonsevner og talespråklige ferdigheter (jf. Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

All menneskelig aktivitet er ifølge Kristeva (1981/1989, s. 4) et slags språk. Språk omfatter slik sett alle typer *modaliteter*, det vil si betegnende uttrykksmåter som bilder, skrift, tale, kroppsspråk, noter etc. (Thorsnes & Veum, 2013, s. 3). Når ordene ikke strekker til

² Begrepet *nykommere* er oversatt og hentet fra boken *The Multilingual Subject* av Claire Kramsch (2009). Jeg bruker begrepet *nykommere* for å favne om minoritetsspråklige barn som har innvandret nylig, og barn med innvandrerforeldre som har vært lite eksponert for landets majoritetsspråk før barnehage/skolestart.

trenger vi ty til et annet felles språk der alt er mulig, og som favner om det ubegripelige, for eksempel hva det vil si å være oss (Hamre, 2017, upaginert). Estetiske uttrykksformer kan ifølge Kristeva (2014) være et slikt upresist språk uten fasitsvar. Det å tilrettelegge for estetiske uttrykksformer har vært studiens metodiske grep for å overskride de talespråklige barrierene. I tre ulike barnehager har jeg invitert to barnehagelærere og én student til samarbeid om å gjennomføre og reflektere omkring eksplorativ formingssituasjoner med et lite utvalg barn og tredimensjonale lekematerialer. Jeg velger å bruke betegnelsen eksplorativ fremfor utforskende for å understreke den oppdagende og åpne uavsluttede formen som ligger i denne type utforsking (se Ilje-Lien, 2015).

Studien er preget av mine ideer om hva som er bra, i kombinasjon med min forskerposisjon og de metodologiske valgene jeg har gjort, som tilsammen påvirker hva jeg ser, og dette er ikke uproblematisk (jf. Wiberg, 2016). Jeg vil derfor forsøke å gjøre mine normative og metodologiske valg så transparente som mulig. Studien startet som en kasus – studie fundert i en kroppsfenomenologisk tenkning, hvor intensjonen var å identifisere hvilke kommunikasjonsstrategier som utgjør en utvekslende tone mellom barnehagelærer og barn som ikke deler et talespråk. Begrepet *utvekslingstone* har jeg hentet fra Palludan (2005, s. 133), og det beskriver dialoger hvor begge parter henvender seg til den andre med en likeverdigg rett til å dele erfaringer, tanker og ideer. Imidlertid tok undersøkelsene av datamateriale en annen vending, da jeg valgte å gå nærmere inn på det som overrasket og engasjerte meg og deltagerne³, og videre forsøkte å se disse hendelsene med nye teoretiske linser. Inspirert av Kristevas tenkning ble jeg mer opptatt av det affektive og estetiskes *virkning* inn i hvordan barnehagelærerne handlet og tenkte sammen med nykommerne i formingsaksjonene.

Jeg ble kjent med Julia Kristevas arbeid parallelt med at jeg holdt på med den første perioden med feltarbeid. Da jeg begynte å tenke med Kristeva flyttet mitt fokus seg fra å identifisere de ansattes kommunikasjonsstrategier for å hjelpe det sårbare barnet, til å utforske de ansatte og min opplevelse av sårbarhet i møte med det som fornemmes hos den Andre, men som ikke kan uttales. Avhandlingens tittel *I møte med den tause Andre* spiller i sin poetiske uklarhet på disse to aspektene av sårbarhet. Ved første øyekast virker tittelen som en henvisning til sårbarhet knyttet til språk som inngang til den Andres opplevelser. På samme

³ Jeg bruker deltagerne som avveksling til formuleringen barnehagelæreren/studenten. Selv om barna også har vært deltagende forbeholder jeg deltager-begrepet til barnehagelæreren/studenten som har hatt en mer aktiv deltager- og samarbeidsrolle.

tid belyser tittelen også hvordan deltagerne og jeg i møte med det fremmede hos barnet og hverandre kom i kontakt med opplevelser i oss selv som vi ikke hadde satt ord på, områder i oss selv som vi ikke hadde reflektert over – denne tause Andre i oss selv (jf. Kristeva, 1988/1997). Retrospektivt virker de to opplevelsene av sårbarhet som en rød tråd i de tre artiklene og føres sammen gjennom det overordnede forskningsspørsmålet:

Hvordan kan det å tenke med Kristeva i estetiske og eksplorative undersøkelser av sårbarhet bidra til med-åpenbarende samhandling med nykommerne i barnehagen?

Filosofi som metode kan forstås som en måte å forestille seg en fremtid ved å undersøke hvordan noe kan se ut hvis vi tenker med disse teoriene (Arndt, 2017c, s. 94). Selv uttrykker Kristeva (2010d, s. 19) at hun er mer opptatt av tenkningen som prosess og ikke ønsker at hennes arbeider skal reduseres til produksjonen av teori. Hun omtaler arbeidet sitt som en måte å tenke gjennom språket (Kristeva, 2010d, s. 19) og sammenligner det med Freuds utforskning av drømmer, det vil si fri assosiasjon. Denne eksplorative tilnærmingen til språket som inngang til en unik driftsmessig og ikke-symbolisk erfaringsdimensjon har Kristeva (2010d, 2014) hentet fra psykoanalysen. En slik utforskende prosesstenkning er drevet av en nysgjerrighet for det spontane og uforutsigbare, alltid spørrende og åpen (Kristeva, 1977/2003). Overført til relasjoner kan en slik åpenbarende logikk sammenlignes med det Arendt (1958/1966) kaller *med-åpenbaring*, det vil si å være et vitne til den Andres unike initiativ uten tvang og forventinger til hva de vil bringe inn i verden. Med bakgrunn i en slik åpenbarende logikk vil den viktigste oppgaven for meg som forsker være å forme «teoretiske forståelsesutkast» som utforsker og utfordrer de språklige etablerte og tatt-for-gitte måtene å handle og tenke på (se Engebretsen & Solvang, 2010, s. 16-17). For å ta Kristeva på alvor vil avhandlingen derfor dreie seg om å invitere leseren inn i min prosess som forskersubjekt i dialog med deltagerne mine.

Arbeidet med avhandlingen har vært en kaotisk prosess hvor jeg har kavet mellom hva jeg oppfatter som vitenskapelig «riktig», og hva man ikke kan la være å gjøre etter at man har tenkt med Kristeva. Denne konflikten er med og former avhandlingens form og innhold. I Kristevas ånd vil det være selve «forståelsesutkastene» som ligger i mine forsøk på å formulere meg, og de tankeprosessene som settes i gang hos deg som leser som er av vitenskapelig verdi, mer enn produktet av denne tenkningen (jf. Engebretsen & Solvang, 2010, s. 16). Når det er sagt, så provoserer Kristevas utforskende logikk narsissisten i meg som hele veien har ønsket kontroll og sikkerhet. Det å forsøke å undre seg heller enn å søke lukkede svar utfordrer den stadige tilbakevendende hangen jeg har til å redusere deltagerne

mine og våre prosesser til entydige svar med to streker under. Det å tenke med Kristeva har slik sett utfordret og utvidet mine vante måter å se, tenke og snakke om barnehage på. Det er en sorg som følger med denne innsikten, jeg skulle gjerne startet mine undersøkelser der jeg er nå. På samme tid ser jeg at det unike jeg kan bidra med finnes her i de dialogiske prosessene mellom å tenke med Kristeva, akademias diskurser og det å bli berørt av mennesker jeg forsker med. Det er disse prosessene jeg i avhandlingen ønsker å invitere leseren inn i. Inspirert av Kristeva er hensikten å problematisere og reflektere over hva språk og mening ikke kan favne om i møte med medmennesker, uavhengig av våre individuelle språk.

1.2 Gryende flerspråklighet og deltagelse

Barnehagepersonalets tilnærming og villighet til å la seg berøre reflekterer hvem som anses som «fullverdige» medlemmer i et barnehagefellesskap (Kultti, 2012; Palludan, 2005). Dette vil igjen påvirke nykommeres syn på seg selv og sin mulighet til deltagelse og innflytelse i samfunnet for øvrig (Thun, 2015). Flere studier har problematisert og løftet frem hvordan det å bli hørbar og synlig som jevnbyrdig deltager byr på utfordringer når man har en minoritetsspråklig⁴ bakgrunn (Kalkman et al., 2015; Karrebæk, 2011; Miller, 1999; Skaremyr, 2019). Blant studiene som har hatt størst innvirkning på denne avhandlingen er Palludans (2005) etnografiske studie gjennom et år i en dansk barnehage som viser hvordan sosiale forskjeller produseres allerede i barnehagen. Palludan (2005, s. 131) beskriver to ulike samtalestiler som virket konstituerende for om barna fikk rollen som fullverdige deltagere i samtalen eller ikke. Overfor de minoritetsspråklige barna henvendte personalet seg med en undervisende tone hvor de instruerte, forklarte og korrigerter, og barna svarte i stor grad med å lytte og følge instruksjonen. I sin henvendelse til de majoritetsspråklige barna brukte derimot personalet en utvekslingstone. Denne samtalestilen inviterte barna til å dele sine opplevelser, erfaringer, mening og ideer «som samtalende subjekter» (Palludan, 2005, s. 133). Det oppsiktsvekkende i Palludans studie er at personalet inntok den undervisende tonen uavhengig av om de minoritetsspråklige barna hadde et høyt utviklet språknivå i majoritetsspråket i barnehagen eller ikke.

Forskjellsbehandlingen kan være med på å gjøre opplevelsen av annerledeshet så overveldende «at det å snakke blir en umulighet» (Arndt, 2017a, s. 916). Ofte tolker ansatte

⁴ Ifølge Statistisk sentralbyrå (2017) regnes barn som minoritetsspråklige når de har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk.

taushet som et tegn på at barna reserverer seg fra kontakt, og trekker seg dermed unna (jf. Lund, 2008, s. 84). Innenfor teorier om barns andrespråklæring har nykommeres taushet blitt tolket som en forbigående oppstartsperiode i minoritetsspråklige barns tilegnelse av majoritetsspråket i en ny kontekst (Berggren & Tenfjord, 2007, s. 173). Denne forklaringen har bakgrunn i en eldre teori om at nykommere vil ha en taus overgangsperiode hvor språklæringen «går undergrunns» (Saville-Troike, 1988, s. 568, min overs.), det vil si at de taust observerer omgivelsene og gjentar det de hører kun i det stille for seg selv (Saville-Troike, 1988; Tabors & Snow, 1994). Bligh (2014) og Drury (2013), som har undersøkt nykommeres oppstart i en ny utdanningskontekst, beskriver tausheten som barnas agentiske strategi for å skape seg en trygg base for læring (Bligh & Drury, 2015, s. 272). Det å få være perifere deltagere som observerer, lytter og kopierer, er ifølge Bligh og Drury (2015) en nødvendig forutsetning for at nykommerne skal kunne øke deltagelsen i bruk av sitt andrespråk. Roberts (2014), som har studert ulike undersøkelser av den tause perioden, argumenterer for at det ikke er nok belegg for å si at denne perioden finnes. Hun viser til at studiene som beskriver en taus periode er basert på et fåtall deltagere og ikke et representativt utvalg (Roberts, 2014, s. 31-32). Videre er definisjonen for taushet varierende og omhandler alt fra fravær av tale, mangel på sammenheng mellom ord og fraværet av spontan tale til det å ikke samtale med andre barn (Roberts, 2014, s. 31). Dette spranget i oppfattelse av hva som kan regnes som taust, ser jeg i sammenheng med hvordan nykommere vekker bekymring utfra en majoritetskulturell norm og knyttes til stereotype ideer om «de fremmede» (Bundgaard & Gulløv, 2006; Kalkman, Haugen & Valenta, 2017; Karrebæk, 2013).

I en mindre intervjustudie fortalte fire tidligere barnehagebarn retrospektivt om sine erfaringer med det å vokse opp som tyrkiskspråklige i en norsk barnehage (Özalp, 2005). Informantene opplevde at morsmålet deres ble eksotisert eller oversett i barnehagen. Videre forteller de om opplevelsen av å kjenne seg mangelfull (Özalp, 2005, s. 140-145) og ikke ha innflytelse på egen barnehagehverdag før de kunne snakke norsk (Özalp, 2005, s. 135-136, 138-139). Denne opplevelsen av norsk som inngangsbillett til deltagelse er også tema i en større intervjustudie med 56 flerspråklige barneskoleelever (Fulland, 2016). Størsteparten av de flerspråklige elevene ytret et sterkt ønske om å mestre det norske språket og flere vurderte det å lære seg morsmål som mindre viktig enn det å lære norsk. De flerspråklige elevenes uttalelser vitner ifølge Fulland (2016) om en tidlig metaspråklig bevissthet, fordi elevene kontinuerlig sammenligner sine språklige ferdigheter med jevnaldrende barn. Spesielt interessant er det at selv de flerspråklige elevene som er født og oppvokst i Norge, opplever tilhørighet til en språklig undergruppe av barn med annet morsmål enn norsk (Fulland, 2016,

s. 209). De flerspråklige elevene beskriver seg som «under opplæring». Denne opplevelsen ser ut til å henge sammen med en identitet som eksplisitt er tilskrevet dem av andre (familie og lærere) og egne erfaringer av manglende ordforråd i språkene de vokser opp med (Fulland, 2016, s. 209). Blant annet fortalte flere av de flerspråklige elevene at de ikke fikk lov til å snakke morsmål på skolen, da lærerne mente at det var ekskluderende overfor de andre elevene, og at forbudet ville hjelpe de flerspråklige elevene med å bli bedre i norsk (Fulland, 2016, s. 207). Begge studiene viser indirekte gjennom de flerspråklige barnas opplevelser at personale synes styrt av en *enspråklig ideologi*, det vil si en ide om at utvikling av språkferdigheter avhenger av at de flerspråklige barnas ulike språk holdes adskilt til egne domener (jf. Wei, 2011, s. 370).

Skaremyr (2019), som har forsket på flerspråklighet i svenske barnehager, peker i sin avhandling på hvor komplekse de språklige praksisene i barnehagen kan være. På den ene siden formes og opprettholdes de språklige praksisene av enspråklige normer. På den andre siden gjør barn og personale flerspråklige handlinger, men det synes ikke å påvirke de språklige normene, som i sin tur virker statiske og opprettholder enspråkligheten (Skaremyr, 2019, s. 115). Skaremyr (2019) peker på at didaktiske metoder ikke er nok for å inkludere alle. Hun argumenterer for at personalet må diskutere hvordan de strukturerer og organiserer barnehagehverdagen for at flere språk skal bli synlige som verdifulle (Skaremyr, 2019, s. 116).

1.3 Estetiske uttryksmåter og språklig kreativitet

Barnehagepersonalet trenger *både* humanistiske og estetiske perspektiver for å ivareta verdighet og mestringsfølelse hos barna de yter omsorg overfor (jf. Gjærum & Kinn, 2016). Det å utøve estetisk omsorg innebærer et ansvar for å oppdage barnas følelser og estetiske behov gjennom å lytte, leve seg inn i, spille ut og drøfte det som barna forteller *uansett* uttrykksform (jf. Gjærum & Kinn, 2016, s. 7). Barn «er ikke født med redskaper til språklig-begrepslig-logisk-abstraherende utlegginger og forklaringer», og derfor er kroppen, sansene og følelsene barnas viktigste tilgang til omgivelsene (Selmer-Olsen, 2005, s. 41). De minste barnehagebarna har en særlig nærhet til det å være kropp som danner grunnlag for estetikk og som virker som et språk – for nærhet og relasjon med andre kropper (Greve, 2007; Johannesen, 2002, 2016; Johannesen & Sandvik, 2008; Løkken, 2004; Nome, 2017; N. Sandvik, 2013). I motsetning til andre områder hvor barna stadig synes å forbedre og mestre, er den estetiske og kroppslige tilnærmingen til omverdenen noe som avtar (Wright, 2014).

Med tid avlæres kroppsligheten, barna kultiveres inn i en mentalitet hvor det kroppslige blir tabu og kontrolleres gjennom talespråket (jf. Freud, 1929/1992).

I møte med ukjente talespråk kommer barna på ny i kontakt med den sanselige tilgangen fordi de først og fremst blir opptatt av den estetiske dimensjonen i språket – hvordan lydene høres ut, kjennes i munnen, ser ut på papiret, følelsene, rytmene og assosiasjonene de bringer (se Laursen & Kolstrup, 2018; Martín-Bylund, 2017; Sommer, 2002). Det å lære seg et nytt talespråk innebærer slik sett å overkomme denne estetiseringen – den underliggjørende opplevelsen – for å gjøre seg vant med språket (Martín-Bylund, 2018b). I prosessen med å bli flerspråklig forhandler barna seg frem i et spenningsfelt av ulike talespråk, modaliteter, kulturelle referanser så vel som av generasjoner og tradisjoner (Wei, 2011). Det å manøvrere seg frem i et landskap av flerspråklige og -kulturelle referanser krever nytenkning og språklig kreativitet (Deumert, 2018; Wei, 2011). Videre kan det å få lov til å uttrykke seg gjennom flere talespråk og uttrykksmåter være en livsnødvendig ressurs for å kunne definere og fremme eierskap til egne erfaringer i relasjoner og kontekster preget av asymmetri (jf. Campano & Low, 2011, s. 383; Ching, 1993; García, Li & Holmes, 2019). Enspråklige standarder begrenser slik sett nykommernes potensiale for oppdagelse, definisjonsmakt og kritisk tenkning (jf. Wei, 2011).

I nyere planverk blir kroppslige og estetiske uttrykksformer omtalt som en viktig del av barns måter å formidle seg og relatere seg til verden på (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017). I revidert strategi for kompetanseheving og rekruttering 2018-2022 står det blant annet at «[b]arna skal få møte og være del av et rikt og variert språkmiljø som omfatter både fysiske, estetiske og verbale uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Sitatet gjenspeiler et syn på språk som mer enn det som formuleres i ord, hvor det kroppslige så vel som estetiske dimensjoner skal utgjøre komplementerende deler i personales språklige praksiser. Tross planverkens økende fokus på estetiske språkmiljøer ser det ifølge studieleder Gunhild Tomter Alstad (2018, s. 82) bekymringsfullt ut til at studentene vurderer poetiske tekster som mindre relevant og adskilt fra språkstimulerende arbeid i barnehagen. Denne nedvurderingen står i kontrast til personalets ansvar for å oppdage og tilrettelegge for skapertrang, fortellerglede og sanselig omgang med verden (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48-51). Alstads bekymring samsvarer med andre forskeres etterlysning av mer kreative metoder i språkarbeidet med flerspråklige barn (Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud & Børte, 2017). Behovet for kreative metoder ser jeg relatert til to ulike rapporter som peker på at barnehagepersonale i liten grad anser

formingsvirksomhet som egnet arena for språkarbeid (Andersen et al., 2011; Østrem et al., 2009). Bakgrunnen for dette kan være at ansatte tenker at formingsvirksomhet er for abstrakt for barn som er i ferd med å lære seg barnehagens fellesspråk (Andersen et al., 2011, s. 86).

1.4 Terminologi

Språk

I denne studien ser jeg på språk i et relasjonsutviklingsperspektiv hvor språk danner handlingsrommet for hvem barnet kan bli i det språklige møtet (Kristeva, 1974/1984). Ved å tenke med Kristeva (1974/1984) ser jeg ikke på språk kun som et enkelt tegnsystem av strukturer uavhengig av brukskontekst, men som en pågående prosess som kontinuerlig skapes og gjenskapes i menneskers forhandlinger med omgivelsene sine – deres *språklige praksiser*. Kristeva (1981/1989) beskriver all menneskelig aktivitet som språk og utvider språkbegrepet til å omhandle både de spontane, driftsmessige dimensjonene i språket som rytmer, stillhet, tonefall og volumendringer, og de mer reflekterte, ekspressive dimensjonene som kroppsspråk, gester, tale og mimikk.

Flerspråklig

Med begrepet flerspråklig beskriver jeg barn «som har vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 49). Flerspråklighet handler mer om å identifisere seg med flere språk og/eller å bruke flere språk i hverdagen sin, enn at språkbeherskelsen er like god på alle språk.

Andrespråk

Andrespråk betegner språk som ikke er morsmål / brukes hjemme, og som barna «lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 49).

Hjemmespråk/morsmål

Jeg har valgt å bruke begrepet hjemmespråk fremfor førstespråk for ikke å rangere mellom de språklige praksisene de flerspråklige barna er deltagende i (jf. García & Wei, 2014). Begrepet hjemmespråk passer ifølge Pesch (2018, s. 160) den norske barnehagekonteksten, hvor norsk i hovedsak er barnehagens fellesspråk og barnets andre språk ofte tilhører praksisen i hjemmet. For nykommerne har det norske språket enda ikke fått en posisjon i barnets liv som barnets

andre eller barnehage-språk. I noen tilfeller bruker jeg derfor morsmål synonymt med hjemmespråk når jeg skriver om nykommerne.

1.5 Metodologiske innganger

Studien er en empirisk undersøkelse av barnehagelæreres samspill med nykommere og har en estetikk-basert tilnærming til kvalitativ forskning. I den estetikk-baserte tilnærmingen ligger det til grunn en vitenskapelig tenkning som legger vekt på de affektive, sensitive og poetiske dimensjonene i meningssøken (Bresler, 2006b; Østern, 2017). Det transformative aspektet i en slik tilnærming innebærer at forskeren selv lar seg bevege og berøre sammen med de en undersøker (Rydzik, 2013, s. 297). Undersøkelsene i barnehagene har hatt et aksjonsforskningslignende preg med formål om å utfordre vante praksiser gjennom et samarbeid med praktikere om planlegging, gjennomføring og evaluering av formings situasjoner (jf. MacNaughton & Smith, 2005), heretter kalt formingsaksjoner. Gjennom å invitere barnehagelærerne/studenten inn i kreativt skapende prosesser ønsket jeg å eksperimentere som kunstneren med et «hva hvis» (jf. Efland, 2004). Intensjonen var at de kreativt skapende prosessene ville åpne opp for «å fantasere, finne opp, konstruere, fortolke, og visualisere fremtidige muligheter og alternativer» (Efland, 2004, s. 243, min oversettelse). Undersøkelsesforløpet i hver barnehage har bestått av aksjoner og refleksjonsarbeid for å utforske foregående aksjoner samt planlegging av nye aksjoner:



Figur 2: Illustrasjon av undersøkelsesforløpet i hver barnehage

I formingsaksjonene deltok jeg med håndholdt videokamera. Refleksjonssamtalene er tatt opp med diktafon. Med et danningsteoretisk perspektiv på estetisk virksomhet har fokuset i formingsaksjonene vært rettet mot subjektet – det at barn og personale skal få utforske, erfare

og uttrykke seg selv i ulike formuttrykk (Hohr, 2015, s. 6). Intensjonen med formgivende virksomhet var å tilrettelegge for at barn og personale skulle kunne ytre seg multimodalt, det vil si gjennom flere uttrykk, ikke bare tale (Binder & Kotsopoulos, 2011; Fredriksen, 2011a). Formingsaksjonenes utforming er tydelig inspirert av atelierkulturen fra barnehagene i Reggio Emilia. Dette barnehageområdet i Italia har vært til inspirasjon for nordiske barnehagers skapende prosjektarbeid og tilrettelegging for at barn skal få utforske sine ideer gjennom konkrete materialer (Carlsen, 2015). Til grunn for denne atelierkulturen ligger en pedagogisk filosofi om at man aldri kan gi kunnskap, kun invitere til utforsking gjennom informasjon og estetiske impulser (Wallin, 1981, s. 16). To viktig syn i den sammenheng er at barn bruker alle sine ressurser, sanselige som intellektuelle, til å skape mening, og at kunnskap genereres i dialog med noen/noe utenfor en selv (Wallin, 1981). En av pedagogens viktigste oppgaver er derfor å sørge for at barna får impulser og oppfølging på en måte som gjør at deres ulike formuttrykk kan bli gjenstand for felles utforsking, diskusjon og inspirasjon (Vecchi, 2010).

For å undersøke, forstå og tenke nytt om de tre praktikernes samspill med nykommerne har jeg benyttet meg av utvalgte konsepter fra psykologvisten Julia Kristeva. Det som gjør en estetikk-basert forskningstilnærming mulig å kombinere med å tenke med Kristeva er metodologiens grunnprinsipp om at det eksisterer mange erkjennelsesformer utover erfaringen og språkliggjøringen av denne (Farrell, 2019, s. 160). Artiklene ble til underveis som nærstudier av det som overrasket og brøt med mine forventninger (jf. Brinkmann, 2014). Det å gå i dybden på det som berører, ser jeg som en virkning av det å tenke med Kristeva. I sin samfunnskritikk peker Kristeva (2010d) på hvordan et språk dominert av en teknologisk og økonomisk logikk truer det grunnleggende menneskelige, det vil si erfaringen av å være en sensitiv og affektiv kropp, og med det måten mennesker forstår seg selv og andre på. De ulike artiklene peker på dette i ulik grad. Utover i prosjektet ble jeg mer opptatt av barnehagelærerens og min egen sårbarhet og mindre fokusert på barnets potensielle opplevelse av sårbarhet. I den andre artikkelen ser jeg derfor nærmere på hvordan barnehagelærerens utforsking av det tilsynelatende uproductive og tause i eget samspill gjorde tausheten mellom to som ikke har et felles talespråk, mindre truende. Min interesse i undersøkelsene ble på den måten utvidet fra å handle om å bli klar over barnas kroppsliggjorte og estetiske tegn til å problematisere hva som oppleves som en meningsfull «samtale». Ved å tenke med Kristeva følger jeg slik sett på Johannesen, Larsen og Sandviks (2013) premiss om at møter mellom filosofi og empiriske eksempler kan skape bevegelser i pedagogisk tenkning (og handling). Jeg går fra en sosiosemiotisk interesse hvor jeg er opptatt av hvordan mening

og subjektivitet forhandles i møter mellom materialer og kropper, til å bevege meg mot en mer psykoanalytisk lesning av Kristeva etter hvert.

Jeg er klar over at mine undersøkelser på ingen måte beskriver og analyserer barnehagens hverdagsliv *slik det er*, men i stedet eksperimenterer med et lite utvalg for å gjøre et dypdykk i hva som kan oppstå. Denne eksperimenteringen har ikke vært uten etiske utfordringer. Jeg er ydmykt klar over at jeg som utenforstående har en begrenset tilgang til å forstå de relasjonene som utfoldet seg. Kristeva har en psykoanalytisk tilnærming i sine teorier omkring språk og subjektivitet. Verken mitt samarbeid med praktikerne eller samhandlingen mellom personale og barn i barnehagen har et terapeutisk formål. Jeg har benyttet meg av Kristevas teorier med den hensikt å se nærmere på det musiske, spontane og transrasjonelle som affektive virkninger inn i hvem og hva deltagerne kunne gjøre og si i møte mellom materialer, rom og hverandre. Det er ikke ment som en hjelp til personale og barn om å bli klar over personlige undertrykte temaer gjennom en analyse av deres språklige samhandling.

1.6 Oppbygning

Det å erkjenne og møte barnets sårbarhet som nykommer til norsk språk og norsk barnehagekontekst er fokuset for den første artikkelen. I den andre artikkelen dreier interessen mot barnehagelærerens sårbarhet i spennet mellom rolleforventninger og det spontane som oppstår. I den siste artikkelen vender jeg blikket innover mot min egen sårbarhet som forsker. Det at sårbarhet var det overordnede temaet for alle tre artiklene var ikke synlig for meg før i arbeidet med den tredje artikkelen. Kappens overordnede mål er slik sett å binde artiklene sammen til en undersøkelse av den sårbarheten som kan oppstå i dialog med andre mennesker. Det ledende forskningsspørsmålet for avhandlingen er som følger:

Hvordan kan det å tenke med Kristeva i estetiske og eksplorative undersøkelser av sårbarhet bidra til med-åpenbarende samhandling med nykommere?

I det første kapittelet har jeg introdusert leseren for temaene, metodologiske innganger og avklart begreper. For at leseren skal kunne forstå utgangspunktet til mine deltagere, ønsker jeg i det andre kapittelet å gi en kort introduksjon til den barnehagehverdagen som deltagerne mine praktiserer og lever sine liv i. Jeg har valgt å konsentrere meg om tre relevante temaer, medvirkning, språk og forming, som alle tre er relevante for avhandlingens fokus på nykommere og formingsvirksomhet. Videre presenterer jeg i kapittel tre bakgrunnen for å velge å tenke med Kristeva, og der redegjør jeg også for sentrale teoretiske begreper som jeg

bruker i denne avhandlingen. Det fjerde kapittelet gir en kort litteraturoversikt over tidligere relevant forskning. Først viser jeg en kort oversikt over forskning som har undersøkt estetiske tilnærminger til barn som er i ferd med å lære seg fellesspråket i en utdanningskontekst. Deretter presenterer jeg utdannings- og flerspråklig relatert forskning som har tenkt med Kristeva. I kapittel fem har jeg en lengre redegjørelse av den estetikk-baserte tilnærmingen og prosjektets ulike etiske valg og metoder, samt faser frem til en avhandlingstekst. I det sjette kapittelet gir jeg en kort presentasjon av tematikk og sammenheng mellom de tre artiklene, etterfulgt av artiklene i sin fulle lengde. Det syvende kapittelet er viet drøftingen av artiklene, prosjektet og avhandlingen i sin helhet. I dette avsluttende kapittelet avrundes avhandlingen gjennom å samle oppdagelsene i tre sentrale begreper, og dette danner grunnlaget for antydninger til mulige implikasjoner for barnehagefeltet.

Kapittel 2: Barnehagelandskapet

Forholdet barnehagelæreren har til barn i barnehagen, springer ut fra perspektiver på barn og barnets posisjon innenfor landets lover og retningslinjer, i utdanningen og samfunnet for øvrig (se Wensierska, 2017). Omsorg har stått sentralt i norsk barnehagetradisjon (Bae, 2004) og utgjør en del av barnehagens samfunnsmandat og pedagogiske grunnsyn med vekt på en helhetlig tilnærming til barns lek, læring og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Den første barnehagefaglige utdanningen ble opprettet i 1935 ved Barnevernsakademiet og var basert på sosialfaglige og pedagogiske tradisjoner med opplæring i praktiske ferdigheter (Korsvold, 2005). Fra 1970 ble førskolelærerutdanningen en del av lærerhøgskolene og innholdet ble mer preget av pedagogisk teori og fagdidaktikk, på bekostning av den barnehagefaglige og praksisnære kunnskapen (Birkeland, Aasebø, Nome & Wergeland-Yates, 2016, s. 212-213). Frem til 2005 var barnehagen underlagt Barne- og familiedepartementet. I overgangen til Kunnskapsdepartementet fikk barnehagen som læringsarena mer fokus og ble vektlagt som det første, frivillige steget inn i utdanningsløpet (jf. Kunnskapsdepartementet, 2006). I kjølvannet av denne endringen har barnehagen som samfunnsarena blitt gjenstand for en økende politisk interesse fokusert omkring de områdene som synes å gi størst skoleforberedende uttelling (Holten, 2016, s. 59). Med Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble barnehagen fremhevet som en tidlig innsats og et forebyggende tiltak for å oppnå sosial utjevning og som ledd i realiseringen av et kunnskapssamfunn for alle. Utdanningspolitisk har barnehagesektorens formål endret seg fra å dreie seg om økt arbeidsdeltagelse for kvinner på 70-tallet til i dag å handle mer om å være en samfunnsøkonomisk investering i fremtidig arbeidskraft (Aslanian, 2018; Karila, 2012). I de nye nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen er omsorgsbegrepet ikke nevnt og har slik fått en mer uskrevet og innforstått posisjon i barnehagelæreren arbeid (Aslanian, 2018; Tholin, 2014). Med bakgrunn i denne korte og overordnede innføringen i de store endringene som har skjedd innen barnehagefeltet vil jeg gå over til å presentere tendenser som påvirker nykommeren og barnehagelærernes praksiser i denne studien. Jeg har valgt å begrense meg til medvirkning, språk og forming som relevante områder som studiens metoder og tema berører.

2.1 Medvirkning

Barns rett til medvirkning kom med som nytt punkt i den reviderte utgaven av barnehageloven i 2006, tydelig inspirert av barnekonvensjonens artikkel 12 (Bae, 2010, s.

205). Det dreier seg om barnehagelærerens ansvar for at *alle* barnehagebarn uavhengig av språk og uttrykksform skal kunne oppleve tilhørighet og innflytelse i hverdagslivet sitt (Barne- og familiedepartementet, 2003, art. 12 & 13 ; Barnehageloven, 2005, kap. 2).

Medvirkningsretten signaliserte et skifte for barnehagefeltet hvor barnehagebarn ikke lenger ble oppfattet som under utvikling og i ferd med å formes (Kjørholt, 2010).

Medvirkningsprinsippet reflekterer et syn på barn som subjekter med rett til egen erfaringsverden, det vil si egne intensjoner, interesser, behov og ressurser (Bae, 2007). En ledende stemme for barnehagebarns rett til medvirkning har vært Berit Bae som gjennom flere undersøkelser og lærebøker har løftet frem viktigheten av en anerkjennende atmosfære i dialogen mellom barnehagepersonale og barn (Bae, 2004, 2009, 2012). Cecilie Thun (2015) har i sin artikkel «Grenser for norskhet?» undersøkt hvilke forståelser av norskhet og kulturelt mangfold som kommer til uttrykk i den forrige rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og tilhørende temahefter. Rammeplanen har som et offentlig styringsdokument stor innvirkning på hvordan barnehagepersonale forstår og tilrettelegger for barns medvirkning i et flerkulturelt fellesskap (Thun, 2015, s. 196). Det Thun fant, var at det var tre uklare områder som rammeplanen ikke går inn på: 1) sammenhengen mellom barns medvirkning og et kulturelt mangfoldig fellesskap, 2) betydningen av norskhet og det norske fellesskapet og 3) maktforholdet majoritet – minoritet (Thun, 2015, s. 205).

I den nye rammeplanen av 2017 har noe av dette endret seg. Setningen «Barna skal få oppleve at det er mange måter å være norsk på» fra 2011 er tatt bort og erstattet med «Barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Et forsøk på å utjevne maktforholdet mellom majoritet og minoritet blir håndtert gjennom at forskjellighet gjennomgående løftes frem som en berikelse. Rammeplanen understreker at det kulturelle og språklige mangfoldet skal synliggjøres og fremmes i barnehagens innhold og utforming (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48). Dette blir konkretisert under fagområdene som at alle barn skal få erfaringer med ulike kulturelle, tale- og skriftspråklige uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23-24, 47-48). Støtte til morsmål og kulturell identitet, samt det å bidra til flerspråklighet, er spesifisert som de ansattes ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24, 48). Videre er personalet pålagt et kontinuerlig refleksjonsarbeid knyttet til egne holdninger i den hensikt å fremme respekt og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Det blir også lagt vekt på at både lokale, nasjonale og internasjonale perspektiver skal introduseres i barnehagehverdagen, uten at dette utdypes og konkretiseres (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

2.2 Språk

Barnehageloven (2005) inneholder ingen spesifikke føringer for arbeid med språk.

Retningslinjene for barnehagens språkarbeid blir først beskrevet i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017), en forskrift til barnehagen (Alstad, 2016, s. 15). Innen barnehagens satsing på arbeid med språk er fokuset dominert av tilegnelse og bruk av fellesspråket norsk, det vil si nykommernes andrespråk, som er det førende undervisningsspråket i barnas fremtidige skolehverdag (jf. Fulland, 2016). Slik jeg leser rammeplanen har språklæringens formål og innhold i barnehagen en oppdragende funksjon knyttet til hele barnegruppen, og en mer inkluderende og skoleforberedende funksjon knyttet til barn med annet hjemmespråk enn norsk. I det oppdragende språkarbeidet for hele barnegruppen er fokuset på sosial kompetanse og regulering til «aksepterte» samhandlingsformer (Gulløv, 2015). Barna skal veiledes til å bruke ord i konflikt, ha et lavt stemmeleie og ikke ha voldsomme bevegelser for å bli *en akseptabel kropp* (Palludan, 2005). Den kroppslige reguleringens formål er å hjelpe barna i å utvikle en fornemmelse for når det passer med lyd og bevegelse og når det gjelder å holde sin kropp stille og sin munn lukket (Palludan, 2005).

Den inkluderende delen av språkarbeidet er knyttet til språkstimulering og utgjør «én av barnehagens aller viktigste oppgaver» som skoleforberedende tiltak og forebyggende innsats for minoritetsspråklige barn og barn med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8). Det talte og skriftlige språket synes å knyttes til selve forutsetningen for læring og generering av kunnskap i utdanningsfeltet. I sin lærebok for barnehagelærere om hvordan barn lærer språk skriver professor Liv Gjems at et samvær uten ord «kan by på gjensidighet», men at det imidlertid er gjennom samtalen man oppnår «større grad av intersubjektivitet» (Gjems, 2011, s. 19). Taleproduksjon blir her beskrevet som en mer meningsfull/ produktiv samhandling enn barn som handler sammen, og dette bygger oppunder et syn på kunnskap som noe som artikuleres. I barnehagelærerstudentenes opplæring har fokuset i emnene språkutvikling og språkmiljø i stor grad vært basert på forskning som «betrakter språk og språklæring som individuelle, kognitive prosesser» (Alstad, 2018, s. 85). Videre har emneplanene blitt stadig mer omfattende, og de inneholder både spesialpedagogiske emner, flerspråklighet og lese/skriveutvikling (Alstad, 2018, s. 85). Det at studier med fokus på effekten av språkstimulerende tiltak blir løftet frem i utdanningen, hevder Alstad (2018) kan bidra til en smal definisjon av hva språkarbeidet i barnehagen skal inneholde. Det kan være

med på å avgrense barnehagelærernes språkfokus til nykommernes ordforråd og fonologiske bevissthet, fremfor de sosiale og kulturelle dimensjonene (jf. Alstad, 2014).

I 2010 ble det i *NOU: Mestring og mangfold* (Østberg, 2010) utredet et ønske om å fremme flerkulturell og flerspråklig kompetanse som en verdifull ressurs i opplæringen. I senere tid har også norske utdanningspolitiske dokumenter fremhevet morsmålsstøtte som et gode og oppfordret til at flerspråklighet skal synliggjøres i opplæringen som en ressurs for hele barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017, 2018). Norske barnehager er ikke lovpålagt å ha morsmålsassistenter som en del av barnehagens bemanning. Det er derfor opp til hver enkelt kommune og barnehage hvordan de løser behovet for å støtte flerspråklige barns hjemmespråk (Tkachenko, Giæver, Bratland & Syed, 2015). Noen barnehager har en grunnbemanning hvor flere språk enn norsk er representert, og hvor flerspråklig personale fungerer som en språklig støtte til barnas hjemmespråk samt i samarbeidet hjem-barnehage (Tkachenko et al., 2015, s. 245). Andre barnehager velger å søke om kommunale tilskuddsordninger for å ansette tospråklige assistenter (Tkachenko et al., 2015, s. 246). Ifølge en liten studie gjort i Sverige er mange barnehageansatte positivt innstilt til å støtte og synliggjøre flere språk, men uttrykker usikkerhet knyttet til egen kompetanse når det gjelder hvordan de skal støtte opp om et språk de ikke kan (Sjöberg & Eneflo, 2019, s. 7). På lignende vis er det også behov for mer kunnskap om flerspråklighet i norsk barnehageledelse slik at rammeplanens intensjoner om morsmålsstøtte og flerspråklig utvikling ikke blir overlatt til tilfeldighetene, men blir del av et systematisk arbeid som det øremerkes ressurser til (Tkachenko et al., 2015).

2.3 Forming

Det finnes ingen oversikt over den estetiske kompetansen blant ansatte i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Kunst- og kulturoplæringen er oftest selvstyrt, få barnehager samarbeider med museer og utøvende kunstnere (Bamford, 2012, s. 9-10). Tilbudet barna får, er slik sett avhengig av barnehagelærerens kompetanse, og aktivitetene inngår ofte som del av tverrfaglige prosjekter (Bamford, 2012, s. 9). I de barnehagene som profilerer seg med en kunstprofil, har man hentet inn fagfolk med kunnskap innen kunst og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Høsten 2013 startet en ny kunnskapsområdebasert utdanningsstruktur for barnehagelærerutdanning i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2012). De estetiske og praktiske fagene gikk fra å være egne fag i den tidligere førskolelærerutdanningen til å inngå som kunnskapsbase sammen med drama, forming, musikk og fysisk fostring i de obligatoriske kunnskapsområdene kunst, kultur og

kreativitet og natur, helse og bevegelse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14). På samme tid har det skjedd en endring hvor man har gått fra en håndverksmessig tradisjon i barnehagens tidligere læreplaner til et større fokus på opplevelse og erfaring i dagens rammeplan (Waterhouse, 2013). Opplevelsesfokuset er også trukket frem som satsing i den nye strategiplanen for styrking av estetiske og praktiske fag i utdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24).

Barnehagene skårer bedre enn grunnskolen i antall timer som blir prioritert til kunst og kultur, men Bamford (2012, s. 9) uttrykker en bekymring for kvaliteten i tilbudet som barna får. Fagområdet kunst, kultur og kreativitet er blant de fagområdene som barnehagene bruker minst tid på totalt (Bjørnestad & Os, 2018, s. 118). Dette ser jeg i sammenheng med hvordan materialene og det fysiske miljøet i norske barnehager er med på å inspirere og definere hva slags lek og erfaringer det er rom for (Fredriksen, 2012; Nordin-Hultman, 2004; Olsson, Dahlberg & Theorell, 2016; Zachrisen, 2013). Flere studier peker på at det er materialfattigdom i norske barnehager (Bjørnestad & Os, 2018; Fønnebø, 2012; Martinsen, 2008; Waterhouse, 2017, 16. april). Det vil si at det er få materialer og steder tilgjengelig for barnas skapende virksomhet (Waterhouse, 2017, 16. april). De materialene som finnes, er strukturerte og er derfor ikke fleksible for transformasjon, samtidig som materialene gir klare henvisninger til bruksformål (Waterhouse, 2017, 16. april). For eksempel kan lekematerialer med klare kjønnete preferanser for bruk uten reelle alternativer føre til kjønnete praksiser (Odegard, 2010). Det kan også se ut til at det er en sammenheng mellom begrenset materialtilgang og fleksibel organisering i barnehagen. Den fleksible organisasjonsformen innebærer nemlig ofte at materialene er fordelt på ulike rom, og at barna blir avhengige av voksne for å få tilgang (Bjørnestad & Os, 2018, s. 118-119).

Kapittel 3: Teoretisk tilnærming

I dette teorikapittelet vil jeg først forklare hva som gjør Kristevas arbeider interessante å tenke med i min studie av barnehagelærerens samhandling med nykommerne i formingsaksjonene. Så vil jeg presentere den sentrale samfunnskritikken som går igjen i Kristevas stadige produksjon av tekster på tvers av fagfelt som lingvistik, psykoanalyse, litteratur og kunst, og skjønnlitterære publikasjoner. Deretter vil jeg redegjøre for innholdet i de sentrale begrepene jeg har hentet fra Kristeva, og som jeg tenker med i denne avhandlingen. Avslutningsvis i kapittelet trekker jeg frem relevant kritikk som er rettet mot Kristevas tenkning og som kan være relevante utfordringer knyttet til å bruke hennes teorier i mitt arbeid.

3.1 Språket som inngangen til et «jeg»

Min interesse for Kristeva sprang ut av et ønske om å utforske relasjonen mellom språk og sansende kropper, og min tilnærming synes slik sett å være farget av et kroppsfenomenologisk utgangspunkt. Denne måten å lese Kristeva på har bakgrunn i at jeg i tidligere studier hadde fordypet meg i Merleau-Pontys teori om mennesket som et kroppssubjekt i kontinuerlig bevegelse med og forlengelse av verden, på samme tid subjekt og objekt for seg selv. I *Phenomenology of Perception* (1945/2012) beskriver Merleau-Ponty talen som kun et lydmessig fenomen, en uttalt forsterkning til andre av hva kroppen allerede vet. Derimot skriver han i sine arbeidsnotater utgitt på engelsk i 1968 som *The Visible and the Invisible* om en gjensidig relasjon mellom språk og sanselighet, hvor språket påkaller sanselighet og sanseligheten påkaller språket (Merleau-Ponty & Lefort, 1968, s. 259). Denne gjensidige bevegelsen mellom språk og en sanselig erfarende kropp fant jeg igjen i Kristevas tenkning. Det som gjorde at jeg valgte å gå videre med Kristeva, var hvordan hun beskrev språk som langt mer enn kroppslige intensjoners synlige og uttalte tegn. Det var i hennes teorier omkring hvordan det talende subjektet forstyrres og formes av en glemt kroppslig dimensjon at jeg ble nysgjerrig på å «høre» mer.

Ifølge Kristeva (1981/1989) er språket som struktur utilstrekkelig i seg selv for å skape mening. Slik jeg leser hennes doktorgradsarbeid utvikler hun en teori om betydningen av en ubegripelig kroppslig erfaringsdimensjon i språket, det vil si hvordan mennesket som instinktdrevet fysiologisk og biologisk kropp forutsetter og former språket. En slik kroppssorientert lesning får jeg støtte for hos Franzén (1995, s. 9), som argumenterer for at Kristevas grunnlagsproblematikk er å finne det leddet som oversetter og forbinder opplevelsen med den intellektuelle tanken. I Kristevas senere arbeid omkring revolt kommer

dette enda tydeligere til uttrykk da intimiteten skrives frem som tankens forbindende ledd for «å koble språk til former av sanselighet» (Sjöholm, 2007, s. 72, min overs.). Det dreier seg da ikke om intimitet i betydningen nære relasjoner med andre, men som beskrivelse av en privat forhandlende relasjon mellom tanke – kropp. Intimitetsbegrepet omhandler den enkeltes affekter, sanseintrykk, sinnsstemninger og følelser, som sammen utgjør det særegne og grunnleggende menneskelige (Sjöholm, 2007, s. 72). Kristeva (1974/1984, s. 57-61) bruker begrepet *mimesis* når hun beskriver representasjonen som transformativ rekonstruksjon. Ifølge Aristoteles' beskrivelse av *mimesis* vil mennesker ikke bare etterligne erfaringer når vi fremstiller dem, men oppleve erfaringen på ny, bearbeide den og gjøre den mer håndterlig (Hohr, 2015, s. 5). Slik sett omhandler relasjonen vi har til ordene, mer enn det språket refererer til. For nykommere i barnehagen med annen språkbakgrunn enn norsk vil dette innebære at det å tre inn i en annen språklig kontekst vil gi nye måter å oppleve, tenke, snakke og handle på (jf. Kristeva, 2010a). I et slikt perspektiv vil andrespråklæring dreie seg om mer enn utvikling av språklige ferdigheter og innebære en affektladet kroppslig erfaringsdimensjon i det å bli et flerspråklig subjekt (se Kramsch, 2009).

Kristeva vektlegger språket som en realiseringsprosess for subjektivitet, noe som fanget min interesse fordi jeg tidligere hadde jobbet med Hannah Arendts (1958/1996) teorier om natalitet og pluralitet. Konseptet *natalitet* går ut på at menneskets potensial til å starte noe nytt får sin fødsel i de andres unike reaksjoner på ens tale og handling (Arendt, 1958/1996, s. 179). Mennesket går da fra å være ingen til å åpenbares som «noen» (Arendt, 1958/1996, s. 181). Barnets unike initiativ, dets tale og handling, sammenligner Arendt (1958/1996, s. 185-186) med en tråd som fletter seg inn i livsveven av menneskets historie. Tråden tar del i vevens mønster, men på samme tid vil ikke mønsteret være upåvirket av at en ny tråd legges til veven. Arendts (1958/1996, s. 176) andre konsept, *pluralitet*, dreier seg om at det eneste vi er felles om som mennesker er at vi alle er unike og derav ulike. Disse to konseptene drar jeg kjensel på når jeg leser Kristeva (1974/1984), selv om hennes teori om subjektets betegnende prosesser ikke virker inspirert av Arendt.⁵ Slik jeg tolker Kristeva, er også hennes begrep om dialogen mer enn vår kommunikasjon av en intensjon til andre og innebærer en midlertidig realisering av subjektet:

⁵ I senere tid har Kristeva gitt ut to bøker om Arendt (Kristeva, 2000, 1999/2001) og kan synes inspirert av henne i sine senere arbeid om det etiske.

Hvis *jeg* bare finnes i den diskursen som henvender seg til en annen, så er *jeg* bare *til stede* i tidsrommet for denne kommunikasjonen (Kristeva, 1974/1990, s. 89, min overs.).

Dialogen er som hos Arendt et fremtredelsesrom for menneskers synlighet for seg selv og andre som subjekter, men hos Kristeva er denne realiseringen stadig under forhandling – «*jeg*» er «*på prøve*» i språket (Kristeva, 1974/1984, s. 22, 37). For Kristeva (1974/1984) er ikke subjektivitet en fiksert og statisk identitet, og det intersubjektive møtet er en forhandlende prosess mellom historiske, kulturelle og sosiale strukturer på den ene siden og det biologiske, affektladete og driftsmessige på den andre. Ifølge Kristeva vil barnet gjennom å benytte seg av de representerende tegnene tre inn i en intertekstualitet av historiske og sosialt normgivende koder, den symbolske dimensjonen i språket. Konseptet *intertekstualitet* har Kristeva (2010d, s. 10) utledet fra Bakhtins ide om den dialogiske relasjonen mellom tekster. Kort fortalt handler det om hvordan min forståelse av en tekst alltid er påvirket av mine erfaringer med andre tekster. Slik *jeg* tolker Kristeva (1974/1984, s. 59-60) utvider hun dette konseptet til å omhandle det driftsmessige og biologiske som en *semiotisk* virkning inn i den historiske og kulturelle teksten *jeg* «*leser*» meg selv og omgivelsene mine med.

Arendt (1958/1996, s. 63) legger vekt på at det er gjennom handling og tale i det offentlige mennesker realiserer sitt potensial som menneske og åpenbarer sin unikhhet. Hos Kristeva (1974/1984) derimot innebærer det å kunne realiseres som et «*jeg*» i språket en distansering fra det grunnleggende menneskelige – en medfødt driftsmessig og affektladet tilslutning til omgivelsene. Dette grunnleggende menneskelige endrer form og fortsetter likevel å virke som musiske moduleringer; rytmer, pauser, bevegelser, volumendringer, tonefall som setter sitt unike særpreg på menneskers tale og handling (Kristeva, 1977/1980, 1974/1984). Realiseringen av «*jeg*» blir derfor en midlertidig (Kristeva, 1974/1990, s. 89) og privat heller enn offentlig åpenbaring hvor mine tegn blir tolket av meg før du som hører avkoder dem (Kristeva, 1981/1989, s. 7). Inspirert av Arendts natalitet forstår *jeg* Kristeva (1974/1984, s. 37) dit hen at subjektet er «*på prøve*» i dialogen fordi subjektet ikke realiseres som et «*jeg*» én gang for alle, men taler og forhandler seg selv frem på nytt og på nytt. I forhandlingsprosessen får mennesket fortalt seg selv tilbake både som vitne til sine egne tegn og i den Andres reaksjoner på dem (Kristeva, 1981/1989, s. 11).

Teorien om hvordan det semiotiske og symbolske virker sammen ga gjenklang hos meg fordi et slikt utvidet perspektiv på språk gjør at nykommernes språklige repertoar ikke reduseres til de ordene de forstår og uttaler (jf. Busch, 2017). I et slikt perspektiv blir

nykommerne synlige for seg selv på en ny og ukjent måte både gjennom å prøve seg frem i dette fremmede, nye språket og gjennom hvordan personalet og andre barn reagerer på deres flertydige initiativ av spontane, nye og lærte tegn (jf. Kramsch, 2009). Denne innsikten så jeg som interessant i sammenheng med Kristevas (2010c) teori om *morsmålet* og barnehagelærerens rolle i nykommernes tilegnelse av barnehagens fellesspråk (norsk). *Morsmålet* er den underliggende tilfredsstillelsen, lysten i språket, som mødre overfører i sitt begjærlige engasjement for barnas tilegnelse av et eget språk (Kristeva, 2010c). Investeringen i barnets utvikling av et språk som er fremmed for moren, distanserer henne fra barnet og åpner for barnets mulighet til å relatere og bli et jeg i relasjon til andre (Kristeva, 1977/1980, 2010c). Drivkraften bak denne investeringen er at morskapet setter kvinnen i kontakt med en driftsmessig og konfliktfylt opplevelse av ansvar for en Annen, en etisk relasjon, som ikke springer ut av normer, moral eller plikt (Lemma, 2009, s. 96-97). Dette moderlige begjæret spiller ut som en driftsmessig, lyttende og omsorgsfull tilstand hvor tilfredsstillelsen ligger i det å elske, beskytte og stelle for en Annen enn seg selv (Kristeva, 1977/1980, s. 279; 2010c, s. 693). Morskapet frembringer en bestemt kvinnelig kreativitet som bringer lidenskap inn i forhandlingen mellom det naturlige og kulturskapte, kroppen og språket, narsissismen og selvfornektelsen, livet og døden (Kristeva, 1977/2003, s. 27). Denne kjærlighetsfylte etiske relasjonen er ikke begrenset til et biologisk morskap. Kristeva argumenterer for at både menn og kvinner kan oppleve et symbolsk morskap, særlig i lærer- og omsorgsyrker (Kristeva & Petit, 2002, s. 69). Den moderlige etikken begrenser seg slik sett ikke til et biologisk og fysisk morskap, men handler mer om hvordan begjæret etter tilfredsstillelse endrer retning og blir ømhet for en Annen (Kristeva & Petit, 2002, s. 70).

3.2 Faren for et «tomt» språk

Julia Kristevas forfatterskap kan forenklet sagt synes å ha gått gjennom tre perioder. I den første perioden lar hun seg inspirere av den poststrukturelle vendingen i akademia, hvor hun blant annet fascineres av Derridas begrep om *différance* (Kristeva, 1974/1984, s. 40-41, 140-141). Den poststrukturelle vendingen preges av en problematisering av forholdet mellom menneskelig erfaring og språket som representasjon for denne erfaringen. Derrida bidrar i denne debatten ved å introdusere begrepet *différance* som en referanse «til den forskjellen gjennom hvilken mening produseres, en forskjell som aldri kan settes ord på (artikuleres) eller konseptualiseres» (Oliver, 2003, s. 36). I denne perioden utvikler Kristeva (1974/1984) konseptene *det symbolske* og *det semiotiske*, som jeg skal gå nærmere inn på og forklare under sentrale begreper i studien. Den andre fasen i hennes forfatterskap kan beskrives som

den klinisk-psykoanalytiske hvor hun skriver frem sine teorier om melankoli, abjeksjon og kjærlighet ut fra objektsrelatert psykoanalytisk teori og kunstrelaterte analyser (1980 /1982, 1983/1987, 1987/1994). I det senere har hun konsentrert seg om problemstillinger omkring det etiske, noe som ser ut til å oppta Kristeva mer og mer. Denne etiske vendingen preger verk som *Strangers to Ourselves* (1988/1991), *Brev til presidenten* (2003/2008) og hennes tekster i en norsk antologi om annerledeshet (2010a, b). Under denne etisk orienterte fasen har Kristeva en gjennomgående kritikk av hvordan språk og begreper konstruerer grenser mellom oss/dem, normalitet og utenforskap.

I senere tid har Kristeva (1996/2000, 2002, 2014) skrevet om nødvendigheten av en bevegelse tilbake til kroppens sårbarhet og driftenes uforutsigbarhet, en *revolt*, for å bevare det menneskelige potensiale. Individets frihet er truet av to tendenser i samfunnet som påvirker språket og derav begrenser hva mennesker kan tenke og gjøre. Den ene trusselen handler om hvordan markedskreftene dominerer språket og reduserer menneskets handlingsrom og forståelse av seg selv til hva de kan bidra med inn i et felles mål (Kristeva, 2010d, s. 15). Subjektet blir kun en juridisk eiendom av nedarvet biologisk materiale, en kropp med organer som i seg selv er økonomisert til noe som kan selges og byttes ut (Kristeva, 1996/2000, s. 6). Faren ligger, slik jeg forstår henne, i at det økonomiske språket blir en normaliserende praksis som utøver makt inn i menneskers selvregulerende adferd (Kristeva, 1996/2000, s. 5). Det andre kritiske elementet er hvordan samfunnet bombarderes av underholdning, reklame, propaganda og informasjon. Kristeva synes inspirert av den radikale tenkeren Guy Debords samfunnskritikk fra 1967 (McAfee, 2003, s. 108) og er opptatt av hvordan massemedia genererer en kultur av representasjoner. Denne uvirkelige virkeligheten reduserer menneskets kontakt med det grunnleggende menneskelige, det sårbare, unike og uforutsigbare som ligger som et skjult ikke-språklig område i oss (Kristeva, 1996/2000, 2014).

Kristeva (2010d) knytter sin bekymring til to ulike former for frihets-logikker som grunnlag for ulike samfunnsstrukturer: tenking som kalkulerende (mot et mål) og tenkning som oppdagelse (prosess). Ved å vise tilbake til Kants argumentasjon om at frihet ikke innebærer en frihet fra begrensninger, illustrerer Kristeva (2010d, s. 14) kjernen i en kalkulerende logikk. I dette frihetsidealet er den demokratiske muligheten til å sette sine initiativ i spill underordnet evnen til å tilpasse seg og være felles om et mål. Den andre formen for frihet springer ut av muligheten til å presentere et selv til andre (Kristeva, 2010d, s. 16). Muligheten til å sette sine initiativer i spill er da helt uten tvang eller forventninger og

ligger i friheten til å kunne ytre seg. Språket fungerer da som en avsløring av et «jag», og innebærer selve frigjøringen av menneskets unike potensial. Opprinnelig bruker Kristeva (2010d, s. 19) begrepet «*disclosure*», som kan oversettes som avsløring. I sin beskrivelse av denne typen logikk henviser hun til Arendt. Ifølge Arendt (1958/1996, s. 181) er risikoen for det uforutsigbare selve betingelsen for at menneskets potensial kan åpenbares. Jeg har derfor valgt å bruke termen *åpenbarende logikk* fremfor avslørende. Den åpenbarende logikken danner grunnlaget for både menneskerettighetene og den franske revolusjonen (Kristeva, 2010d, s. 15). I den førstnevnte logikken handler friheten om å være en gruppe om og mot et felles mål, mens den andre logikken er en kontinuerlig utforskende prosess av det sårbare og unike ved hver enkelt. Kristevas (2010d, s. 15) bekymring er at samfunnet i for stor grad er preget av en kalkulerende tenkning hvor menneskets evne til å tilpasse seg et mål blir synonymt med frihet og at språket blir et økonomisk anliggende. Overført til denne studien kan det handle om hvordan et økonomisk og målrettet språk omkring hvem nykommeren skal bli – et norskspråklig barn – påvirker barnehagelæreren, min og barnets forståelse av oss selv og vår relasjon til hverandre. Det å følge en åpenbarende logikk i barnehagen vil derimot innebære en oppmerksom lyttende åpenhet for det unike, spontane og sårbare hos barn og voksne (jf. Kristeva, 2014, s. 16). Det dreier seg da om å være sensitiv overfor henvisningene til det som ikke lar seg uttale, det usagte, i den Andres tegn (Kristeva, 1974/1990, s. 93).

3.3 Sentrale begreper i studien

I denne delen vil jeg redegjøre for hvordan jeg forstår og bruker noen utvalgte begreper fra Kristevas tenkning.

3.3.1 Det semiotiske og det symbolske

Det gjennomgående temaet i Kristevas språkfilosofiske betraktninger er å utforske hva som ligger til grunn for at mennesket kan forstå og skape mening gjennom språket som struktur og tegnsystem (Kristeva, 1981/1989, s. 5). I sin søken etter dette bygger hun på Lacans nylesninger av Freud og hans jakt etter det ubevisstes virkninger i språket (Myklestad, 2011, s. 42). Med bakgrunn i Saussures teori om den tilfeldige relasjonen mellom den virkeligheten som representeres og symbolet som representerer den, argumenterer Kristeva (2014, s. 12-13) for at det er menneskers fantasi og vilje til å tro som gjør mening mulig. Det å skape mening er ifølge Kristeva (2010c, s. 684, 688) en kreativ og fantasifull prosess som lar seg gjøre på grunn av et fravær, et kroppslig savn. Denne lengselen som drivkraft i språket henger sammen med opprinnelsen til at barnet begynner å snakke.

Ifølge Kristeva (1974/1984) er det fremtidige snakkende barnet, en instinktiv og morsavhengig kropp før det identifiserer seg selv som en Annen. Det er ikke et subjekt for seg selv, men en tidløs væren styrt av drifter, instinkter og energier i samhørighet med morskroppen. I denne tidløse og før-symboliske opplevelsen av å være omsluttet, det Kristeva (1974/1984, s. 25) kaller *Chora*, er fosteret samstemt med morens lyder, bevegelser og rytmer. Dette musiske samspillet beskriver Kristeva (1977/1980, s. 278) som et medfødt *infantilt språk* som alle talende bærer med seg som en ureflektert dimensjon i sitt språklige repertoar.

Utenfor livmoren opplever spedbarnet derimot at den umiddelbare samstemtheten i mors liv opphører (McAfee, 2003, s. 34). Frem til da har barnet aldri trengt å uttrykke sine behov gjennom å be om noe. Spedbarnets erfaring av at morens oppmerksomhet er rettet mot noe annet tvinger frem en uhyggelig fornemmelse, et «plutselig frembrudd av noe fremmed» (Kristeva, 1980/2008, s. 398). Denne fornemmelsen av å være noe annet enn moren oppløser opplevelsen av å være i forlengelse og enhet med omverdenen, som for barnet er mors kropp. I opplevelsen av forlatthet, hvor barnet ikke ennå opplever seg selv som et subjekt i relasjon til et objekt eller en Annen, retter barnet sin vemmelse mot det i seg selv som minner henne om moren (Kristeva, 1987/1994).

Dette voldsomme behovet for å skille seg fra omgivelsene kaller Kristeva *abjeksjon* (Kristeva, 1980/2008). Abjeksjonen fungerer som igangsetteren av separasjonsprosesser. Disse prosessene hjelper barnet å utvikle grenser mellom det som er utvendig og innvendig, men også deler av seg selv som forbinder barnet til moren (Kristeva, 1980/2008, s. 402). Denne bortstøtingen er en nødvendig forutsetning for at barnet senere skal kunne entre den symbolske orden, og bli et «jeg» for seg selv. Det gjør mulig at barnet i farens ord kan begynne å tro på et mulig «jeg» (Kristeva, 2014, s. 12-13). Faren er da en metafor for den symbolske orden, et representerende system for forhistorien og sosiale normer, som barnet kan identifisere seg med og gjøre seg lik moren gjennom (Kristeva, 2014, s. 13). Motivasjonen for barnets språktilegnelse beskrives både som et forsøk på å finne moren i representasjonens rike (Kristeva, 1987/1994, s. 53), og som et forsøk på å vinne henne tilbake i språket (Kristeva, 1987/1994, s. 71). Det paradoksale i dette er dog at ved å ta del i de symbolske representasjonene, får hun muligheten til å gjøre seg lik, men mister morstilknytningen fordi det å betegne bygger på en adskillelse (Kristeva, 1974/1984, s. 47).

For å kunne benevne noe må barnet oppfatte det som et fravær, hun må avvise og distansere seg fra opplevelsen av å være absorbert og omsluttet av morskroppen (Kristeva,

1975/1980, s. 136). Samtidig overfører og gjenskaper hun sitt begjær etter moren, i et imaginært eller symbolsk register (Kristeva, 1987/1994, s. 29). Språket fungerer slik sett som en innbilt erstatning for en tapt førspråklig og morsavhengig tilknytning (Kristeva, 1987/1994, s. 53). Det blir en måte å godta tapsfølelsen av det første kjærlighetsobjektet på. Samtidig er det nettopp fornemmelsen av dette fraværet, lengselen etter å være del av noe større utenfor seg selv som driver mennesket til å gjøre seg lik med andre gjennom et felles symbolregister (Kristeva, 1987/1994, s. 54).

I det ubevisste fantes ingen tid og ingen referansepunkter (Kristeva, 1974/1990, s. 90). Det er gjennom talen tiden innføres og blir målbare enheter i et før, nå og etter (Kristeva, 1974/1990, s. 89). De symbolske strukturene gjør slik sett barnets erfaringer mer «håndterlige», men den før-språklige opplevelsen av væren får ikke rom i dem. Overskuddet av det som ikke får plass i språket, det semiotiske, blir en del av subjektet som fortsetter å virke ved at det «forstyrrer og søker uttrykk i det symbolske» (Myklestad, 2011, s. 48). Det er nettopp i dialektikken mellom det semiotiske, som bryter med systemet av logikk, og systemene det symbolske forsøker å etablere, potensiale for subjektivitet og ny mening ligger (Kristeva, 1974/1984, s. 51). Det er en kontinuerlig forhandlende prosess av mening, brudd, reorganisering og mening som bygges på nytt (Kristeva, 1974/1984, s. 109). Språk og subjektivitet baserer seg slik sett på en konfliktfyllt og dialogisk prosess mellom fremmedgjøring og et savn av samstemthet. Blir det symbolske ikke forstyrret av denne andre typen logikk, blir det konserverende og tomt, men forblir det kun semiotisk, forhindres det intersubjektive møtet mellom mennesker (Myklestad, 2015b, s. 96).

Det symbolske og semiotiske er alltid tilstede i enhver språklig handling, men den semiotiske dimensjonen får imidlertid større spillerom i kunstneriske, musikalske og poetiske praksiser (Kristeva, 1974/1984, s. 24). Det vil si at selv om det semiotiske springer ut av en kroppslig før-reflektert «logikk», kan jeg gjøre et bevisst valg om å gi denne affektive dimensjonen mer plass ved å benytte meg av de estetiske tegnene som virkemiddel.

3.3.2 Abjeksjon og negativitet

Abjeksjonsprosessen genererer den semiotiske funksjonen. Det er abjeksjonen, det vil si ekskluderingsprosessen av det jeg oppfatter som «ikke jeg», som muliggjør subjektet som skal bli (Kristeva, 1980/2008, s. 405). Negativiteten fungerer slik sett som en overgang og den nødvendige sammenhengen mellom væren og ikke-væren, og er selve igangsetteren av en bevegelse mot subjektivitet og mening (Kristeva, 1974/1984, s. 109-111). Her er jeg ved et sentralt poeng i Kristevas tenkning det at «enhver væren, mening, ethvert språk eller begjær

bygger på en mangel» (Kristeva, 1980/2008, s. 400). Paradokset er likevel at denne eksklusjonsprosessen ikke utelukker eller fortrenger fornemmelsen av det som avvises (McAfee, 2003, s. 49). Det avviste blir liggende som et tvetydig område i den talende, det semiotiske, som rokker ved enhet og system (Kristeva, 1980/2008). Det dreier seg om en tilbakevendende narcissistisk krise, en regresjon bort fra andre – tilbake til driftene – og den Andre i seg selv (Kristeva, 1980/2008, s. 408).

Abjeksjonen utgjør en del av driftslogikken som beveger seg mellom ytterpunktene *abjeksjonen* – det som støter meg bort fra noe/noen – og *begjæret* – det som driver meg mot noe/noen. Det dreier seg om dialektikken mellom en lengsel mot å bli absorbert og omsluttet igjen, og en redsel for å bli slukt opp og miste seg selv – opphøre (Kristeva, 1980/2008). Denne redselen kommer til uttrykk gjennom en gjensidig fascinasjon for og vemmelse over ting i mine omgivelser som minner meg på min sårbarhet som levende – selve døden. Kristeva (1980/2008, s. 399) trekker frem avsmaken for det urene, som for eksempel et væskende sår. Det blir et abjekt, det vil si et tegn som fungerer som en indikasjon på livets grense, det jeg må holde meg unna for å holde meg levende (Kristeva, 1980/2008, s. 399). Utover å holde meg levende virker denne eksklusjonsprosessen som en sterk drivkraft for identitetsprosesser, hvor jeg forstår meg selv som et «jeg» ut fra en avgrensing fra omgivelsene og det som er fremmed for meg (jf. Kristeva, 1988/1997).

3.3.3 Den Fremmede og annerledeshet

Kristeva (1988/1991) skriver i *Strangers to Ourselves* om ulike opplevelser av annerledeshet: flerspråklighet og ubegripelige fornemmelser samt historiske epokers behandling eller oppfattelse av den Fremmede: myter, rettigheter, omsorg og avsky. Det som ifølge Kristeva (1988/1991, s. 21, 29) kjennetegner den Fremmede er det at hun er rykket bort fra sin opprinnelse og befinner seg bortenfor det trygge og hjemlige. Det skaper en opplevelse av hjemløshet hvor den Fremmede verken er fullstendig utenfor eller innenfor (Kristeva, 1988/1991, s. 4). Kristeva viser på samme tid hvordan den fremmede er et flytende konsept og under kontinuerlig omarbeiding med omgivelsene.

Kristevas konsept om den Fremmede har vært spesielt interessant for avhandlingen og åpnet øynene mine for at opplevelsen av annerledeshet ikke er en følelse som det minoritetsspråklige barnet bærer alene. Det semiotiske, menneskets ubevisste singulære uttrykk, innbefatter også den fremmede i oss selv (Kjeldsen, 2016, s. 77). Det dreier seg om en grunnleggende menneskelig fornemmelse av noe som har vært kjent, som nå er fremmed og derav uhyggelig fordi det gir oss en ubehagelig følelse av noe vi har glemt (Myklestad,

2015b, s. 143). Knytter jeg denne fremmedfølelsen til det Kristeva (2010d, s. 11, min overs.) beskriver som «det menneskelige sinns doble natur», så dreier det seg om en posisjon mellom det som allerede *har* blitt sagt, det som forblir usigelig, og det som *ennå ikke er* blitt sagt (Kristeva, 1977/1980, s. 272).

I min begynnende nysgjerrighet på Kristeva (1988/1997) var det spesielt den sårbare opplevelsen relatert til at jeg kun kan sanse den andres fremtoning, som opptok meg. Den Andres opplevelser, tanker og følelser er noe som alltid vil være skjult og fremmed for meg (Kristeva, 1988/1997, s. 195). Ifølge Kristeva (1974/1984) vil mennesker i møte med hverandre bli drevet av en lengsel mot tilhørighet, fellesskap og relasjon, og språket gir mulighet for dem til å gjøre seg lik den Andre. Samtidig er opplevelsen av et jeg basert på det særegne unike og avgrensingen fra det jeg *ikke er* (Kristeva, 1980/2008). Overført til denne studien handler det om hvordan det i barnehagelærerens/studentens møte med det gåtefulle og fremmede hos nykommeren oppstår en sårbarhet på grunn av behovet for å relatere og definere seg i forhold til denne ukjente Andre. Kjærlighet er det som opphever fremmedgjøringen av den Andre, en omsorg som springer ut av en grunnleggende felles opplevelse av sårbarhet (Kristeva, 1988/1991, s. 84). Gjestfrihet overfor den Fremmede fordrer derfor et genuint forsøk på å forstå den Andres unike særpreg og ta del i deres sårbarhet (Kristeva, 2010d, s. 22). Det å sette seg i den Andres sted blir mulig gjennom forestillingsevnen. I fantasien gjør jeg meg fremmed for meg selv og ser meg selv som den Andre (Kristeva, 1988/1991, s. 13). Kristeva oppfordrer slik sett mennesker til å dele sin sårbarhet gjennom å åpne seg mot det som er ulikt og ukjent. Det fordrer at samfunnet tilrettelegger for *samhandling med fremfor integrering av* mennesker med annen kulturell og språklig bakgrunn (Kristeva, 2010b, s. 57).

Å føle seg fremmed er noe Kristeva selv har kjent på og båret gjennom livet i Frankrike som innvandrere fra Bulgaria (Kristeva & Petit, 2002, s. 46). Hun beskriver annerledesheten ikke bare som en følelse, men en konkret erfaring av at språk og utseende er markører som til stadighet definerer henne og minner henne på at hun er annerledes (Kristeva, 1988/1991, s. 15). Arndt (2017b, s. 33) beskriver det som en appell i å oppøve en fortrolighet med det å være ukomfortabel, usikker, sårbar og i prosess. I Kristevas erfaring følger det også med et potensial i denne utenforstående posisjonen, en åpenhet mot det som er nytt og ukjent, samt en frihet fra forventninger og normgivende krav (Kristeva & Rice, 2002, s. 287). Hun skriver at det er nettopp derfor eksilet gjør det poetiske språket mulig, og peker på lignende

vis på hvordan morskapet og det feminine er en slik tilstand hvor man står i en tvetydig posisjon mellom kroppen og språket (Kristeva, 1977/2003, s. 26-27).

I senere arbeid har hun knyttet annerledeshet til funksjonshemninger, og beskrevet hvordan mennesker med funksjonsutfordringer blir et objekt for funksjonsfriske fordi det blir en påminnelse om egen sårbarhet og dødelighet (Kristeva, 2003/2008). Hun peker da på hvordan funksjonsfriskes overføring av redsel hindrer en gruppes mulighet til å oppleve seg likeverdige (Kristeva, 2003/2008). Det relaterer jeg til det paradoksale i hvordan rettigheter og definisjoner skaper grenser og fratar enkeltmennesker en følelse av ansvar og omsorg for den Andre. Det er med på å normalisere uretten, det at den Fremmede lever blant oss på annenrangs betingelser (Kristeva, 1988/1997, s. 112). I den sammenheng ligger nøkkelen for et demokratisk samfunn i åpningen mot en radikal pluralisme som ikke lukker seg inn i normative forståelser, men som tar innover seg mangfoldet av ulike måter å leve på (Kristeva, 2010b) – et samfunn av Fremmede som lever sammen (Kristeva, 1988/1991, s. 192).

3.3.4 Revolt og kunstens etiske funksjon

Kristeva (2010d) har skrevet om faren for at det økonomiske språket reduserer frigjøringen av menneskers unike særpreg og menneskelige potensial. Kristeva (2014) argumenterer for behovet for en intim revolt og for nødvendigheten av en følsomhet «*for det ubevisstes pulsslag*» (Kristeva, 1974/1990, s. 92). Denne revolten innebærer en reaktivering av de kroppslige lagrede sporene om en tidløs og intim tilstand, i den hensikt å muliggjøre en mer balansert «veksling mellom to ytterpunkters umulige dialektikk», det semiotiske og det symbolske (Kristeva, 1974/1990, s. 94, min overs.). I sine forklaringer av hva revolt er, viser hun til ordets opprinnelse, hvor revolt på latin betyr en bevegelse tilbake (Kristeva, 1996/2000, s. 4). Det dreier seg om å søke tilbake til en væren før de normative strukturene som talen introduserte, som inngang til brudd med tiden og en bedømmende bevissthet (Kristeva, 2014). I dette kroppslig erfarte «minnet» gjenfinner subjektet sin autonomi, sin nysgjerrighet og sin lyst til å leve (Kristeva, 2014, s. 10-11). Å opprettholde en permanent revolt innebærer at subjektet stadig søker seg til dette tvetydige området mellom språket og kroppen, for å kunne gjøre seg fremmed for de normative meningsstrukturene som former menneskers liv (Kristeva, 1977/2003, 2014).

Psykoanalyse og estetiske uttrykksmåter har ifølge Kristeva (2014) en revolusjonerende kraft til å reaktivere den tidløse og driftsmessige funksjonen i mennesket. Det poetiske og estetiske overstyrer den symbolske funksjonen og overskrider en bedømmende bevissthet. Kristeva (1974/1984, s. 63, 65) beskriver det som at det poetiske

pulveriserer fornuften og introduserer musikk. Den melankolske dimensjonen i menneske har alltid blitt tilskrevet en sterkere posisjon blant kunstnere (Haaland, 2006, s. 105). Ifølge Kristeva (1987/1994, s. 55) er det som skiller melankolikeren fra andre at hun ikke godtar forsøket på å gjenvinne det tapte i det symbolske registeret. Fornektelsen bringer med seg en nostalgisk fiksering på det tapte, hvor melankolikeren ikke finner seg til rette i språket og dets diskurser. Sorgen går over i et selvransakende sinne fordi hun i mangel av et sted å rette sinnet sitt vender det mot seg selv. I motsetning til hos den deprimerte som mister både språk og mening, gjør dette sinnet at melankolikeren opponerer mot språket – som i sin tur tvinger frem kreative og originale måter å oversette overskuddet av sorg og sinne (Kristeva, 1987/1994, s. 68, 75). Kristeva (1977/2003, s. 27) peker på at kvinnen og moren på samme måte som kunstneren har en bestemt kvinnelig kreativitet som gjør dem istand til å stå i en mellomposisjon mellom det semiotiske og det symbolske.

Det etiske i den estetiske opplevelsen er at kunstverket ikke låser den menneskelige erfaring fast i spesifikke meningskonstruksjoner hvor noe går tapt (Kristeva, 1974/1984). Når vi gir oss hen i stedet for å søke å forstå, åpner den estetiske opplevelsen for det komplekse, kaotiske og overveldende i det å være menneske. Vi kommer i kontakt med det Kristeva (1980/2008, 2014) beskriver som en pre-religiøs sakral opplevelse av å kjenne oss omsluttet og del av noe større, på samme tid som vi blir konfrontert med vår egen sårbarhet og dødelighet. Revolt handler slik sett om å søke tilbake til denne «tidløse «sannheten», som verken er sann eller usann» (Kristeva, 1974/1990, s. 93, min overs.). I den estetiske opplevelsen mister mennesket seg selv som subjekt for et øyeblikk (Kristeva, 1980/2008, s. 406). Mennesker kommer i kontakt med det sanselige og affektive, det driftsmessige og grunnleggende menneskelige før kulturen og språket formet dem (Kristeva, 2014, s. 10-11). Det som uttrykkes i kunstneriske språk, kan ikke alene reduseres til noe innenfra, men er et usensurert uttrykk for den historiske konteksten mennesket lever i, og som gir rom til menneskelige traumer (Sjöholm, 2004). Det blir, utover kunstnerens singulære uttrykk, en allmennmenneskelig fortelling som kan sette i gang samtidige prosesser av gjenkjennelse, tap, hjemløshet og fremmedhet.

3.4 Begrensninger

I denne delen vil jeg vise til kritiske punkter i prosjektet som jeg står overfor ved å bruke Kristeva i avhandlingsarbeidet. Først og fremst er det et dilemma at jeg har valgt å fordype meg i teoriene til en tenker som skriver på et språk jeg ikke kan lese selv (fransk). Jeg har slik sett fått innblikk i hennes teorier gjennom oversettelser av hennes arbeider på engelsk, svensk

og norsk samt hennes senere tekster hvor hun skriver på engelsk. I oversettelser kan det være utfordringer med å finne gode begreper som kan gjengi og overføre de flertydige betydningene et ord kan inneha på originalspråket. Det er spesielt synd fordi Kristeva nettopp gjør et poeng ut av å leke seg med flertydigheten og den doble betydningen som begrepene hun velger, åpner for. Det innebærer da en risiko for at jeg mister noen dimensjoner i Kristevas tenkning, særlig siden jeg igjen gjør en norsk tolkning i avhandlingsarbeidet. Et annet kritisk moment er det at jeg ved å være avhengig av oversettelser og Kristevas egne tekster på engelsk kun får lest et begrenset utvalg av hennes forfatterskap og med det kun får en begrenset tilgang til hennes tenkning (jf. Eco, 2015, s. 26). Det er likevel trøst i at Kristeva (2010d, s. 10) selv stiller seg positiv til den *transplantasjonen* oversettelsene gjør mulig for et engelskspråklig publikum.

Et annet umiddelbart dilemma er fokuset jeg har hatt på det jeg kaller utvekslingstonen, som var fokus i feltarbeid og analyse. I tråd med at jeg utover i arbeidet med Kristevas teorier forstod mer av betydningen av sårbarhet, tap og annerledeshet, har jeg i kappeteksten valgt å bruke begrepet med-åpenbarende samhandling i problemstillingen, fordi det åpner for oppdagelse. Dette henger sammen med at det potensielt kan bli problematisk å bruke Kristeva og samtidig sette likhetstegn mellom anerkjennelse og subjektivitet. Med bakgrunn i Kristevas tenkning stiller Cecilia Sjöholm (2003) seg kritisk til Honneths modell for anerkjennelse. Hun spør om det virkelig er slik at subjektets autoritet og deltagelse er avhengig av en anerkjennelse for å kunne delta (Sjöholm, 2003, s. 76-77). Kristevas beskrivelse av forholdet mellom barn og mor, den støtten mor gir for at barnet skal kunne tilegne seg språket er en konfliktfylt prosess – ikke nødvendigvis bare en positiv uforbeholden gest. Ifølge Sjöholm (2003) er barnet i Honneths modell avhengig av de positive følelsene til den voksne, mens hos Kristeva er det nettopp adskillelsen som er forutsetningen for at barnet blir et subjekt. Vi forstår oss selv utfra hva som er fremmed for oss.

Grue (2010) roser Kristeva (2003/2008) for å ønske å dele andres sårbarhet, samtidig peker han på at hun snakker ut fra en posisjon som ikke-funksjonshemmet til et ikke-funksjonshemmet publikum. Grue argumenterer for at dette er med på å forsterke forskjellene mellom vi og dem, og låser funksjonshemmingen til en identitet som sårbar. Både Grue og Hanisch (2010) kritiserer Kristeva (2003/2008) for å ta majoritetskulturens utenfra-blikk på funksjonshemming og mener at det er med på å opprettholde et skille hvor fellesskapet blir et vi som ikke er funksjonshemmet. På lignende vis kan kritikken rettes mot meg for å ha fokus på hvordan vi som barnehagelærere skal hjelpe det annerledesaktige barnet

Kapittel 4: Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over tidligere relevant forskning. For å finne frem til studiene har jeg gjort et systematisk søk ved hjelp av ulike kombinasjoner av søkeord i databasen EBSCO, som høgskolebiblioteket mitt har tilgang til. Utover dette har jeg brukt søkeordene mine i Google Scholar, og norske og engelske varianter i Oria/Bibsys og Idunn. I tillegg har jeg benyttet meg av snøballmetoden, det vil si at jeg har gått gjennom referansene i studier som inneholdt søkeordene mine, for å se om de kan lede meg til andre relevante studier (jf. Pesch, 2017, s. 29). Det er dessverre ikke gitt at søkeord vil lede til relevante studier, og selv om jeg har forsøkt å kombinere flere og ulike søkeord kan det være studier jeg har oversett (jf. Aslanian, 2019, s. 13). I forberedelsene til feltarbeidet leste jeg meg opp på studier knyttet til taushet og andrespråklæring, samt andrespråklæring og estetikk-baserte metoder. I møte med feltet endret fokuset seg og den tause perioden ble mindre relevant. Utover i prosjektet ble Kristevas teorier om språk og subjektivitet derimot både retningsførende og avgjørende for hvordan jeg tolket deltagerne og datamaterialet mitt. I denne forskningsoversikten har jeg derfor valgt å konsentrere meg om forskning som knytter formingsvirksomhet og flerspråklighet sammen, samt utdanningsrelatert forskning som har brukt Kristevas teoretiske perspektiver til å tenke med.

4.1 Formingsvirksomhet som tilnærming til flerspråklighet

I løpet av de siste årene har den utforskende og eksperimentelle formingsaktiviteten blitt gjenstand for undersøkelser i skandinavisk barnehageforskning (Blomgren, 2018; Blume, 2015; Fredriksen, 2011a; Odegard, 2019a, b; Odegard & Rossholt, 2016; Olsson, 2013; Olsson et al., 2016). Blant inspirasjonskildene for utformingen av formingsaksjonene er Fredriksens (2011a, b) og Olsson, Dahlberg og Theorells (2016) forskning på hvordan barn forhandler og uttrykker mening gjennom tredimensjonale materialer. Videre er jeg påvirket av Waterhouses (2005, 2013, 2017, 16. april) fokus på sammenhengen mellom materialerikdom og barns mulighet til å erfare, utforske og uttrykke seg i kunstnerisk form. Odegards (2010, 2012, 2015) forskning på barns skapende lek med gjenbruksmaterialer har påvirket valget om å bruke gjenbruksmaterialer i noen av formingsaksjonene. Men ingen av de ovennevnte studiene ser spesifikt på hvordan formingsvirksomhet virker som arena for nykommere eller flerspråklige barn. I skandinavisk barnehageforskning har estetiske arbeidsformer blitt undersøkt som metode for inkludering og språklæring gjennom sang (Ehrlin, 2012; Hovde, 2018; Kulset, 2017; Kultti, 2013), samtaler omkring billedbøker (Cekaite & Björk-Willén, 2018; Hofslundsengen, Bøyum & Haukedal, 2017) lek med digitale verktøy (Knudsen &

Ødegaard, 2011; M. Sandvik, 2012; M. Sandvik, Smørddal & Østerud, 2012) og poetiske tekster (Fodstad, 2015). Formingsvirksomhet og barn med annen språklig og kulturell bakgrunn synes foreløpig å være et urørt område i skandinavia. Internasjonalt fant jeg kun to studier da jeg søkte opp mot barn i barnehagealder. Jeg utvidet derfor for å åpne for alle studier som knytter formingsvirksomhet med tredimensjonale materialer sammen med andrespråklæring, flerspråklige elever eller innvandrere i en utdanningskontekst. Søkeordene mine var *visual art og bilingual/immigrant/minority/emergent bilingual/multilingual* først i kombinasjon med *child*/student/learner*. Mange ulike estetikk-baserte metoder er benyttet som mulighet for barn og unge til å utforske kulturell identitet og utvikle en egen stemme gjennom digital historiefortelling (Brown, 2019; Emme, Kirova, Kamau & Kosanovich, 2006; Khasnabis, Reischl, Ambrosino, Bufford & Schlundt-Bodien, 2019; Kirova & Emme, 2008; Meehan & Nora, 2019) og tegninger (Alejandra & Montserrat, 2009; Leung, 2019). Drama og dans er brukt som arbeidsmetode for konflikthåndtering i ungdomsskoler med stort mangfold (Raphael, 1996; Schonmann, 1996) og for arbeid med språk-, lese- og skriveutvikling (Brouillette, 2012; Greenfader, VanAmburg & Brouillette, 2017; Murray & Weltsek, 2019). Det er interessant å se i sammenheng med Brekke og Willberghs (2017) bekymring for at det i skolen er en økende interesse for estetiske arbeidsformer, men kun som et middel for å lære et faglig innhold eller som middel for lese-/skriveutvikling. Det er derimot et mindre utvalg studier som knytter kombinasjonen formingsvirksomhet med tredimensjonale materialer og barn i barnehage-/barneskolealder.

Eubanks (2002) undersøkte i sin studie hvilke metoder lærere brukte for å tilpasse undervisning av kunst- og håndverksfag til minoritetsspråklige elever i skolen. Eubanks gjorde fokusgruppeintervjuer med 11 kunst- og håndverkslærere i grunnskoleklasser med minst 12 prosent minoritetsspråklige studenter som snakket lite engelsk. I tillegg til intervjuer observerte hun i 7 av de 11 lærernes klasserom. Lærerne fortalte at de benyttet seg av visualisering gjennom bruk av mye kroppsspråk og gester, og at de konkretiserte ved å demonstrere praktisk hva elevene skulle gjøre (Eubanks, 2002, s. 42). En av lærerne benyttet seg av det å brette ned oppgavene i ulike steg, og 10 av lærerne brukte elever med samme språkbakgrunn som assisterende lærer for nykommeren. Videre lærte 7 av lærerne seg et lite utvalg ord på nykommerens morsmål til bruk i undervisningen (Eubanks, 2002, s. 42). 4 av lærerne lagde gruppeoppgaver slik at elevene kunne hjelpe og lære av hverandre. Eubanks (2002, s. 45) konkluderer med at kunst- og håndverkstimene virket som en komfortsone i andrespråkelevenes utdanningshverdag hvor det å prøve seg frem i det nye språket virket

mindre risikabelt. Kunst og håndverkstimene fungerte slik sett som et sted hvor elevene kunne oppleve mestring, likeverdighet og suksess som visuelle lærende, *før* de mestret det nye talespråket (Eubanks, 2002, s. 45).

Gignoux og Wilde (2005), en forsker og en utøvende kunstner, utførte et samarbeidsprosjekt hvor de undersøkte hvordan de kunne styrke atten tospråklige elevers skrive og leseferdigheter gjennom å lage et lappeteppe sammen. De arbeidet frem lappeteppehistorien gjennom et åtteukers-kurs, hvor prosessen var delt i tre: historie-utvikling på papir, tegne storyboard og sette sammen lappeteppe. De observerte at det å samarbeide om å tenke ut og visualisere historier motiverte de elevene som slet med skrivingen. Samarbeidet på tvers av ferdighetsnivå og språklig kompetanse gjorde at elevene kunne dra nytte av hverandres ulike styrker som ideutvikling, tegning og skriveferdigheter.

McArdle og Spina (2007) undersøkte hvordan ni barneskoleelever med flyktningbakgrunn skapte portretter på lerret under ledelse av en utøvende billedkunstner. Forfatterne observerte at elevene gledet seg over det å uttrykke seg gjennom skapende virksomhet og argumenterer for at barnas kreative utfoldelse synes å handle om mye mer enn en hjelp til å bearbeide traumatiske hendelser. På bakgrunn av dette hevder forskerne at vi må tilby denne gruppen barn kunstfaglig kompetanse slik at de får verktøy til å glede seg over den skapende prosessen. Avslutningsvis problematiserer forskerne at lærere som arbeider med flyktningebarn er mer opptatt av den terapeutiske funksjonen enn den kunstfaglige kvaliteten, og at denne gruppen derfor får et dårligere opplæringstilbud enn andre barn.

Binder og Kotsopoulos (2011) har utarbeidet og gjort videoobservasjoner i et 9 uker langt prosjekt hvor 13 barn sammensatt med ulik språklig og kulturell bakgrunn skulle utforske temaet «hvem jeg er» gjennom å lage hver sine kunstverk og identitetstekster som sammen skulle utgjøre et lappeteppe. Prosjektet hadde som formål å synliggjøre barnas språklige og kulturelle ressurser i den begynnende lese- og skriveutviklingen i barnehagen. Forskerne observerte at prosjektet styrket barnas opplevelse av fellesskap, da de gradvis diskuterte og delte sine ideer mer både i og utenfor prosjekttiden. Et annet funn var at barna i stadig større grad formulerte ideer og tanker visuelt i skrift og tegninger på andre områder i barnehagen. Særlig hos et barn som var litt mer tilbakeholdent i oppstarten, så forskerne en endring: Hun tok mer initiativ og engasjerte seg mer i samtale med andre. Forskerne konkluderte med at det å kunne uttrykke seg gjennom bilder og tekst er en måte å gi barn eierskap over sine egne historier på.

Bey og Wellman (2015) utviklet et åtte-uker langt ettermiddagskurs for lærerstudenter i kunst og håndverk som foregikk på et flyktningmottak. Formålet med kurset var å styrke lærerstudentenes flerkulturelle kompetanse. Prosjektet blir ikke beskrevet som en studie, og det er verken redegjort for metoder for feltarbeid eller analyse. Prosjektet er dog initiert av en professor og en doktorgradsstudent og har høy relevans fordi fokuset er omkring lærerstudentenes strategier og sensitivitet i møte med nykommere til landet og språket (Bey & Wellman, 2015, s. 36). Som forberedelse til kurset ble lærerstudentene bedt om å lese seg opp på temaet flyktninger. Ifølge studentene var det å undervise i et flyktningmottak en ukjent og sårbar opplevelse fordi de aldri kunne vite på forhånd hvor mange barn som ville dukke opp, og det var ikke nødvendigvis de samme barna som kom til timene. Språklige utfordringer gjorde i tillegg at lærerstudentene måtte gjøre forklaringene konkrete og «hands-on» (Bey & Wellman, 2015, s. 40). Disse utfordringene tvang lærerstudentene til å fokusere mer på prosess og tilstedeværelse, enn produkt og ferdigstillelse. Samtidig ga disse utfordringene et mer avslappet forhold til undervisningsplanene. Det åpnet i sin tur for mer eksperimentering og dialog med barna. Lærerstudentene ble gjennom prosjektets gang konfrontert med sine egne forforståelser og fordommer om flyktninger, og det gjorde dem mer bevisst på omkring sine vestlige preferanser. I likhet med McArdle og Spina (2007) ble også forskerne her overrasket over hvor motiverte og lærelystne barna var for å lære kunstfaglige teknikker. Videre observerte forskerne hvordan estetisk virksomhet økte barnas selvtillit og selvhevdelse, og motiverte til språklæring i en mindre risikabel atmosfære (jf. Eubanks, 2002).

Gjennom en tredagers workshop inviterte Bradley, Moore, Simpson og Atkinson (2018) skoleelever til å undersøke og dokumentere det lingvistiske landskapet i et flerkulturelt sammensatt boområde. Elevenes dokumentasjon ble grunnlaget for arbeid i smågrupper hvor elevene lagde collager sammen som representerte og fortalte om funnene deres. Forskerne observerte hvordan det at elevene kunne formidle seg gjennom flere modaliteter og eget morsmål skapte metaspråklig bevissthet i klassemiljøet. Videre dannet det grunnlag for transspråklige handlingsrom hvor skoleelevenes ulike stemmer og språk ble både hørt og synlig, og dannet utgangspunkt for et nytt «felles» språk innad i gruppen.

Av seks studier er tre av dem knyttet til kunst- og håndverksfag. I disse studiene er fokuset på nykommernes interesse for teknikker og utviklingen av et eget uttrykk. De tre resterende studiene er knyttet til barnehage eller vanlige klasserom, og studien er da knyttet til

lese-/skriveutvikling. Alle studiene beskriver det å kunne uttrykke seg multimodalt som styrking av nykommerens mestrings- og selvfølelse og motivasjon for lyst til å uttrykke seg.

4.2 Pedagogisk forskning som tenker med Kristeva

Etter et systematisk søk i EBSCOs litteraturløse med søkeordene Julia Kristeva og early childhood education, begrenset til resultater med fulltekst-tilgang, var det kun Arndt (2017b) som ble knyttet opp mot Kristeva i dette søket. Ved å endre søket til å omhandle all utdanning (education) fikk jeg 23 treff. Over halvparten av treffene var ikke aktuelle fordi de fokuserte på geografisk, teologisk eller sportsutdannelse, var en kjønnsstudie, en bokanmeldelse eller rene litteratur-/tekstanalyser. Flere av disse studiene gikk igjen når jeg søkte på teachers/instructors/educators. Gjennom søk på Kristeva og multilingual/second language/immigrant fikk jeg ingen søkeresultater, heller ikke ved søk på Kristeva og art education eller art og child*. Busch (2017) og Chang-Kredl (2015) er funnet gjennom søk på Google Scholar. De norske bidragene er funnet gjennom Oria/Bibsys. Av de vitenskapelige arbeidene jeg sitter igjen med, er hovedvekten rent teoretiske utforskninger av Kristevas teori knyttet til et utdanningsrelatert tema. Flere benytter seg av Kristevas begreper til å analysere tekst, dokumenter eller film. Kun Kramsch (2009), Gulbrandsen (2010) og Busch (2017) kombinerer Kristeva med empiriske undersøkelser.

I norsk sammenheng er det Kristevas teorier om sårbarhet og funksjonshemming som har fått betydning, særlig på det spesialpedagogiske feltet. Denne interessen ser ut til å ha sammenheng med utgivelsen av boken *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk* (2010), som er en antologi sammensatt av femten tekster skrevet av forfattere fra ulike fagfelt. Omdreiningspunktet for tekstene er Kristevas språkfilosofi og tenkning omkring annetledeshet. Selv har Kristeva (2010a, b) to tekster i antologien hvor hun trekker frem utfordringer og potensial relatert til Europa som et økende mangfoldig og globalt samfunn. Grovt oppdelt behandler forfatterne i boka tre ulike temaer: sårbarhet, fremmedgjøring samt medvirkning og deltagelse. Noen tekster har praksisnære eksempler som utgangspunkt for å diskutere Kristevas tenkning omkring opplevelser av sårbarhet og annetledeshet (Gulbrandsen, 2010; Hanisch, 2010; Heggen, 2010; Levin, 2010), mens andre er mer språkfilosofisk orienterte og beskriver sammenhengen mellom språk og ekskludering (Bostad, 2010; Engebretsen & Haldar, 2010; Engebretsen & Solvang, 2010; Grue, 2010; Owsen, 2010; Stjernø, 2010). Johnsen (2010a) har en tekst i denne boka og i en annen spesialpedagogisk antologi (Johnsen, 2010b) hvor hun behandler samme tema – inkluderende skole for barn med spesielle behov.

Johnsen (2010a, b, 2011) synes i sine studier å være inspirert av Kristevas prosjekt om å normalisere funksjonshemming. Johnsen problematiserer i sine arbeider den inkluderende skolepolitikken og hvordan skolen organiserer barn med spesialpedagogiske behov ut av klasserommet. Formålet er å drøfte hvordan skolen kan organiseres på en måte som gjør at barn med funksjonshemninger kan delta i klasserommet som likeverdige subjekter med behov for tilpasninger. I lys av Kristevas teori om sårbarhet og annerledeshet argumenterer Johnsen (2010b, 2011) for at denne normaliseringen må starte med samfunnets oppfatning av funksjonshemming og lærernes følelser og valg i relasjon til barn som trenger tilpasninger. Videre viser hun hvordan denne engstelsen for egen sårbarhet gjør seg utslag i økonomiske innsparinger på to måter. Først ved at lovverket omkring hvilken hjelp som skal settes inn, er så vagt at man ikke henter inn spesialpedagogisk hjelp. For det andre gjennom å flytte samfunnsansvaret for faglige prestasjoner over på barnet. Johnsen (2011, s. 75) avslutter med å fremme et krav om at spesialpedagogikk og lærerprofesjonen må få tydeligere retningslinjer for samarbeid og fordeling av arbeidsoppgaver. Først da kan en sikre at elevene får sine faglige og sosiale behov dekt og samtidig får være med klassekameratene.

I sin artikkel i *Spesialpedagogikk* skriver Draugsvoll (2016) i likhet med Johnsen om hvordan møtet mellom profesjonelle og barn med særskilte behov kan igangsette en usikkerhet hos profesjonelle, men hun fokuserer på barnehagefeltet. Men der Johnsen ser på strukturelle sammenhenger, konsentrerer Draugsvoll seg om det konkrete intersubjektive møtet. I likhet med Johnsen, som hun også refererer til, bruker også hun Kristevas tanker om samfunnets møter med funksjonshemmede. I dialog med Kristevas tanker bruker hun Løgstrups teori om den etiske fordring. Artikkelen tar ikke sikte på å komme med løsninger, men løfter i stedet frem ulike etiske utfordringer knyttet til møtet mellom spesialpedagogens tanker om barnets behov og barnets opplevelser av seg selv og egne behov i dette møtet. Slik jeg leser artikkelen oppfordrer Draugsvoll spesialpedagogene til å lytte til barnets unike interesser og behov slik at de blir møtt som en deltager på lik linje med de andre barna. Draugsvoll peker på hvordan dette blir ekstra utfordrende i de tilfeller hvor barnet ikke formulerer sine innspill med ord, men med blick og andre nonverbale strategier (Draugsvoll, 2016, s. 30). Det er et moment som det er veldig aktuelt å trekke på i min egen studie. I likhet med Johnsen er også Draugsvolls formål å åpne læreres tenkning for at barns funksjonshemming som er et av de mange unike og ulike behovene som finnes i en barnegruppe. For min studie er det interessant hvordan Draugsvoll problematiserer det å møte barnet som en diagnose og det å lage planer for tilrettelegging uten å åpne for barnets innspill.

Det ser jeg som overførbart til relasjonen mellom barnehagelæreren i møte med minoritetsspråklige hvor det å være ikke-norskspråklig blir «diagnosen» (jf. Ilje-Lien, 2015; Palludan, 2007).

I norsk sammenheng er det kun Synnøve Myklestad (2015b) som har gjort et vitenskapelig arbeid på doktorgradsnivå som knytter Kristeva til barnehagelivet. Myklestads avhandling er et teoretisk prosjekt hvor hun undersøker Julia Kristevas perspektiver på språk og mening. Slik jeg leser hennes avhandling, er hun ute etter å identifisere subjektets iboende potensial til å skape forståelse og mening gjennom et dypdykk i Kristevas teori om et «subjekt-i-prosess». Myklestads filosofiske jakt på relasjonen mellom hva mening og det meningsløse kan være, har vært en viktig inspirasjon til min egen utforsking av Kristevas teorier om den utenforspråklige meningens betydning for menneskers mulighet til å relatere seg til hverandre og skape mening sammen. Myklestad løfter frem og utbroderer det poetiske/estetiske i Kristevas teori som en nødvendig dimensjon for realiseringen av menneskets potensial ved å dra inn teoretikere som John Dewey og Walter Benjamin. Videre problematiserer hun hvordan en økende utvikling av økonomisk diskurs i utdanningspolitiske strategier nedtoner eller utelater den estetiske dimensjonen. For å ta det estetiske på alvor gjør Myklestad det vågale å utforske ytterligere alternativer til en rasjonell logikk ved å se nærmere på de russiske futuristene som med sitt poetiske språk utfordrer hvordan vi forstår meningsdanning og språklige prosesser. Myklestad (2015b) har i sin avhandling på forbilledlig vis klart å gjøre Kristevas tekster til sine egne. Hun viser i sin utforming og oppbygning av avhandlingen at hun hele tiden er i en dialog med Kristevas tanker og egne spørsmål og refleksjoner, og denne vekslingen driver teksten fremover. I arbeidet med Kristevas tekster har hun utviklet sine egne begreper og poetiske formuleringer på bakgrunn av Kristevas teorier, som ikke er så lett å skille om en ikke kjenner Kristevas arbeider godt. Det vågemot og den friheten som Myklestad utøver i sin avhandling, har umerkelig glidd inn i mine egne tekster som en igangsettende bevegelse av poesi og undring i møte med Kristevas arbeider.

Stone (2004) er amerikaner og har skrevet en artikkel hvor hun problematiserer hvordan endringer i amerikanske utdanningssystemer er med på å marginalisere de elevene de har til hensikt å hjelpe (Stone, 2004, s. 104). Tidlig i teksten viser hun til rapporten som betyr at det amerikanske folk står overfor en krise fordi det amerikanske utdanningssystemet har blitt evaluert som middels dårlig jamført med andre land. Gjennom en utforsking av utdrag fra denne rapporten samt rammeplanen som settes inn som tiltak viser

hun hvordan politikeres retorikk, samt det påfølgende standardiserings-, teste- og rangeringsregimet gjør at hver enkelt lærer og elev holdes ansvarlige for å løse den amerikanske krisen (Stone, 2004, s. 106). Stone benytter seg av Kristevas teorier om det semiotiske, abjeksjonen og kjærlighet for å kontrastere hvordan standardiseringen og den årlige målingen av fremgang i det amerikanske utdanningssystemet universaliserer og med det en usynliggjør amerikanske studenters unike og ulike forutsetninger og potensial. Stones beskrivelse av kartleggings- og standardiseringsmanøvrer fra utdanningspolitisk hold er gjenkjennelig og overførbart til dagens politiske strategier for norske barnehagers arbeid med norskspråklig opplæring.

Med utgangspunkt i George Orwells novelle om sine første år i skolen undersøker Stillwaggon (2014, s. 839) sammenhengen mellom et romantisk ideal om barndom som noe i seg selv og et modernistisk ideal om barndom som en overgangsfase. Han viser gjennom Orwells novelle hvordan disse to opplevelsene av barndom lever side om side. Videre knytter han dette til paradokset i Kristevas teori om at barndommen må mistes for å kunne artikuleres. Med utgangspunkt i Kristevas teori argumenterer han for at det er menneskets rekonstruksjoner av en tapt tid som utgjør opplevelsen av «et unikt selv», og at det er dette unike som virker i og på tross av de normgivende inskripsjonene opplæringen til voksenlivet bringer med seg (Stillwaggon, 2014, s. 841-842). Formålet slik jeg leser det, er å vekke en bekymring blant leserne for hvordan barndommen i større grad institusjonaliseres fra tidlig barnsben av. Dette kan ifølge Stillwaggon være med på å redusere grunnlaget for å danne et nostalgisk minne som en motstand overfor de tilpasningene som forventes av oss. Det mener Stillwaggon (2014, s. 843) vil være et tap for samfunnet.

I artikkelen *Coralines split mothers: the maternal abject and the childcare educator* gjør Chang-Kredl (2015) det kreative grepet at hun setter Kristevas teori om abjeksjon i dialog med morsrollen i barnefilmen *Coraline*. Chang-Kredl drøfter i artikkelen hvordan barnehageansattes lave status i samfunnet har bakgrunn i at barnehagefeltet er preget av et rasjonale knyttet til morsrollens oppfostring av barnas emosjonelle og sosiale utvikling. Et interessant moment hun bruker i den sammenheng, er å argumentere for at samfunnets redusering av barnehagepersonales verdi kan knyttes til at de arbeider med det urene, slik som barnets urin, avføring, spytt og lignende (Chang-Kredl, 2015, s.356). Chang-Kredl (2015, s.356,360) sammenligner Kristevas abjeksjon med samfunnets redusering av den moderlige tenkningen som en mulighetsbetingelse for å utvikle individer i et patriarkalsk system. I sin filmanalyse peker hun på hvordan de moderlige figurene i *Coraline*, i likhet med andre filmer,

fremstiller mødre som omsorgsgivende eller svake, og aldri knyttet til makt på en positiv måte (Chang-Kredl, 2015, s. 360). I drøftingen argumenterer hun for at det må jobbes for en endring rundt tenkningen av barnehagepersonale som «maternal thinkers» på en måte som gjør at de ikke mister retten til en subjektposisjon, eller at deres rolle blir beskrevet ut fra barnas behov (Chang-Kredl, 2015, s. 362). Vi kan ifølge Chang-Kredl (2015, s. 362) heve barnehageansattes verdi ved å anerkjenne den gjensidige avhengigheten som de semiotiske og de symbolske dimensjonene danner for subjektets identitetsprosesser.

Sonia Arndt (2017b) har skrevet en avhandling som gjennom undersøkelse av Kristevas begreper om *den Fremmede* og *revolt* utforsker innvandrede barnehagelæreres partikulære opplevelse av å være språklig og kulturelt annerledes. Arndt tar på alvor Kristevas oppfordring om å utforske sin egen opplevelse og deltagelse i annerledeshet. Hun begynner oppgaven med å se nærmere på foreldrenes innvandringshistorie, som sin forbindelse til opplevelsen av å være innvandrer. Avhandlingen kan ses på som et opprør hvor hun stiller kritiske spørsmål til barnehagelærernes behov for å vite, og viser hvordan dette kan være med på å fremmedgjøre både barna og voksne som annerledes når de ikke følger det en forventer som normalt. Det tredje området hun belyser i avhandlingen, skriver hun også om i artikkelen «Dialogical ruptures» (2017a). Hun problematiserer dialogen som nøkkelstrategi for å løse konflikter og motstridende interesser og knytter tema til barnehagelærere med minoritetskulturell og -språklig bakgrunn. Som analyseverktøy benytter hun seg både av Bakhtins dialogisme og Kristevas teori om den Fremmede. Artikkelen belyser hvordan dialogen nettopp kan være med på å markere barnehagelærernes annerledeshet og sette innvandret personal i en mellomposisjon som verken tilhørende i den nye kulturen og språket og samtidig fremmedgjort fra sine opprinnelige røtter. Arndt viser på den måten hvordan dialogen både kan være et verktøy for kontakt, men også en sårbar eksponering som fremmedgjør innvandrerens, og at taushet da kan være den tryggeste utveien fra risikoen for å bli misforstått eller gjøre feil. Arndts prosjekt leser jeg slik sett som en problematisering av dialogen som brobygger ved å løfte frem hvordan den også kan tie i hjel.

Claire Kramsch (2009) og Birgitta Busch (2012, 2017) er to språkforskere som har vært til inspirasjon for min lesning av Kristeva relatert til det å lære seg et nytt språk i en ny lingvistisk kontekst. Begge benytter seg av Kristevas språkteorier sammen med andre språkteoretikers teorier og begge bruker en biografisk metode som inngang til å få innsikt i menneskers opplevelse av å være flerspråklige. Kramsch (2009) har studert voksne og unge voksnes fortellinger om opplevelsen av å erverve et nytt språk. Hun har benyttet seg både av

publiserte memoarer av kjente forfattere, samt digitale og nettbaserte kilder som chatterom og tekstmeldinger. Kramsch benytter seg av Kristevas teori om hvordan subjektet blir til i språket og legger vekt på begjæret etter den Andre i språket. Hun argumenterer for at lærere må utvide sin tenkning om språklæring som kognitiv prosess og ta innover seg hvor viktig det er at språklæringen blir en positiv emosjonell opplevelse. Busch (2012) har undersøkt skoleelevers opplevelse av flerspråklighet og gjør også bruk av den visuelle metoden språkportretter hvor hun deler ut ark med seigmannaktige figurer der hun ber barna tegne inn hvor språkene de deltar i, «sitter» på kroppen. Busch viser til Kramsch og er i likhet med henne opptatt av den kroppslige og emosjonelle dimensjonen ved å være begynnende flerspråklig i samhandling med andre (Busch, 2017, s. 341). Hun definerer da ikke flerspråklighet som ulike lingvistiske repertoar, men heller de ulike språklige lagene som utgjør språket til den enkelte – det vil si hvordan vi deltar i ulike måter å snakke på innenfor ulike sosiale grupperinger vi er deltagende i. I sitt arbeid har Busch invitert skoleelever til å skrive biografiske fortellinger om eget språklig repertoar. I sin artikkel fra 2017 tar hun utgangspunkt i en monospråklig jentes fortelling om erfaringen av å flytte fra en skole til en annen. Hun bruker Kristevas teorier (1988/1991) om opplevelser av å være fremmed/annerledes for å vise hvordan ulike språklige kontekster konstruerer følelser av tilhørighet og fremmedhet (Busch, 2017, s. 354), og hvordan disse konstruksjonene kan oppleves av talere som ekskluderende eller inkluderende.

Kapittel 5: Metoder og metodologiske refleksjoner

I denne delen vil jeg presentere og reflektere over de ulike valgene i forskningsdesignet.

Innledningsvis vil jeg presentere deltagerne og med det kort presentere utvalgskriteriene.

Videre vil jeg trekke frem etiske utfordringer knyttet til det å forske blant henholdsvis barn og praktikere med samme yrkesbakgrunn som meg. Deretter går jeg over til å presentere forskningstilnærmingen og avslutter med en kort redegjørelse av analyseprosessens ulike faser.

5.1 Presentasjon av deltagerne

I dette prosjektet fokuserer jeg på barnehagelærerens rolle som tilrettelegger for nykommere til barnehagekonteksten og fellesspråket i barnehagen. Blant ansatte i barnehagen er det kun styrer og pedagogisk leder som har kompetansekrav om utdanning som barnehagelærer eller annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk (Barnehageloven, 2005, § 17a). Jeg har valgt å fokusere på barnehagelærere fremfor pedagogiske medarbeidere fordi barnehagelæreren i kraft av å være pedagogisk leder har det overordnede ansvaret for trivselen og det pedagogiske innholdet for barnegruppen hen leder (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Når jeg har valgt tre samarbeidspartnere er det fordi jeg ønsket en viss variasjon i utvalget, men samtidig ha mulighet for å undersøke noe inngående (jf. Alstad, 2014, s. 69).

I min rekrutteringsprosess henvendte jeg meg til tidligere medstudenter og tidligere kollegaer med informasjon om studien og en åpen invitasjon til å ta kontakt på mail om de ønsket å delta eller visste om noen jeg burde ta kontakt med. Som rekrutteringskriterier la jeg vekt på at barnehagelæreren måtte ha et engasjement for estetisk virksomhet og flerspråklighet. Jeg ønsket også at begge kjønn skulle være representert i utvalget da barnehagelærere i stor grad er representert av kvinner i barnehageforskning. I oppstartfasen hadde jeg en del anbefalinger og interessenter å gå etter, men jeg opplevde flere ganger at personer trakk seg før feltarbeidsperioden skulle gå i gang. Det var ulike grunner som forhindret videre samarbeid: Noen trakk seg fordi arbeidssituasjon eller arbeidssted ikke lenger var det samme som da vedkommende hadde meldt et ønske om å delta. Noen av deltagerne kunne ikke delta lenger på grunn av sykdom eller endring i livssituasjon. I ett tilfelle endret barnegruppen seg slik at deltageren ikke lenger hadde en nykommer på avdelingen sin. Frafallet av samarbeidspartnere gjorde at jeg ble mindre kritisk til å ta kontakt med noen jeg kjente til at hadde det engasjementet jeg ønsket å studere. Jeg ble mer åpen for å inkludere en deltidsstudent fordi han viste spesielt interesse for estetiske måter å engasjere

barn som er i ferd med å lære norsk. Jeg vurderte det slik at det var interessant å få med seg noen som var midt i barnehagelærerutdanningsprosessen, med ett ben i praksis og ett ben i teorien. Det at deltidsstudenten hadde lang arbeidserfaring fra barnehagen som både assistent og pedagogisk leder var av avgjørende betydning for å inkludere ham. Mine samarbeidspartnere i studien er slik sett sammensatt av personer som jeg selv visste om fra tidligere arbeidssted og/eller studiested og personer som jeg har blitt anbefalt å ta kontakt med av andre.

For å kunne studere barnehagelærerens samspill med nykommernes initiativ i et norskspråklig samtalefellesskap gjorde jeg et strategisk utvalg av en eldre barnegruppe i barnehagen, det vil si tre barn mellom tre og fem år. Grunnen til at jeg valgte denne aldersgruppen, er at den talespråklige aktiviteten blant barna er mer dominerende i denne aldersgruppen enn på småbarnsavdelingen. Et annet moment er hvordan flerspråklige barn under tre betegnes som simultane innlærere av både hjemmespråk og fellesspråket i barnehagen, mens jeg var nysgjerrig på de barna som lærer norsk stegvis etter å ha tilegnet seg det språket/de språkene som foreldrene snakker hjemme (jf. Alstad, 2016, s. 27). Den barnegruppen jeg inviterte til formingsaksjonene, var sammensatt av både barn som var aktive språkbrukere i norsk, og minst ett barn som snakket lite eller ingen norsk. I et forsøk på å utelukke språkvansker som bakgrunn for at fokusbarnet snakket lite eller ingen norsk, var et annet kriterium at det barnet som snakket lite eller ingen norsk, skulle ha gått mindre enn ett år i norsk barnehage. Vurderinger omkring hvem som kunne ha glede av å delta, og hvem som var aktive brukere av norsk språk og ikke, lå hos barnehagelærer/studenten som kjente barnegruppen sin.

Samarbeidspartner	Sophia (feb. – april, juni 2017)	Mette (mai – juni 2017)	Benjamin (aug. – okt. 2017)
Barnehagetilhøri ghet	Svaleredet	Revehiet	Uglebo
Utdanning	Barnehagelærer	Barnehagelærer	Barnehagelærerstudent
Erfaring fra barnehage	11 år i barnehage som pedagogisk leder, hvorav de 3 siste som ferdig utdannet	6,5 år som pedagogisk leder	21 år i barnehage som både som assistent og pedagogisk leder på dispensasjon. Går siste året på deltidsutdanning kombinert med en assistent stilling.
Deltagende barn Alder ved oppstart (hjemmespråk) *fokusbarn	Carlos* 4,4 (vietnamesisk og kinesisk) Erik 4,11 (norsk) Wendy 3,7 (norsk) Rafael 4,2 (norsk og gresk) Emma 3,9 (norsk)	Alida* 4,0 (polsk) Peik (norsk) Shaista 3,7 (farsi) Selena 4,5 (berbisk og arabisk)	Nisrine* 4,5 (tyrkisk) Yolanda 5,0 (tunisisk) Nirujan 4,9 (tamilsk) Ylias (somalisk)

Figur 3: Oversikt over deltagerne og deres tilhørighet

*I hver barnehage var det et fokusbarn (nykommeren) som deltok i alle formingsaksjonene. Carlos hadde gått 6 måneder i barnehagen, Alida hadde gått 3 måneder og Nisrine begynte samtidig som jeg gjorde meg kjent i barnehagen. Carlos er født og oppvokst i Norge, mens Alida og Nisrine hadde bodd kort tid i Norge da jeg ble kjent med dem.

5.2 Forskning blant barn

Barn regnes som en utsatt gruppe (NESH, 2016). Når man velger å forske blant barn, følger det med en rekke problemstillinger i spenningsfeltet mellom respekt for barnet som aktør og hensynet til deres sårbarhet knyttet til modenhet, lovmessige status og avhengighetsforhold til andre (Staksrud, 2013, s. 78). I det følgende vil jeg presentere noen etiske overveielser i studien som er knyttet til utfordringer med det å forske blant barn.

5.2.1 Samtykke

Da barn ikke regnes som myndige beslutningstakere var jeg avhengig av foreldrenes samtykke før jeg kunne invitere et utvalg barn med i formingsaksjonene (jf. Staksrud, 2013, s. 92). Barnegruppene jeg besøkte, bestod av enspråklig norske foreldre, norskfødte minoritetsspråklige foreldre samt innvandrede foreldre. Blant foreldre med innvandrerbakgrunn var det både norsktalende og de som snakket lite eller ingen norsk. Jeg hadde i samråd med barnehagelærer/student fått innspill på hvilke språk jeg burde få informasjons- og samtykkebrev oversatt til. Dette var spesielt viktig for å få rekruttert potensielle fokusbarn, det vil si nykommere. Den norske og den oversatte varianten av brevet ble delt ut som ulike ark, noe jeg angrer på i etterkant. Da jeg skulle hente inn samtykkene, så jeg at noen av dem vi hadde gitt morsmålsvarianten til, hadde valgt å svare på den norske varianten og ikke den som ble utdelt på plassen. Dette kan ha ulike grunner. Likevel fikk det meg til å tenke på at vurderingen jeg og barnehagelærer/studenten gjorde, for noen kunne oppfattes som en posisjonering av dem som ikke norske nok. Det kunne vært løst ved å ha begge varianter på samme ark, eller at brevene lå fremme og foreldrene kunne finne frem til den språklige varianten de ønsket å svare på.

Et mye omdiskutert tema er hvordan forskeren kan gi barna et best mulig informert valg og en kontinuerlig mulighet til å velge/trekke sin deltagelse i en studie. Jeg forsøkte å ta hensyn gjennom fire bevisste valg. I forkant av feltarbeidsperioden sendte jeg en informasjonsplakat med et bilde og en kort beskrivelse av meg selv og prosjektet samt kontaktinformasjon (se vedlegg 5) som kunne henges opp i garderoben for å forberede foreldre, barn og personale på at jeg ville komme. Deretter kom en besøksperiode på to eller tre uker avhengig av hva det ble tid til i hver barnehage. I denne perioden deltok jeg noen timer av barnehagehverdagen for å bli kjent med personale og barnegruppen. Jeg deltok på samlingsstunder, turer, frilek, måltider og i avdelingens prosjekter. I samlingsstund med barna fortalte jeg om mitt besøk: Jeg sa at jeg ønsket å lære mer om hvordan barn og voksne snakket og gjorde formingsvirksomhet sammen. Dette litt nøkterne utvalget av informasjon var av hensyn til fokusbarna, for ikke å lede oppmerksomheten på dem som observasjonsobjekt og derav «annerledes».

Fokusbarna i studien snakket ikke eller veldig lite norsk, så jeg kunne ikke fortelle dem om prosjektet. I Alidas barnehage fikk jeg hjelp av en polskspråklig assistent, men ikke hos Nisrine og Carlos. For at barna skulle kunne vite hva de kunne velge seg til/bort fra arrangerte jeg prøveaksjoner med utforskning av tredimensjonale lekematerialer sammen med

andre barn som hadde foreldrenes samtykke. Prøveaksjonene ble satt opp først etter én til to uker med besøk og jeg var ofte alene i aktivitet med barna fordi barnehagelærer/ student ikke hadde mulighet til å være med. Hensikten var at barna skulle kunne bli kjent med aktivitetsformen og derav vite hva de valgte å bli med på når jeg senere inviterte til de «ordentlige» formingsaksjonene.

Et annet hensyn var posisjonen på kameraet. Jeg hadde som mål å ha kameraet rettet mot barnehagelæreren/-studenten slik at barna kunne velge når de ville være foran kameraet. Likevel, ser jeg i datamaterialet at jeg noen ganger har glemt dette når noe spennende har oppstått bak meg eller på siden av barnehagelæreren/-studenten. Videre har jeg alltid spurt før jeg tok stillbilder av det barna lagde.

5.2.2 Er det noen stille barn her?

I de to første barnehagene jeg var på besøk hos var fokusbarna, Alida og Carlos lite aktivt verbalt. I barnehagen jeg besøkte i tredje feltarbeidsperiode var fokusbarnet, Nisrine, ny i barnehagen og til norsk språk, men veldig verbalt aktiv på morsmålet sitt. Jeg måtte da ta et oppgjør med prosjektets fokus og om problemstillingen var knyttet til å se på kommunikasjon med barn som er tause og nye til språket, eller bare kommunikasjon med barn som er nye i det norske språket (men ikke nødvendigvis tause). I prosjektsøknaden hadde jeg spesifisert at barna jeg skulle forske blant, var tause. Min antagelse var jo at dette hang sammen med det å ikke kjenne og bruke de norske ordene. I møte med feltet, spesielt i den tredje barnehagen, så jeg at denne sammenhengen ikke nødvendigvis var tilfelle. Nisrine kunne ikke norsk, men brukte aktivt morsmål og store gester i sin henvendelse til andre, med stadig hyppigere innskudd av norske ord.

Et annet moment som viser min begrensede ide om nykommernes språk er hvordan utvelgelsen av fokusbarn ikke tok med i beregningen at det er flere modaliteter og språk enn norsk som kan skape et samtalegrunnlag. Nykommeren Nisrine gjorde mine antagelser om den tause nykommeren til skamme. Nisrine sang og brukte enkelte engelske ord. Dette skapte et annet fellesspråklig referansegrunnlag for barnehagelærerstudent Benjamin og fokusbarnet enn jeg forutså. Benjamins og Nisrines samtaler ble på den måten *transspråklige* på den måten at de brukte alle modaliteter og språk de kunne, for å relatere og være felles om noe (jf. García & Wei, 2014). Videre ble ideen om hvem som er språklig aktiv, også utfordret. Benjamin hadde valgt å invitere med Yolanda ut fra den erfaring at hun var en ressurssterk og aktiv norskspråklig jente på avdelingen, men overraskende nok ble hun veldig taus i formingssituasjonen. Denne tausheten opplevde vi som relatert til hennes konsentrasjon og

fordypelse i sin utforskning av lekematerialene. Blant de to øvrige barna Benjamin hadde invitert, snakket ett av dem veldig lavt – noe som gjorde at han vurderte barnet som veldig stille. Utvalget i den tredje barnehagen speiler slik sett hvordan jeg og Benjamin hadde et begrenset syn på språk og hva og hvem som er stille i oppstartsfasen av studien. Som beskrevet over var det ikke nødvendigvis det barnet som ble vurdert som aktivt norskspråklig, som var mest talespråklig aktivt i formingsaksjonene. Videre var det barnet som barnehagelærerstudenten vurderte som taust, språklig aktivt ifølge mine observasjoner, barnet snakket bare ikke så høyt og var kanskje derfor lett å overhøre. Samtidig viste det seg at det barnet som ikke snakket norskt, var alt annet enn taust. For meg ble disse variasjonene en pekepinn om det «stille barnet» kanskje ikke finnes, men blir til i møte med materialer, rom og andre (jf. Martín-Bylund, 2018a). Jeg vurderte det derfor som et etisk valg å bli i den tredje barnehagen og vise variasjonen i stedet for å finne en ny barnehage hvor nykommeren var taus eller lite talespråklig aktiv. Jeg tok et valg om at jeg var mer opptatt av hvordan det å ikke ha et felles talespråk virket inn i samhandlingen, enn det at barnet var taust. På denne måten kunne jeg utvide min egen forforståelse og ikke falle i den grøften det er å stigmatisere nykommere som en taus gruppe gjennom å fokusere kun på fraværet av ord.

5.2.3 Barnas rolle i studien

Informantene og samarbeidspartnerne i denne studien er barnehagelærerne/studenten. Jeg fokuserer i studien på deres rolle som tilretteleggere for nykommernes deltagerstatus og innflytelse. En innvending til dette vil kanskje være et spørsmål om hvorfor jeg ikke velger å fokusere på nykommerne selv og bruke dem som informanter om egen deltagelse. Det å velge bort barnas egne perspektiv er en etisk overveielse på bakgrunn av hensyn til både barnas sårbarhet såvel som deres agentskap. Valget er et resultat av mine vurderinger av ulemper og fordeler ved både beskyttelses- og medvirkningsdiskurser knyttet til barndom (Qvortrup, 2008). De siste ti årene har vært preget av en sterk konsensus om å representere barn som sosiale aktører (Noppari, Uusitalo & Kupiainen, 2016) og la barn være informanter til egne erfaringer (Danby & Farrell, 2005, s. 61). Det har i økende grad blitt flere barne-sentretre studier hvor barn har blitt invitert til å delta «in activities and decisions that affect them» (Alderson, 2008, s. 277). Det å anerkjenne barns status som eksperter på barndom synes å bli oversatt til et behov for å *spørre* barn om temaer som angår dem. Jeg relaterer voksnes etterspørsel av talespråklig artikulert mening til hvordan det lingvistiske språket kan virke som en voksenkolonisering av barnas ulike modaliteter av kommunikasjon (se Viruru, 2001). På samme tid er det også en mulighet for at en slik etterspørring av artikulert mening kan favorisere noen barns språk fremfor andres, når man stiller spørsmålene på et spesifikt språk.

Komulainen (2007) stiller seg kritisk til måten barns uttalelser blir regnet som representative og autentiske uttrykk for hva et barn og barndom er. Han understreker at vi må forstå barns uttalelser som delaktige i et komplekst nettverk av interaksjoner og sosiale kontekster (Komulainen, 2007, s. 18, 23 & 25). Det å gjøre det mulig for barns stemmer å bli hørt i forskning fordrer slik sett andre tilnæringsmåter for deltagelse og kommunikasjon (Davis, Watson & Cunningham-Burley, 2008, s. 230-231).

Det å representere barn i forskning krever en forståelse av meningsskapning som går utover en voksen forståelsesramme av samhandling som rasjonell tenkning og handling (Komulainen, 2007, s. 18). I sin søken etter å gjøre barns stemmer hørt har flere forskere forsøkt å utvikle metoder som er mer tilpasset barns deltagelse, blant annet ved å bruke barnas egne fotografier og tegninger (Clark, 2005, 2010). Min bekymring er at vi som tolkere av barns uttrykk er så bundne av og innvevde i en voksen diskurs at vi likevel leter etter et fiksert og reflektert meningsinnhold i barnas estetiske uttrykk (Ilje-Lien, 2016). Det ser jeg i sammenheng med hvordan voksne kan oppleve barns utforskende læringsprosesser som et forvirrende og kaotisk «meningsløst» rot (Olsson et al., 2016, s. 723).

Den etiske utfordringen som studien står overfor knyttet til den rollen barna har fått, er om den posisjonerer barna som passive respondenter for voksen sosialisering (Bae, 2005; O'Kane, 2008, s. 125) når fokuset er på hvordan barnehagelæreren kommuniserer med barn med annet talespråk. Studien søker innsikt i *hvordan* noe blir uttrykt, mer enn *hva* som blir uttrykt. Mitt formål med avhandlingen er å gjøre barns initiativer og beslutninger mer synlige gjennom å styrke barnehagelærernes oppmerksomhet og involvering av ulike modaliteter av kommunikasjon. Denne synligheten vil forhåpentligvis indirekte styrke en gruppe barn som ofte blir ekskludert i forskning fordi det å delta krever en talespråklig ytring på et spesifikt språk for å gi uttrykk for hva deres interesser og opplevelser er (jf. Davis et al., 2008; O'Kane, 2008).

Ved å velge å ikke invitere barn til å sette ord på temaer de er opptatt av, er det en risiko for at jeg undersøker et tema som jeg ut fra et voksent perspektiv ser som et behov barna har (Alderson, 2008, s. 276). Til tross for denne risikoen tror jeg likevel at om studien kun dreide seg om å utforske ulike metoder som kan gjøre nykommernes estetiske og kroppslige initiativ synlig og gyldige (Davis et al., 2008), ville jeg kun ta hull på en del av problemet. Det ser ut til at hovedproblemet med at nykommernes stemmer forblir usynlige er knyttet til personalets manglende anerkjennelse av andre modaliteter enn det verbale, og det regulerer barnas mulighet til å delta på egne premisser (se Kultti, 2012; Skaremyr, 2014).

Gjennom å fokusere på personalet forsøker jeg å flytte ansvaret *fra* barnas tilegnelse av norskspråklige ferdigheter over *til* voksnes ansvar for å styrke sin tilnærming og lytteevne for ulike måter å kommunisere på.

5.3 Forskning med og blant personalet

5.3.1 Eksperten som ikke kom

Fortrolighet er en nødvendig forutsetning, men vanskelig del av forskerens arbeid som intervjuer og observatør (Merriam et al., 2001). I de innledende rundene på telefon og på besøk opplevde jeg at deltagerne hadde noen forventninger om at det å si ja til å være med, innebar en mulighet for å få eksperthjelp. Sophia uttrykte at det ville bli godt å få et par nye øyne i de situasjonene hun synes var vanskelige. Benjamin sa at han gledet seg til å kunne sparre med meg og få innsikt i mine refleksjoner omkring situasjoner i barnehagen. Selv om jeg understrekte gang på gang at jeg ikke var i barnehagen for å uttale meg og gi råd, så opplevde jeg likevel at jeg fylte et etterlengtet behov for en fortrolig. Det at jeg hadde barnehagelærererfaring, tid til å høre på og taushetsplikt, bidro til at jeg fikk tilgang til mye informasjon, og mange tanker og refleksjoner utover det som var direkte knyttet til formingsaksjonene (Merriam et al., 2001, s. 408).

5.3.2 Lojal fortrolig eller barnas advokat?

I hver barnehage brukte jeg tid på å bli kjent i barnegruppen før vi satte sammen grupper. I denne bli kjent perioden kom jeg gjerne tett på konflikter, og det var flere episoder hvor jeg kjente på etiske utfordringer knyttet til i rollen min i det daglige livet på avdelingen. Jeg opplevde noen situasjoner hvor jeg kjente på at jeg ønsket å gå inn og forsvare eller hjelpe barn i situasjoner hvor jeg synes barna ble misforstått eller urettferdig behandlet av personalet slik jeg så situasjonen. I de situasjonene handlet det om måter personalet snakket til barna eller unnlot å snakke med barna i situasjoner hvor barna prøvde å oppnå kontakt. Som utenforstående gjest uten ansvar for det pedagogiske innholdet og barnegruppen opplevde jeg at jeg hadde et større overblikk over det som utspilte seg fordi jeg var så heldig å kunne sitte og bare observere eller delta i leken når jeg ble invitert med. I noen situasjoner kom personale inn i konflikten når det først hadde eskalert og handlet utfra hva de antok at hadde skjedd (jf. Franck, 2018, s. 115), heller enn å forhøre seg. I tilfeller hvor de forhørte seg, var personale likevel prisgitt de norskspråklige barnas versjon av saken. Som utenforstående hadde jeg den privilegerte muligheten til å kunne se barna og situasjonene på andre måter enn personalet, som er i de samme situasjonene dag etter dag (jf. Franck, 2018). Jeg opplevde i enkelte tilfeller at et av barna hadde fått en merkelapp som preget hvordan personalet tolket deres

handlinger gjentatte ganger. Fordi jeg selv hadde arbeidet med nykommere, var det situasjoner og dilemmaer jeg gjenkjente fra lignende situasjoner i mitt arbeid som barnehagelærer. Som gjest kjente jeg på et krav om å forholde meg nøytral og ikke jobbe mot personalets måte å håndtere situasjonene på. Samtidig kjente jeg som barnehagelærer på at det var viktig for meg å tenke og handle utfra hva jeg trodde var best for barna – slik at de opplevde seg som et likeverdig subjekt med en ukrenkelig iboende verdi. Jeg vurderte det som en styrke for barna at jeg kunne se andre muligheter som trådte frem, og jeg kjente på at min lojalitet lå hos dem. I noen tilfeller valgte jeg derfor å forsøke å avlede eller løse konflikten før personalet entret situasjonen.

5.4 En estetikk-basert forskningstilnærming

Arts-based research er en paraplybetegnelse for kvalitative undersøkelsespraksiser hvor estetiske prosesser/kunstfaglige praksiser fungerer som metode for å undersøke noe. Det kan også være at et kunstnerisk verk eller en kunstnerisk form/praksis er gjenstand for undersøkelse (Greenwood, 2012, s. 3). I oversettelsen til en norsk forskningskontekst har arts-based blitt oversatt både som kunst-basert og kunstnerisk (Østern, 2017). Denne undersøkelsen har ikke omfattet utøvende kunst eller kunstfaglige praksiser, men barns og ansattes formgivende virksomhet i barnehagen. Jeg bruker derfor begrepet *estetikk-basert* (Fredriksen, 2013) for å tydeliggjøre undersøkelsens fokus på det estetiske som en medfødt og språkoverskridende uttrykks- og erkjennelsesform hos *alle* mennesker (Kristeva, 1987/1994, 1996/2000). Det er delte meninger om barn kan lage kunst, eller om kunst er forbeholdt utøvende kunstnere. Med et Kristeva-inspirert blikk er jeg mer opptatt av estetisk erfaring og kreativ skapertrang som et medfødt potensial i alle enn å forsøke å nærme meg et svar på når menneskeskapte uttrykksformer blir kunst. I den sammenheng er det interessant hvordan barn ofte blir sammenlignet med kunstnere, forskere og filosofer fordi de på lignende vis er i undersøkende prosesser hvor de omarbeider og utforsker sine inntrykk fra virkeligheten og setter dem sammen på nye måter (Olsson, 2013; Selmer-Olsen, 2005; Østbye, 2009).

I en estetikk-basert forskningstilnærming til utdanningsfeltet virker kunstnerisk skapende prosesser som inspirasjon for forskningsprosessen. Til grunn for dette ligger en ide om kunstnerisk utøvende virksomhet som en egen logikk – en sammenfletning av intuitive, praktiske og logiske dimensjoner ved tenkning som kan ha viktige ringvirkninger for en kvalitativ forsker (Bresler, 2006b). Inspirert av kunstneren søker forskeren å utvikle en emosjonell kontakt, det vil si både kunnskap og følsomhet overfor dem og det jeg undersøker (Bresler, 2006b). Videre handler det om å la seg inspirere av hvordan kunstneren søker

flertydighet og ofte tilbyr alternative synsvinkler på rådende meninger (Greenwood, 2012; Leavy, 2018). Det å være inspirert av kunst som tenkning betyr likevel ikke at jeg nøyer meg med å tenke på kunst som produktet av en annen type kunnskap, kanskje heller det motsatte (jf. Sjöholm, 2007). En kan si at det som utgjør kjernen i kunst og estetisk erkjennelse – det som gjør at disse forklares som motsetning til noe som er sant – springer ut av hvordan den estetiske erfaringen setter subjektet i kontakt med sin følsomhet (Sjöholm, 2007, s. 73). I lys av Kristevas estetikkbegrep vil en estetikk-basert tilnærming føre forskeren som språklig subjekt tilbake til sitt grunnleggende menneskelige potensial – det intime, sårbare, spontane og uforutsigbare. Samtidig er forskningsprosessen avhengig av at jeg distanserer meg fra det jeg undersøker ved å sette ord på og beskrive det jeg gjør (Bresler, 2006b, s. 60). Den estetikk-baserte tilnærmingen har slik sett mange likhetstrekk med Austring og Sørensen (2006, s. 179) grunnmodell for igangsettelse av estetiske læringsprosesser i en utdanningskontekst:

1	utforskningsfase preget av empirisk læring	<i>Impuls – oppstart</i>
2	medierende uttrykksfase for estetisk læring	<i>Eksperiment – utveksling – fordypelse</i>
3	analytisk fase med diskursiv læring	<i>Presentasjon – evaluering</i>

Figur 4: Austring og Sørensens (2006) grunnmodell for estetiske læreprosesser

Denne modellen passer bedre med mitt utgangspunkt hvor jeg fungerer som igangsetter og undersøker av formingsvirksomhet med et danningsteoretisk og pedagogisk formål, ikke kunstnerisk utøvende virksomhet (jf. Høhr, 2015). Overført til studien er formingsaksjonene preget av en empirisk og estetisk læringsfase, mens i refleksjonsarbeidet med deltagerne veksler jeg mellom en estetisk og analytisk fase. Analysearbeidet er mer preget av den diskursive fasen, og det estetiske blir mindre fremtredende. Dette gjelder særlig analysen hvor jeg anvender Kristevas teoretiske begreper. Det estetiske er til stede i artikkelarbeidet, men blir mer subtilt gjennom bruk av et poetisk språk, fotoillustrasjoner, narrative vignetter og tegninger. Disse estetiske virkemidlene fungerer som historiefortelling, hvor jeg eksplisitt eller implisitt løfter frem det som er viktig på en mer multisensorisk måte (Bresler, 2006a, s. 22).

5.4.1 Formingsaksjoner

I oppstarten av hver barnehage hadde jeg en informasjonssamtale for å få bedre kjennskap til barnehagelæreren/studentens tanker og tidligere erfaringer med nykommere og eksplorativ utforskning av materialer. Informasjonen ble utgangspunktet for utarbeidingen og planleggingen av formingsaksjonene. Den aksjonsforskningslignende formen på feltarbeidet knytter meg til den grenen av estetikk-basert forskning som driver med sosial aktivisme, og minner om et forskningsdesign som Keifer-Boyd (2011, s. 10) kaller *arts-imagination*. I denne typen design utforsker forskeren kunstnerisk orienterte aksjoner i samarbeid med praktikere, hvor målet er å sammen forestille seg idealet og praktisk øve på å prøve det ut. Transformasjonsprosessene er rettet mot å forandre maktrelasjonen mellom forsker og deltager, samt feltet en studerer (MacNaughton & Smith, 2005, s. 112). Deltagermodellen i aksjonsforskning handler, slik jeg forstår det, om å styrke deltakerne til å presentere sine erfaringer og påvirke feltet til endring (MacNaughton & Smith, 2005). Ved å invitere deltagerne med i å planlegge, gjennomføre og reflektere omkring formingsaksjoner opplevdes det som en mer radikal måte å involvere deltagerne på enn hva jeg kunne få til med et intervju:

One of the premises for doing collaborative field research is that there are meanings and/or experiences which are difficult to see and understand without involving oneself in the fields of practitioners (Bae, 2005, s. 230).

Min rolle i formingsaksjonenes gjennomføring var å skaffe tredimensjonale lekematerialer, å gjøre klart rommet og å delta som videoobservatør. Rommet var i så stor grad som mulig, strippet for andre ting enn et lite rundt podium i sentrum av det. Et podium var valgt fremfor bord og stoler for å gi rom for mest mulig bevegelsesfrihet. Jeg danderte lekematerialene på podiet og presentasjonen skulle virke som impuls.



Figur 5: Eksempel på podium med gjenbruksmaterialer

Hjelperedskaper som sakser og greip var bundet til hva barnehagen hadde allerede. Det var noen lekematerialer som gikk igjen: sand, leire, papp, tre og tråd. Det vesentlige ved en impuls er at den gir en felles opplevelse, og at den vekker skaperlyst til bearbeidelse av opplevelsen (Austring & Sørensen, 2006, s. 180). Slik jeg så det, kunne ikke impulsen og lekematerialenes åpenhet alene sikre at formingsaksjonen ble en utforskende forhandlingsarena mellom personale og barn, da formingstradisjonen i barnehagen gjerne er knyttet til instruksjon, produksjon og temarelaterte formgivningsprosesser (jf. Fønnebø, 2014, s. 29). Jeg avtalte derfor med barnehagelærerne/studenten at målet for barnas virksomhet kun skulle handle om å utforske lekematerialenes muligheter.

Det å skaffe et dedikert rom var en praktisk utfordring i gjennomføringen. Behovet for å skjerme aktiviteten hadde rent praktiske og etiske årsaker, som at vi ikke kunne risikere at barn som ikke hadde samtykke brøt inn i aktiviteten, siden det ble gjort filmopptak. Men det å ha et eget rom var også en verdi deltagerne løftet frem i relasjon til å få konsentrere seg i materialet over tid, fordi det vanskelig lar seg gjøre i avdelingens rom hvor mat skal inntas, frilek, lesestund og samling skal skje på samme tid. Utover avdelingens rom var det i alle tre barnehagene et personalrom hvor pauser ble avviklet, og i en av barnehagene fungerte personalrommet også som møte/arbeidsrom hvor barnehagelærerne hadde foreldresamtaler og arbeidet frem planer. De andre to barnehagene hadde eget arbeids/møterom i tillegg til personalrom. I to av barnehagene endte vi opp med å bruke et prosjektrum som var holdt av til ulike former for språkarbeid, slik som spesialpedagogisk arbeid, morsmålsstøtte og/eller barnehagelærerens språkgrupper. I den tredje barnehagen var rommet vi brukte, stort og del av en midlertidig stengt avdeling som vi i denne perioden kunne benytte oss av. I alle tre barnehagene ble rommet vi brukte, fordelt mellom avdelingene og tidsrommet vi valgte, måtte passe inn og bookes i forkant. I barnehagene hvor rommet ble brukt til språkarbeid, var rommet forholdsvis lite og ganske sterilt, med kun en hylle / hyller med konkreter/leker og språkprogrammer brukt i språkarbeidet.

5.4.2 Videobservasjon

I formingsaksjonene deltok jeg sittende på gulvet, i nærheten av aktiviteten. En slik deltagende observasjonsform springer ut av etnografien som en kvalitativ tilnærming hvor forskeren søker innsikt gjennom å delta i livene til de en undersøker blant (Okely, 2012, s. 19). Opprinnelig var planen å ha et kamera på stativ og at jeg skulle være deltagende i situasjonene foran kameraet som utgangspunkt for å dele opplevelser og refleksjoner. Intensjonen var å redusere maktforholdet mellom meg som forsker og deltager (Bae, 2005)

ved at jeg også gjorde meg sårbar foran kameraet. Situert midt blant barn, materialer og barnehagelærer i første formingsaksjon, klarte jeg likevel ikke å ta del på samme måte som barnehagelæreren. I løpet av formingsaksjonen slo kameraet seg av flere ganger, og stativet sank sammen. I tillegg var det mange av barna som ble opptatt av å ta på kameraet, eller de snublet i eller kom borti stativet. Min bekymring for kameraet og nysgjerrighet for Sophias samhandling gjorde at jeg i mindre grad klarte å fange opp fokusbarnets initiativ til meg. I refleksjonssamtalen etterpå fortalte i tillegg Sophia at min uro for kameraet smittet over på henne. I de neste formingsaksjonene valgte jeg derfor å holde kameraet selv for å få mer kontroll. Jeg var engstelig for den distansen kameraet kunne sette opp mellom meg og de som ble observert (Carlsen, 2018, s. 7). Løsningen ble å holde kameraet lavt, det vil si midt mellom navlen og brystbenet, slik at barna og barnehagelæreren/studenten kunne se ansiktet mitt og opprette øyekontakt. Skjermen stilte jeg vannrett slik at jeg kunne gløtte ned for å følge med på utsnittet. Selv om min deltagelse foran kameraet kun begrenset seg til én gang, var det likevel en viktig erfaring fordi den ga meg en kroppslig (gjen)oppdagelse av min egen taushet i møte med barn som snakker lite.

Det å være i uformell samhandling på avdelingen i tillegg til de planlagte formingsaksjonene var et strategisk valg for å få tilgang til praksiser som ikke synes språkliggjorte, det vil si praksiser «man bare gjør». Disse tilsynelatende tattforgitte praksisene kan sammenlignes med det Polanyi (1966/2009) kaller taus kunnskap, praktisk utviklet kunnskap som barnehagelærerne/studenten har tatt opp i seg ved å se på og gjøre hvordan andre kollegaer gjør. Det kan også være praksiser som opprinnelig hadde utgangspunkt i uttalte verdibaserte valg i barnehagen, normative diskurser som nå er kroppsliggjort som handlinger «alle» gjør uten å reflektere over hvorfor (Lindboe, 2012). Et annet viktig aspekt bak valget om å delta var å kjenne på kroppen de situasjonsbetingede spontane valgene som syntes å bli aktivisert i større grad av relasjonen og konteksten de oppstod i, enn av gjennomreflekterte valg og motiver som er lært. Dette siste skriver jeg mer om i den andre artikkelen i avhandlingen. I tradisjonelt etnografisk feltarbeid har idealene for deltagende observasjon vært å nærme seg det forskeren studerer med en åpen tilnærming og «som om det var ukjent» (Okely, 2012, s. 7). Med erfaring som førskolelærer i over ti år er jeg det Banks (1998, s. 15) omtaler som en utvandret innfødt. Jeg var derfor innforstått med at jeg kunne forsøke å se på nye måter, men aldri helt ville kunne se som en fremmed. På samme tid var denne posisjonen fordelaktig for å utvikle tillit og gi tilgang, og den ga verdifull innsikt i

barnehagelærerrollen og de institusjonelle perspektivene ved de situasjonene jeg studerte (Heath et al., 2009, s. 108).

Valget om å bruke videokamera til observasjon handlet om et ønske om å kunne fange opp detaljert informasjon om det komplekse samspillet mellom meg, barnehagelæreren/studenten og barna. Jeg ønsket muligheten til å kunne gjennomgå hele situasjonen på nytt for å fylle ut nyansene og få øye på de små gestene og minene som hadde betydning for hvordan samhandlingen utspilt seg (Änggård, 2009, s. 225). Videre var dokumentasjonen av samspillet innledningsvis tenkt som en strategi for å kunne sammenligne sekvenser i et forsøk på å se etter interaksjonsmønstre (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009, s. 119) og identifisere de kvalitetene som fungerte i samspillet til tross for at ansatte og barn ikke uttrykte seg på samme talespråk.

5.4.3 Refleksjonssamtaler

Busch (2017, s. 346) argumenterer for at observasjonsstudier alene ikke kan fange opp kompleksiteten i menneskers språklige samhandlinger. En observasjonsstudie kan verken gi meg innsikt i deltagerens språkideologier eller deres opplevelser av sin egen språklige praksis, fordi dette er dimensjoner som kun kommer til syne i deltagerens egne fortellinger og teorier om det de deltar i (Busch, 2012, s. 510). Sett i sammenheng med Kristevas (1974/1984) teorier om subjektets betegnende prosesser vil det å søke forståelse for kvalitetene i observasjonene innebære en konfliktfylt dialog mellom det jeg fornemmer, deltagerens uttalte perspektiver og det jeg tolker ut fra min historie, og de teoretiske begrepene jeg har til rådighet (Austring & Sørensen, 2006, s. 179). Min hypotese for refleksjonssamtalene med barnehagelærerne var at de kollektive tankene om dette temaet, barnehagelærerens avstand eller tilpasning til disse, kunne komme til syne. Jeg har valgt å bruke betegnelsen refleksjonssamtale fremfor intervju for å understreke at det er en felles utforskning av barnehagelærernes/studentens refleksjoner over det å være en kropp i formingsaksjonene. Refleksjonssamtalene tok form som samtaler på den måten at jeg var involvert i turtaking og innspill, ikke kun spørsmålsstilling, fordi jeg selv hadde vært en kropp i de hendelsene vi sammen reflekterte over. Samtalene ble kombinert med gjensyn av videoopptak. Jeg vil i det følgende forklare mer inngående om samtalene og videogjensynet hver for seg.

Refleksjonssamtalene var semi-strukturerte fordi jeg brukte en intervjuguide (se vedlegg 7). Intervjuguiden skulle sikre en tilnærmet lik ramme for samtalenes innhold, samtidig som jeg ønsket å skape rom for det deltagerne ble opptatt av (jf. Pettersvold, 2015, s. 44). Overordnet var jeg nysgjerrig på om språket i barnehagelærernes og mine samtaler rundt

det vi så i videoopptaket, og språket jeg brukte i mine egne observasjonsnotater, kunne bli gjenstand for å forstå hvilke referanser av det sanselige og kroppslige som lå gjemt i det. Jeg håpet å få innsikt i hvordan barnehagelærerne/studenten tenkte om kommunikasjon, språk og barnas møte med et nytt språk, og hvordan disse tankene syntes å forme hvordan de møter nykommerne i formingsaksjonene.

Innledningsvis i samtalen ba jeg deltageren fortelle om det de hadde notert seg eller tenkt på om opplevelsen fra forrige gang. De hadde gjerne med seg et stikkordsark eller notater på mobilen, men det å skrive noe ned var mer en oppfordring enn et krav fra min side. Deretter gikk vi over til å se på utvalgte videoutdrag fra samspillet i forrige formingsaksjon. Videoutdragene var tenkt som en affektiv impuls til å sette i gang refleksjoner (språkliggjøring) over hvordan man kan møte barn man ikke deler talespråk med. Staunæs og Kofoed (2015, s. 1230) beskriver det å bruke (levende) bilder i samtaler som en tilnærming som åpner for mer enn ord. Det barnehagelærerne husket når de så videoene, var ikke uforanderlige representasjoner av virkelige hendelser som hadde hendt, fordi det de så ville endres og tilpasses de motiver og konteksten de ble gjenkalt i (jf. Røyrvik, 2019, s. 116). Gjensynet handlet derfor mer om å være en affektiv og sanselig inngang til å utforske hvordan kropp, materialer og språk så ut til å virke i samspillet. Mitt formål med videogjensynet av utvalgte opptak var inspirert av Merleau-Pontys (1964/2000) filosofi om at mennesket gjennom øyet rekonstruerer den kroppslige fornemmelsen av handlingene og objektene de ser. Jeg ønsket med videogjensynet å stimulere denne kroppslige fornemmelsen som en inngang til å sette ord på og med det synliggjøre de små spontane handlingene som oppstår som reaksjoner to kropper imellom. Videre ønsket jeg å bruke videogjensynet som et ledd i å synliggjøre de tatt for gitte kunnskapene, det vil si det deltagerne gjør uten å reflektere over det (jf. Polanyi, 1966/2009). Dette tatt for gitte kan være kunnskap som deltagerne i begynnelsen av sin praksis handlet ut fra som reflekterte valg, og som nå har blitt automatiserte handlinger de bare gjør. Videogjensynet var slik sett tenkt som en impuls for å utforske det samspillet vi så samtidig som det dannet grunnlaget for eksperimentering i de neste formingsaksjonene (Olsson et al., 2016, s. 734). Det som var veldig interessant med denne delen av samtalene, var at det deltagerne fortalte om at de hadde vært opptatt av etter forrige gang, ofte kunne stå til kontrast med hvordan de så hendelsene i formingsaksjonene etter videogjensynet. Dette skriver jeg mer om i artikkel to, *Å få øye på det tause som blir sagt*. Et annet interessant moment ved videogjensynet var hvordan videoutdragene jeg valgte ut ikke bare fungerte som dokumentasjon og påminner for deltagerne, men at de også skapte

nye narrativ i dialog med mine spørsmål. I barnehagelærerstudentens tilfelle skapte de levende bildene også konflikter (Staunæs & Kofoed, 2015) noe jeg vil komme tilbake til i presentasjonen og drøftingen av artikkel tre, *Det der er ikke representativt for en barnehagehverdag*.

5.4.4 Metodologiske overveielser underveis

Eksplorativ formingsvirksomhet i barnehagen er et tema jeg har skrevet om i ulike populærvitenskapelige kanaler rettet mot barnehageansatte. Jeg hadde blant annet hatt en fast spalte i bladet *Verktøykassa* året i forkant av feltarbeidet. Benjamin og Sophia kjente til noe av det jeg hadde skrevet før, noe som gjorde at de visste litt mer om hvorfor jeg valgte denne aktiviteten som undersøkelsesramme, og hva en formingsaksjon kunne inneholde. Det at mine tanker om formingsvirksomhet og flerspråklighet var kjent for noen av deltagerne, er en faktor som kan virke inn på deltagerens svar og handlinger, ut fra hva de forstår som mine interesser. Om en tenker at studien skal representere barnehagehverdagen slik den er vil dette være svært uheldig for validiteten i utsagnene og handlingene. Fokuset i studien her har derimot et eksperimenterende og utforskende design, hvor det at jeg er åpen om mine intensjoner, kan forstås som et nødvendig bidrag for å skape tillit og samarbeid.

I formingsaksjonene var hjelpeverktøy som lim, tråd og tape tilgjengelig for at barna skulle kunne blande og føye sammen ulike materialer som plast og papp. Ut fra et miljøperspektiv virket det uetisk at jeg inviterte barn og ansatte til å gi nytt liv til brukte hermetikkbokser, papp og yoghurtbegre i den hensikt å produsere nye konstruksjoner som ikke kunne brukes om igjen (jf. Odegard, 2015, s. 229). Dette var en tanke som kom underveis og gjorde meg usikker på om jeg skulle be barna ta fra hverandre konstruksjonene sine for å kunne kildesortere og bruke materialene om igjen. Tvilen oppstod fordi jeg var redd det kunne oppfattes av barna som at jeg reduserte verdien av deres kunstneriske uttrykk. Som regel ønsket barna å ta med seg konstruksjonene inn på avdelingen etter formingsaksjonen. Jeg fikk også tilbakemelding fra en av barnehagelærerne om at det å kunne leke med og vise frem verkene sine virket som en felles referanse som styrket tilhørigheten med de andre barna for fokusbarnet. Jeg valgte derfor å kun ta fra hverandre og sortere de tingene som barna la igjen. I fremtidige prosjekter ønsker jeg å ha en større bevissthet om at det vi skaper, skal kunne kildesorteres eller brukes om igjen (jf. Odegard, 2015).

Det at jeg i den første formingsaksjonen først var foran kameraet for så å flytte meg bak kameraet – vekk fra å være involvert i selve situasjonen – kan ha vært med på å skape et skille mellom barnehagelærer Sophia og meg. Sophia og jeg kommuniserte kun gjennom

sjeldne blikk, mimikk og hoderisting under opptak. I de andre to barnehagene derimot spøkte både barnehagelærerne og studenten med meg, spurte om ting, så på meg når de snakket til eller om meg med barna. De skapte med det en annen standard for hvor mye det var lov å henvende seg til meg. Med barnas stadige henvendelser til meg innså jeg at jeg ikke kunne lure barna ved å late som om jeg ikke var en stor kropp der. Jeg innså at den nøytrale holdningen som jeg søkte i den første barnehagen, var en selvpålagt ide. Utover i andre og tredje barnehage tillot jeg meg derfor å være et ansikt som svarte med smil, latter og blunk. Jeg tenker i etterkant at den usikkerheten jeg hadde i den første barnehagen knyttet til metode og forskerrolle kan ha vært med på å skape en uheldig usikkerhet og uro hos Sophia i relasjon til hvordan hun og barna skulle forholde seg til meg.

Det at deltagerne og jeg hadde delt en opplevelse gjorde at samtalene bar preg av spontane utbrudd, at vi til tider snakket i munnen på hverandre, lo og fullførte hverandres setninger. Dette innebar også den svakheten at jeg i kraft av å ha deltatt i det vi snakket om og fordi jeg har kjent barnehagepraksis på kroppen, ikke ba om utdypning av ting som en utenforstående ikke nødvendigvis ville ha forstått (jf. Chavez, 2008). Først i transkriberingsprosessen etter første feltarbeidsperiode i Svaleredet ble jeg klar over at jeg ikke var så god til å stille oppfølgingsspørsmål. Denne erkjennelsen førte til at jeg i de påfølgende feltarbeidsperiodene bestemte meg for å stille mer spørsmål rundt implisitte henvisninger for å få deltagerens egen tolkning. Det opplevdes rart å spørre, og det virket på deltagerne som at de syntes det ble kunstig å måtte forklare noe de tenkte at jeg som barnehagelærer visste noe om. Jeg forsøkte alltid unnskyldende å forklare at jeg trodde jeg forstod, men at det kunne være nyttig å få forklart hva de la i det (Merriam et al., 2001, s. 409).

Etter samtalene i den første barnehagen ble jeg oppmerksom på at selv om mine utvekslinger av erfaringer fra formingsaksjonene følte som del av en jevnbyrdig utveksling, kunne jeg ikke overse at mine innspill kunne ha overskygget Sophias egne refleksjoner og peilet ut retningen for hva som fikk oppmerksomhet. Denne erkjennelsen fikk følger for intervjuene i de neste feltarbeidsperiodene, hvor jeg prøvde å komme med mindre egne opplevelser. I den påfølgende feltarbeidsperioden ved Revehiet opplevde jeg at jeg til tider slet mer med samtalen enn i Svaleredet, på den måten at jeg opplevde at jeg fikk korte svar og at intervjuet kunne kjennes tungt å dra. Når jeg holdt meg så strikt til intervjuguiden, opplevde jeg å gjenta meg selv, og det kjentes som jeg stilte spørsmål om ting som Mette ikke hadde noen umiddelbare svar på. Når jeg derimot tok tak i deltagerens egne opplevelser og utforsket

disse med oppfølgingsspørsmål så gikk samtalen mye mer av seg selv. Det kan ha sin naturlige forklaring i at deltagerne ikke hadde hatt like mye tid til å tenke på sine handlinger og tale som jeg hadde i forkant av samtalene. Det kunne også være et uttrykk for at det ikke var relevante spørsmål for dem. I ettertid kan det jo tenkes at det hadde vært nyttig å ha sendt ut intervjuguiden på forhånd slik at deltagerne fikk mulighet til å komme forberedt på formen og spørsmålene (jf. Alstad, 2014, s. 86).

Et gjentakende dilemma i samtalene i de to første barnehagene var at når jeg og barnehagelæreren snakket om barnas handlinger, brukte vi gjerne multimodale uttrykk hvor halve forklaringen ble demonstrert i lydmalende ord, mimikk og kroppslige metaforer. Det fikk den konsekvensen at jeg i lydopptaket kun hører en halvfull uttalt mening, slik som «...når hun gjorde sånn...». Det var slik sett mye av meningen i setningen som ble forklart med kroppslige og multimodale uttrykk. I de to første barnehagene forsøkte jeg derfor å notere kroppslige tegn som gester, mimikk og kroppslige metaforer da de oppstod i samtalen, men jeg opplevde ofte at engasjementet og kontakten med barnehagelærer ble brutt når jeg konsentrerte meg om papiret. Noteringen gjorde det også vanskelig for meg å fange opp det som var uklart, og som måtte følges opp med spørsmål. Løsningen ble etter hvert å forsøke å skrive inn i transkripsjonen etterpå der jeg husket barnehagelærerens bevegelser. I den siste barnehagen forsøkte jeg en annen strategi – det å kommentere og setter ord på handlingene høyt slik at det kom med på lydopptaket. Barnehagelærerstudent Benjamin reagerte ofte med latter. Jeg opplevde det som at mine kommentarer brøt samtaleflyten fordi det kroppslig innforståtte i Benjamins bevegelser og tale ble redusert til banale beskrivelser av fakter, slik som «han løfter øyebrynene». Benjamins latter gjorde meg flau og oppmerksom på hvordan den banale beskrivelsen av gestene ble en løsrevet del fra den meningsfulle konteksten den oppstod i, så etter hvert lot jeg være å kommentere. Jeg vurderte aldri å gjøre et visuelt intervju, men tenker i etterkant at det kunne ha vært nyttig først og fremst for å få med meg den multimodale forhandlingen. Det hadde også kunnet gi innsikt i hvordan mine kroppslige tegn virket inn i maktrelasjoner, tolkninger og føringer for samtalenes form og innhold.

5.5 Analyseprosessen

Analysene i denne studien startet under feltarbeidsperioden i den første barnehagen og vil fortsette å virke som en kontinuerlig tolkningsprosess utover i arbeidet med artiklene og kappen i dialog med meg og leseren (jf. Koro-Ljungberg, 2010). Til å begynne med var jeg mest opptatt av identifisering og kategorisering av datamaterialet. Etter hvert som jeg ble mer

kjent med Kristevas tenkning ble prosessen mer styrt av det som berørte meg. I de følgende avsnittene vil jeg presentere og reflektere over hvordan analyseprosessen utviklet seg.

5.5.1 I feltarbeidet

Den første analysefasen var en del av forberedelsene til refleksjonssamtalene i de ulike barnehagene. Formålet var å identifisere sekvenser med utvekslende samspill i formingsaksjonene for å kunne velge ut hvilke deler av filmopptaket som skulle brukes til videogjensyn. Når det nærmet seg refleksjonssamtale – dette kunne variere fra å være planlagt til dagen etter formingsaksjonen til noen uker etter – satte jeg meg ned og så gjennom filmopptakene fra formingsaksjonen(e). I gjennomgangen noterte jeg meg ulike sekvenser i opptaket hvor jeg mente at barnehagelærerens/studentens og barnas handlinger, tale og observerbare kroppslige uttrykk så ut til å danne en utvekslende tone. Jeg valgte ofte ut to til fire sekvenser avhengig av lengden, som jeg ville vise som videogjensyn.

Under denne første runden med identifisering av sekvenser måtte jeg gå mange runder for å spesifisere for meg selv hva jeg definerte som en utvekslende tone. Jeg kunne ikke sammenligne med Palludans (2005) utvekslingstone, for i hennes beskrivelser er utvekslingene forbeholdt de majoritetsspråklige barna og inneholder talespråklige utgreinger. Nykommerne i min studie kunne ikke i like stor grad fortelle om opplevelser og erfaringer i en uttalt kjent form for barnehagelæreren. Noe som preget kommunikasjonen mye i denne studien var at barna ga tegn til initiativ, og pedagogen bekreftet med smil, nikk, et «ja», eller de satte ord på hva barnet gjorde «Ja, du...». Noen ganger tok det også en undersøkende form som «ville du male med blå?». Begge responsene tolket jeg som strategier hvor barnehagelærer/studenten ville bekrefte overfor barnet at «jeg ser deg». Samtidig så jeg at dette var en form for samhandling hvor dialogen ofte begrenset seg til barnets initiativ, så en respons fra barnehagelæreren/studenten og barnets bekreftelse/avkreftelse. Det stoppet oftest med at barnet nikket eller bekreftet med å si ja. Det førte sjelden til at barnehagelærer/student fulgte opp barnets initiativ med egne assosiasjoner, ideer og erfaringer.

Jeg merket meg at flere sekvenser med utvekslingstone innbefattet misforståelser. Disse turvekslingene var preget av at nykommerne tok initiativ til å vise noe til barnehagelæreren/studenten, hvorpå barnehagelæreren/studenten svarte med å gjenta barnas handlinger og utvide med nye forslag. I disse situasjonene så barnehagelæreren/studenten ut til å forsøke å delta i barnas opplevelse gjennom at engasjementet ble uttrykt i oppadgående tonefall. Ofte svarte de med smil og en økning i stemmевolum, som til sammen så ut til å uttrykke begeistring. Barna svarte ofte bekræftende med engasjement i samme volum og

tonefall «JA!» eller ved å avkrefte «NEI!» med smil om munnen. Utvekslingstonene slik jeg til slutt valgte å definere dem, startet ofte med barnehagelærerens/studentens engasjerte respons som beskrevet ovenfor. For så at barnet eller barnehagelæreren/studenten utvidet med et nytt innspill som de bygget videre på til en utveksling bestående av flere turer med rytmer, blikk, gester, lyd, bevegelser og utforskende strategier med lekematerialene.

Neste del av denne analysefasen var deltagerens refleksjoner over videoutdragene jeg valgte. Barnehagelærerne/studenten ble invitert inn i å utforske og analysere det utvekslende samspillet jeg viste dem gjennom spørsmål om hvordan de syntes kropp, tale og lekematerialer så ut til å virke inn i samspillene vi så i utdraget. Jeg ser disse refleksjonssamtalene derfor som en del av den første analysen.

5.5.2 Behandling av datamaterialet

Den andre fasen av analysen ble gjennomført i etterkant av feltarbeidet. Denne delen handlet om å transkribere, organisere, systematisere og kategorisere datamaterialet. Etter endt feltarbeid hadde jeg videoopptak av 15 formingsaksjoner og lydopptak av 12 samtaler, hvorav 3 var informasjonssamtaler. Transkriberingsarbeidet av samtalene tok til etter endt feltarbeidsperiode i de to første barnehagene. Jeg brukte ikke en ren ortografisk transkriberingsmåte, men benyttet meg av noen utvalgte transkriberingstegn: @ for latter, [-] for avbrutt tale, (.) og (...) avhengig av pauselengde (jf. Du Bois, 1991). Jeg kommenterte handlinger, bevegelser eller beskrivelser av lyder eller spesifikke hendelser i situasjonen som kunne oppfattes på lydopptaket, i parenteser () inne i talesetningene. Etter endt feltarbeidsperiode i den siste barnehagen fikk jeg opplæring i dataprogrammet NVivo11 Pro. Dette programmet fungerer som et organiseringsverktøy for å systematisere og se sammenhenger i datamaterialet. Jeg lastet alle videoer og transkriberte samtaler inn i programmet og organiserte datamaterialet i tre kasuser med tilhørende undergrupper. På den måten fikk jeg organisert alt av de ulike barnehagenes stillbilder, transkriberte samtaledokumenter og videoopptak, hver for seg. Etter innlastning hadde jeg en ny gjennomgang av datamaterialet hvor jeg arbeidet systematisk i et forsøk på å identifisere og merke sekvenser som bar preg av utvekslingstone. I dette kategoriseringsarbeidet hadde jeg kasus-studie som forbilde. Formålet var å sette kasusene opp mot hverandre for å identifisere forskjeller og likheter innad og mellom kasusene (jf. Stake, 2006), som i denne studien vil si de tre deltagerens unike og ulike samhandling med nykommerne.

Med bakgrunn i Kristevas (1974/1984) teorier om språk som en forhandlende prosess mellom det semiotiske og symbolske konstruerte jeg analysekategoriene *estetiske* og

kroppslige tegn. Gjennom definisjonen *kroppslige tegn* forsøkte jeg å beskrive forhandling av nonverbal mening som oppstod i relasjon til omgivelsene med, i og gjennom kropper. Definisjonen *estetiske tegn* stod ikke i kontrast til, men var en del av de kroppslige tegnene. Jeg så det som at barns og voksnes kroppslige tegn deltok i språklig praksis både som tilpassede praksiser styrt av historiske, sosiale og kulturelle normer (symbolske dimensjoner), og som affektladete og driftsmessige impulser (semiotiske dimensjoner). Den symbolske dimensjonen gjorde seg tilkjenne i reflekterte og ekspressive forhandlinger av erfart mening, slik som gester, lyd, handlinger, mimikk og blick til omgivelsene. Det semiotiske derimot sprang ut av driftsmessig og affektladete impulser og lot seg ikke representere i tale eller av skriftlige tegn (Kristeva 1974/1984, s. 29). Det semiotiske kan forklares som et avtrykk i barns og voksnes tegn gjennom poetiske, musiske, og kunstneriske modaliteter (Kristeva, 1974/1984, s. 25, 29). Disse modalitetene valgte jeg å definere som *estetiske tegn* og spilte ut som rytmer, tonefall, bevegelse, volum, rim, gjentakelser, stillhet og kroppslige metaforer. *Kroppslige metaforer* er et begrep lånt fra Fredriksen (2013, s. 116) som jeg brukte for å beskrive hvordan barn og voksne brukte kroppslige og multimodale uttrykk for å vise til en annen handling eller et objekt.

I kategoriseringen av videomaterialet brukte jeg analysekategoriene i et forsøk på å identifisere hvilke kombinasjoner av estetiske og kroppslige tegn som gjentok seg innenfor hvert kasus. Imidlertid ble jeg overrumplet av hvordan de utvekslende samhandlingene inneholdt lite talespråklig produsert mening; de lignet mer på en mors første samspill med barnet sitt. Jeg ble var på en spesiell tilstedeværelse og stemning i disse sekvensene, hvor barn og ansatte syntes å henvende seg gjennom musiske moduleringer i relasjon til hverandre. Dette «noe» spilte så ulikt ut i de ulike situasjonene og var vanskelige å beskrive og identifisere på en klar og tydelig måte som konkrete handlingsstrategier og kvaliteter i sekvensene. Jeg kunne ikke like lett skrive frem hva slags toneleie eller hvilke gester som brakte disse stemningene frem. Disse stemningene som jeg fornemmet, men ikke fikk tak på, resonerte med Kristevas beskrivelser av musiske moduleringer i det infantile språket (1977/1980) og det poetiske språket (Kristeva, 1974/1984, 1973/1986). Disse teoriene hjalp meg å få et språk som kunne antyde dette uartikulerte «noe». I takt med at jeg stadig kom dypere inn i Kristevas teorier om det semiotiske, innså jeg at virkningen av den semiotiske betydningen lar seg vanskelig måle og fange i analytiske kategorier (se Kristeva, 1974/1984, s. 13-15). I arbeidet med den første artikkelen ble det å skape narrativ i form av vignetter en

måte å utforske et slikt musisk utvekslende møte i lys av Kristevas (1974/1984) teorier om subjektets betegnende prosesser.

5.5.3 Berørt

Den tredje analysefasen tok utgangspunkt i transkripsjonene av informasjons og refleksjonssamtalene. I arbeidet med å kategorisere transkripsjonene av refleksjonssamtalene benyttet jeg meg av de Kristeva-inspirerte analyse kategoriene for å se nærmere på hvilke av barnas kroppslige og estetiske tegn barnehagelærerne/studenten snakket om og var oppmerksomme på. I undersøkelsen av de transkriberte refleksjonssamtalene utvidet jeg også med å identifisere temaene barnehagelærerne/studenten snakket mest om, gjengitt her i rekkefølge:

1. Samtaler om det å sette ord på nykommerens intensjoner.
2. Samtaler om barnehagelærerrollen.
3. Samtaler om barnas kroppslige tegn.
4. Samtaler om barns og egen stillhet.

I arbeidet med å identifisere disse temaene ble jeg påminnet og berørt av deltagerens emosjonelle reaksjoner i gjensyn av formingsaksjonene – deres overraskelse over barnas kroppslige og estetiske tegn til samtale, barnehagelærerens/studentens sårbarhet og ambivalens overfor det tause og fremmede som barnas taushet startet i dem. I undersøkelsen av barnehagelærernes/studentens refleksjoner over egen rolle i formingsaksjonene ble det videre klart for meg at det var så mye i deltagerens egen praksis som var «usynlig» for dem. I gjensyn med hvordan det tilsynelatende uproduktive musiske samspillet så ut til å skape betydningsfulle relasjoner reagerte barnehagelærer/studenten gjerne med følelsesmessige reaksjoner, som gråt, latter og sinne. Men verken barnehagelæreren/studenten eller jeg hadde et språk for å utforske det vi opplevde. Jeg begynte derfor å konsentrere meg om deltagerens intense uttrykk i refleksjonssamtalene slik som glede, frustrasjon, tristhet og sinne. I dette arbeidet vekslet jeg mellom å lese de transkriberte lydopptakene og å høre på lydopptakene på nytt.

På denne tiden leste jeg Kristevas (1988/1991) bok *Strangers to Ourselves* og ble fokusert på barnehagelærernes sårbarhet og usikkerhet i møte med det såkalt unyttige i situasjonen og samspillet med nykommeren. Ved hjelp av Kristevas teoretiske begreper om sårbarhet og annerledeshet forsøkte jeg å utforske hva det var i formingsaksjonene og

refleksjonene omkring dem som satte deltagerens emosjoner i sving. Boken jeg leste førte slik sett til en endring hvor fokuset i mine analyser dreide fra identifisering av estetiske og kroppslige tegn til en mer filosofisk undersøkelse av situasjoner hvor jeg og deltagerne var emosjonelt berørt. Artiklenes tema og analyser i denne siste analysefasen sprang slik sett ut av emosjonelt ladede oppdagelser i datamaterialet og ble behandlet gjennom narrative vignetter og illustrasjoner i dialog med et utvalg av Kristevas teoretiske begreper.

Det tilsynelatende unyttige og tause i barnehagelærernes/studentens samspill ble gjenstand for analyse gjennom to vignetter i artikkel to. Inspirert av Kristevas (2010d) åpenbarende logikk ble analysearbeidet mer preget av å utforske assosiasjoner og dette «noe» i formingsaksjonene som fylte det «meningsløse» samspillet med mening. I analyse av barnehagelærernes/studentens tause repertoar brukte jeg Kristevas (1974/1984) teorier om det symbolske og det semiotiske, samt Kristevas (2010d) beskrivelse av to ulike frihetslogikker. Som del av den estetiske utforskningen i artikkelarbeidet forsøkte jeg å tegne intensiteten jeg opplevde i to ulike «øyeblikk» fra de situasjonene jeg analyserte i andre artikkel. I likhet med avistegninger fra rettssaker ble tegningene til som raske skisser der kun hovedpersonene i vignettene og materialene de holder på med, ble viet mest detaljer i den ellers så enkle og banale streken. Andre personer, interiøret og lekematerialene ble det kun antydning av.

Analysen i den tredje artikkelen sprang derimot ut av at deltageren i den siste barnehagen uttrykte frustrasjon over studiens forskningsdesign. Denne uttalte frustrasjonen skapte en uro hos meg, og i den siste artikkelen valgte jeg derfor å utforske relasjonen mellom deltagerens frustrasjon og min reaksjon på disse. I analysen knyttet jeg frustrasjonene til Kristevas (1988/1997, 1980/2008) teorier om betydningen av tap, benektelse og eksklusjonssprosesser for menneskets mulighet til å bli synlig for selv og skape mening. I denne siste artikkelen brukte jeg to fotografier som metaforiske illustrasjoner på det jeg opplevde som kjernen i de to ulike frustrasjonene jeg behandlet i analysen.

Kapittel 6: Oppdagelser

Denne avhandlingen er basert på tre artikler. Dette kapittelet er viet til presentasjon og gjennomgang av artiklenes oppdagelser. Før jeg går i gang med presentasjonen av artiklene, vil jeg presentere og vise sammenhengen mellom undersøkelsesspørsmålene i de ulike artiklene, for så å knytte dem opp mot det overordnede forskningsspørsmålet for avhandlingen som er:

Hvordan kan det å tenke med Kristeva i estetiske og eksplorative undersøkelser av sårbarhet bidra til med-åpenbarende samhandling i møter med nykommerne?

De to første artiklene er skrevet utfra en interesse for virkningen estetiske og eksplorative undersøkelser har for barnehagelærernes/studentens samhandling med nykommerne. Jeg var da nysgjerrig på om den eksplorative tilnærmingen til de estetiske og kroppslige dimensjonene i samspillet ville åpne opp for en mer åpenbarende logikk i barnehagelærernes/studentens samhandling med nykommerne. De to første artiklene fokuserer på ulike deler av den innledende problemstillingen i studien, nemlig:

Hva kan en vending mot estetiske og kroppslige dimensjoner i språklig samhandling bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter?

Denne problemstillingen undersøker jeg i den første artikkelen ved å se nærmere på den med-åpenbarende virkningen av barnehagelærerens eksplorative tilnærming til nykommerens kroppslige og estetiske tegn, og betydningen denne samhandlingsformen har for nykommerens muligheter til medvirkning. Fokuset i artikkelen er en utforsking av nykommerens sårbarhet som avhengig av barnehagelærerens blikk og engasjement for å kunne delta i samtalefellesskapet. Den første artikkelen utforsker dette gjennom problemstillingen:

Hvordan kan en barnehagelærers engasjement i og med barnets estetiske og kroppslige tegn virke inn i det å skape kontakt, tillit og relasjon med et barn, som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk?

I den andre artikkelen undersøker jeg den innledende problemstillingen videre, men retter min oppmerksomhet mot barnehagelærerens/studentens forutsetninger for og mulighet til med-åpenbarende samhandling. Fokuset for studien utvides til å omhandle barnehagelærerens/studentens sårbarhet i spennet mellom rolleforventninger og det spontane

som oppstår. Jeg undersøker hvordan barnehagelærerens/studentens utforsking av de kroppslige og estetiske dimensjonene i *egne tegn* danner grunnlag for lydhørhet og med-åpenbarende samhandling i møte med nykommerne. I den andre artikkelen er det ledende forskningsspørsmålet derav:

Hvordan kan barnehagelærerens oppmerksomhet mot egne kroppslige og estetiske tegn være en inngang til å (be)gripe og la seg berøre av barnas uartikulerte perspektiver?

Mens jeg i den første og andre artikkelen utforsker to ulike aspekter ved virkningen av barnehagelærerens oppmerksomhet og engasjement i forhold til henholdsvis barnets og egne tegn, retter jeg i den tredje artikkelen blikket mot min egen virkning. Jeg utforsker da min egen sårbarhet som forskersubjekt i relasjon til deltagerne. Det dreier seg da om et fokus på hvordan de konstruerte undersøkelsessituasjonene virker inn på barnehagelærerens/studentens opplevelse av mulighet til med-åpenbarende samhandling i møte med nykommerne. Det er på samme tid også en undersøkelse av hvordan de konstruerte undersøkelsessituasjonene påvirker barnehagelærerens/studentens opplevelse av mulighetsbetingelsene for med-åpenbarende samhandling i egen barnehagehverdag. Den overordnede problemstillingen for den siste artikkelen er som følger:

Hva kan forskeren som konstruktør av «utopiske» undersøkelsessituasjoner skape og utfordre for undersøkelsens bidragsyttere?

De tre ulike problemstillingene peker på tre ulike opplevelser av sårbarhet knyttet til relasjoner med andre, samt hvordan estetiske og eksplorative undersøkelser hjelper meg og deltageren til å bli klar over vår påvirkningskraft som mulighetsbetingelse for med-åpenbarende samhandling med nykommerne. Jeg vil nå kort presentere innholdet i hver artikkel, samt plassere artikkelen i en sammenheng med de øvrige artiklene. Hver av de tre artiklene følger i sin helhet i etterkant av hver artikkelpresentasjon. Avslutningsvis oppsummerer jeg oppdagelsene i artiklene. Oppsummeringen danner bakgrunnen for diskusjonen i neste kapittel, hvor jeg drøfter oppdagelsene opp mot avhandlingens overordnede forskningsspørsmål.

6.1 Presentasjon av artikkel 1: Se hun snakker!

Denne artikkelen forteller om fokusbarnet Alida, som både jeg og barnehagelærer Mette oppfattet som en stille jente. Gjennom to vignetter viser jeg hvordan Mettes svar på Alidas utforskning av lyd og rytme i to ulike gjenbruksbeholdere henholdsvis skaper og lukker for en utvekslende samtale. Artikkelen problematiserer hvordan et talespråklig fokus kan virke inn på personalet slik at de kun har fokus på hvem vi ønsker at nykommeren skal bli, og begrenser muligheten for at de får delta med sine språklige ressurser her og nå. Vignettene illustrerer en tendens jeg så i datamaterialet, nemlig hvordan deltagernes inntoning og engasjement i og med nykommernes estetiske og kroppslige tegn synes å generere deltagelse og utvekslende dialog. Ved å se vignettene og to utdrag fra refleksjonssamtalene med Mette i dialog med Kristevas (1974/1984) teori om et subjekt i betegnende prosesser viser jeg hvordan dette henger sammen med at Mettes språkforståelse utvides til å omfatte flere modaliteter enn kun de talespråklige ytringene. Med bakgrunn i analysen drøfter jeg videre nødvendigheten av en orientering mot de estetiske og kroppslige dimensjonene i barnehagepersonalets og barns språklige praksis som mulighetsbetingere for minoritetsspråklige barns medvirkning. Jeg argumenterer for at barnehagene må skape et språkmiljø som stimulerer de estetiske og kroppslige dimensjonene i barns begynnende flerspråklighet og at personalet må våge seg inn i dialog med barnas engasjement og uttryksmåter her og nå.

Dette er den første artikkelen jeg skrev, og den bærer preg av å være et prosjekt hvor jeg er i ferd med å tilegne meg kunnskap om Kristevas teori og hvordan man skriver en vitenskapelig artikkel. Oppsummert vektlegger artikkelen barnehagelærerens rolle som tilrettelegger for det tause og sårbare barnet slik jeg leser artikkelen i dag. Innholdet er influert av at jeg nylig har blitt kjent med Kristevas teorier om det semiotiske, og at jeg i lys av teoriene har blitt oppmerksom på de musiske moduleringene som betydningsfulle i den utvekslende tonen. Det at jeg var i ferd med å forstå den vitenskapelige sjangeren, gjorde at jeg brukte mye plass på å forklare metoder og analyse. Artikkelen ble en utforskning og utforming av min egen forståelse av begrepene og metodene jeg brukte, og bestod mye i å gjøre seg tydelig både for leser og meg selv. Artikkelen er del av et temanummer om flerspråklighet i barnehagefeltet og er publisert i et tidsskrift med fokus på andrespråksdidaktikk i utdanningsfeltet. Omstendeligheten i artikkelens oppbygning og de andrespråksrelaterte uttrykkene som er brukt, er et resultat av kombinasjonen av at jeg ennå ikke var trygg nok til å forsvare eller utvikle egne betegnelser, og de krav som tidsskriftet

stilte til noen felles standarduttrykk. Barn som er i ferd med å tilegne seg / lære seg norsk, er et slikt uttrykk. Jeg fikk i etterkant av artikkelen tilbakemelding fra redaktøren på at jeg hadde syntaktisk vanskelige setninger. Jeg forstod lite av det da og ser i etterkant at setningene er lange og tungt oppbygd. Jeg ser det som at jeg strevde med å tilegne og formidle meg selv frem i den vitenskapelige språkpraksisen. Glimtvis slo det poetiske inn, noe som senere får mer plass i artiklene.

Artikkel 1

Se, hun snakker! En studie av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på

Johanne Ilje-Lien
Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

På bakgrunn av studier som viser hvordan minoritetsspråklige barn kommer i ujevnbyrdige sosiale relasjoner i barnehagen, ønsker forfatteren i denne artikkelen å løfte frem samspill hvor personalet samhandler med barn de ikke deler språk med, på en undersøkende og utvekslende måte. Artikkelen viser gjennom eksempler hvordan en barnehagelærers engasjement *i og med* barnets estetiske og kroppslige tegn skaper grunnlag for kommunikasjon mellom to som ikke deler samme språk. Eksempelene i artikkelen er utvalgte utdrag fra samspill barnehagelærer–barn og barnehagelærerens refleksjoner tolket i lys av psykolingvisten Julia Kristevas språkteorier. Analysen danner grunnlag for å drøfte hva en orientering mot estetiske og kroppslige dimensjoner i språklig praksis kan bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.

Artikkelens overordnede mål er å åpne opp nye perspektiver på personales kommunikasjon og språkarbeid i møte med det gryende flerspråklige barnets uttrykksformer her og nå. Det handler om nødvendigheten av at barnehagepersonalet gir barnet en mulighet til å få en reaksjon på det barnet formidler akkurat nå, som en betydningsfull «noen» innen barnehagefellesskapet.

Nøkkelord: *subjektivitet; flerspråklighet; estetikk; nonverbal; Kristeva*



Introduksjon

Alle barn i barnehagen har en genuin rett til å oppleve seg som deltager i eget liv (Østrem 2012). Med en stadig økende andel minoritetsspråklige¹ barn i barnehagen (Statistisk sentralbyrå 2017) utfordres barnehagepersonalets ansvar for å ivareta muligheten til medvirkning for de barna som er i ferd med å lære seg norsk.

Det å få en reaksjon på sine handlinger og uttalelser er nødvendig for å føle seg som noen i et fellesskap (Arendt 1996). Denne avhengigheten av en reaksjon for å realiseres ser jeg i relasjon til de tilsynelatende tause barna som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk. Skandinaviske studier viser at minoritetsspråklige barn kommer i sosialt ujevnbyrdige relasjoner i barnehagen (Bundgaard og Gulløv 2006, Palludan 2007). I denne artikkelen ønsker jeg å belyse hvordan barnehagepersonalet kan invitere til en *utvekslende tone* (Palludan 2007:81). Det vil si en kommunikasjonsform hvor barnet i sin gryende flerspråklighet gis en likeverdig rett til å bidra med erfaringer, meninger og ideer.

Gjennom en kvalitativ undersøkelse med et lite utvalg deltagere i tre barnehager har jeg i mitt doktorgradsprosjekt gått i dybden av hvordan to barnehagelærere og en barnehagelærerstudents oppmerksomhet mot materialer, kropp og språk virker inn i en utvekslende tone. Studien er aksjonsforskningsinspirert ved at jeg har samarbeidet med barnehagelærerne/studenten om å planlegge, gjennomføre og reflektere omkring utforskende formingsaksjoner med 3 barn (3–5 åringer), hvorav ett av barna var i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk.

I lys av psykoanalytikerens Julia Kristevas teorier (1984) om de kroppslige og affektive aspektene i språklig praksis knytter jeg i artikkelen en utvekslende tone til et oppmerksomt blikk for barns estetiske og kroppslige forhandlinger av mening (etter Kjørholt 2010:167). Basert på eksempler fra mitt feltarbeid vil jeg i denne artikkelen se nærmere på hvordan en barnehagelærers engasjement *i* og *med* barnets estetiske og kroppslige tegn kan virke inn i det å skape kontakt, tillit og relasjon med et barn, som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk. Analysen vil danne grunnlaget for videre å drøfte, i lys av Kristevas teori, hva en vending mot estetiske og kroppslige dimensjoner i språklig samhandling kan bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.



Bakgrunn

I Barnehageloven (2005) knyttes barns ytringsfrihet til barnehageansattes ansvar for at *alle* barn skal kunne virke med og forme hverdagslivet i barnehagen. Med et politisk press på å lære barn norsk før skolestart (Kunnskapsdepartementet 2011) ser det ut til at flerspråklige barn i mange tilfeller vurderes utfra en *enspråklig standard* (Kjelaas 2009:73). Det enspråklige løftes da frem som kriterier for hva språk i barnehagen er og skal være (Myklestad 2015:70) og markerer flerspråklighet som det uønskede «utenforskapet» (Kampmann 2004, Gulløv 2015, Bundgaard og Gulløv 2006). Fokus på tidlig innsats kan videre prege personalets tilnærming til barna som et objekt for språkinnlæring, og slik komme i konflikt med barnehagens grunnverdi om «barnet som subjekt» (Vik 2014). Tilgangen til deltagelse i fellesskapet kan slik se ut til å henge sammen med et spesifikt innhold av kompetanser (Kalkman, Haugen og Valenta 2017). Det barnet som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk, kan da stå i fare for å «stå på vent» til å realiseres som et fullverdig medlem i barnehagefellesskapet.

Personalet har ansvar både for å bekrefte barna som den de er akkurat nå og å utfordre barna til å utvikle seg til dem de kan bli (Furu og Ahlskog-Björkman 2015:24–25). Skaremyr (2014:99–100) etterlyser mer kunnskap hos barnehagelærere til å forstå og støtte nyankomne barns sammensatte kommunikasjon for å skape et likeverdig forhold innen barnegruppen. Det relaterer jeg til hvordan det å entre en ny ukjent språklig setting kan etablere usikkerhet hos nyankomne barn, fordi eget språklig repertoar ikke lenger passer inn, og forsterker følelsen av å ikke høre til (Busch 2017). Denne utryggheten kan videre skape en redsel for å uttrykke seg feil på det nye språket (Dewilde 2018). I noen tilfeller kan det å velge å være taus da fungere som barnas strategi for å skape en trygg base for sin andrespråks-tilegnelse (Bligh og Drury 2015:272). Denne tause perioden kan ha en varighet på flere måneder (Berggreen og Tenfjord 2007:173). Medvirkning må derfor, slik jeg ser det, innebære mer enn å *høre* barns stemmer.

De ansattes ansvar for å begripe de flerspråklige barnas måter å kommunisere her og nå relaterer jeg til hvordan sensitive voksne er avgjørende for spedbarnets tilegnelse av de språkene som de vokser opp i (Høigård 2013). De yngste barna bruker musiske uttrykk i form av lyd og rytmer med ting, kropp og stemme for å tone seg inn og «skape fellesopplevelser av mening» med andre (Nome 2017:VI). Denne pre-lingvistiske evnen til å samordne og samstemme bevegelse, rytmer, tonehøyde og volumforandringer i et gjensidig og dialoglignende «musikalsk» samspill (Bråten 1998, Trevarthen og Aitken 2001, Trevarthen 2015) inngår som en del av våre



språklige repertoar senere i livet (Ericson 2009:449). Flere studier viser hvordan barn i sin gryende flerspråklige utvikling, i likhet med de yngste barna, benytter seg av nonverbale handlingsrepertoar som peking, mimikk, kroppsspråk og gester (Kultti 2012, Skaremyr 2014, Kibsgaard 2018), samt artefakter i sin tilnærming til barnehagens barn og voksne (Kalkman, Hopperstad og Valenta 2015). I møte med barn som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk, står slik sett barnehagepersonalet overfor utfordringen med å veilede barn inn i barnehagens fellesspråk uten å miste av synet de språklige uttrykkene barna allerede bruker i sin forhandling med omverden.

Sett i sammenheng med menneskers musiske og kroppslige grunnlag for språklig samhandling ser jeg det som nødvendig at språkmiljøet som personalet skaper, utvikles i dialog med barnas estetiske og kroppslige former for initiativ, spesielt med tanke på de tause barna. Formgivning med materialer gir muligheter for barn til å eksperimentere og forhandle mening gjennom multimodale forklaringer sammensatt av kroppslige uttrykk, materialer og tale (Fredriksen 2011, Blume 2015, Carlsen 2015, Ilje-Lien 2016, Olsson, Dahlberg og Theorell 2016). Likevel regnes estetisk virksomhet² i liten grad som en arena for andrespråksarbeid, ifølge en undersøkelse blant flerspråklige barnehager i rurale områder i Norge (Andersen, Engen, Gitz-Johansen, Kristoffersen, Obel, Sand og Zachrisen 2011). Andersen m. fl. (2011:85) stiller seg spørrende til om dette har sammenheng med en oppfatning om at det abstrakte og utforskende er for vanskelig for barn som ikke har norsk som førstespråk. I denne artikkelen vil jeg derfor belyse hvordan en vending mot estetiske og kroppslige tegn i barnehagen, kan ha betydning for minoritetsspråklige barns mulighet til medvirkning.

Teoretisk rammeverk

I denne artikkelen bruker jeg psykoanalytikerens Julia Kristevas (1984) teori om subjektets betegnende prosesser³ som analyseverktøy for å se nærmere på hvordan en barnehagelærers engasjement *i* og *med* barnets estetiske og kroppslige tegn kan virke inn i det å skape kontakt, tillit og relasjon med et barn, som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk. Jeg har tidligere beskrevet hvordan de flerspråklige barnas kroppslige initiativ til samtale kan stå i fare for å bli oversett fordi personalet har fokus på enspråklig tale. Videre har jeg argumentert for at barnehagen må skape språkmiljøer i tråd med menneskets medfødte musiske og kroppslige grunnlag for språklig samhandling.



I Julia Kristevas (1980:277) teorier er musiske og kroppslige samhandlingsformer ikke redusert til en fase for infantilt språk, men selve grunnlaget for hvordan mennesker kontinuerlig skaper sammenheng og mening gjennom ulike tegnsystem. Kristeva (1989:299) er opptatt av semiotikk og kritiserer lingvistikken for at den kun befatter seg med språket som system og i for liten grad retter seg mot språk som menneskelig handling. Hun argumenterer for at all meningsdannelse uavhengig av individuelle språk, er forankret i kroppen fysiologisk og biologisk (Kristeva 1984). Basert på Saussures teori om at det ikke finnes noen naturlig forbindelse mellom betegneren (selve uttrykket) og det som betegnes (uttrykkets mening) hevder Kristeva (1984:22) at språket som struktur i seg selv er utilstrekkelig for å skape mening. For å si det med andre ord: i språkliggjøringen er det alltid noe ved den virkeligheten som betegnes som ikke lar seg artikulere, noe som ifølge Kristeva (1986:27) forblir en kroppslig og utenfor-språklig fornemmelse. Det å skape mening vil for mennesket derfor alltid innebære en forhandlende prosess i avstanden mellom språk som meningsskapende struktur (betegneren) og den mening som går forut og utover språklige strukturer (det som betegnes) (Kristeva 2010:11). Disse to dimensjonene i språklige forhandlinger kaller Kristeva (1984) det symbolske og det semiotiske, og henger sammen med Kristevas perspektiver på utvikling (Nordtug 2007:180). I det barnet tiltagende tar del i språklig praksis, gir språket en mulighet for barnet til å bli noe for seg selv (et subjekt), samtidig som det også avgrenser barnet fra den kroppslige innforståtheten med andre kropp (Kristeva 1984:43–45). Ved å sette ord på noe distanserer barnet seg samtidig fra det hun setter ord på fordi språkproduksjon innebærer refleksjon over at noe er noe annet enn meg. Kristevas språkdefinisjon handler da om noe mere enn kun å skape forståelse og relasjon mellom mennesker, men er en kontinuerlig betegnende prosess hvor mennesket gjennom språklig praksis med andre realiseres som «noen». Kristeva (1984:37, 58) beskriver det som at det talende subjektet settes på prøve i språklig praksis.

Den førspråklige erfaringen av å være en kropp i samstemthet med en annen kropp som vi erfarer i mors liv, kaller Kristeva (1984:25) *chora*. Når vi blir talende subjekter blir disse erfaringene liggende som spor i oss, og lengselen tilbake til denne formen for væren virker som en drift i menneskets handling og tale (Kristeva 1984:27). Det er slik sett en kroppslig fornemmelse av savn, i form av drifter og energier som driver frem produksjonen av språk. Kristevas teori skiller seg på den måten fra en kognitiv-lingvistisk tilnærming til språk, fordi hun med sin psykoanalytiske bakgrunn introduserer det spontane, irrasjonelle og affektive, som en



utenfor-språklig forutsetning for å skape mening gjennom språket som struktur.

Spesielt interessant for mitt materiale er Kristevas (1984) teori om kunstneriske, musiske og poetiske tegnsystem som semiotiske moduleringer, uavhengig av å kommunisere et innhold mellom avsender og mottager. Disse poetiske formuttrykkene tar del i den symbolske orden i den forstand at de representerer noe, men de bryter med en sann mening fordi det ikke er likt (Kristeva 1984:57). I stedet for at det som uttrykkes distanserer subjektet fra det som det sier noe om, peker den poetiske etterligningen tilbake på den utenfor-språklige erfaringen av samhörighet (Kristeva 1984:58–60). Det er slik sett det poetiske som bringer noe dypt menneskelig inn i språket som system, setter språket i bevegelse og skaper ny mening (Kristeva 1991).

Analysekategoriene *kroppslige* og *estetiske tegn*, som jeg benytter meg av i problemstillingen i denne artikkelen, er utviklet på bakgrunn av Kristevas (1984) teorier om de symbolske og semiotiske dimensjonene i språklig praksis. Når jeg bruker definisjonen *kroppslige tegn*, ønsker jeg å beskrive forhandlingen av mening som oppstår i relasjon til omgivelsene med, i og gjennom barnas kropp. Jeg ser i lys av Kristevas teorier (1984) kroppslige tegn som deltagende i språklig praksis både som tilpassede praksiser styrt av sosiale normer (symbolske dimensjoner), men også som impulser av det ubevisste (semiotiske dimensjoner). Den symbolske dimensjonen i språklig praksis gjør seg tilkjenne i den reflekterte og ekspressive forhandlingen av erfart mening, slik det uttrykkes gjennom kroppslige tegn som gester, lyd, bevegelse, mimikk og blick til omgivelsene. Det semiotiske kommer til syne i umiddelbar og spontan tegngivende aktivitet som oppstår i, formes av og forhandles med og i kropp gjennom poetiske, musiske, og kunstneriske modaliteter (Kristeva 1986, Kristeva 1984:86). Disse modalitetene velger jeg å definere som *estetiske tegn*, og de ser jeg etter i rytmer, tonefall, bevegelser, rim, gjentakelser, stillhet, språklige og kroppslige metaforer. Begrepet *kroppslig metafor* har jeg hentet fra Fredriksen (2013:116), som beskriver det som å fortelle noe gjennom bevegelse ved å bruke «kroppslige og multimodale uttrykk som henviser til et annet objekt eller handling».

Forskningstilnærming

Eksplorativ estetisk virksomhet har i denne studien vært utgangspunktet for å utforske hvordan materialer, kropp og tale virker inn i en utvekslende tone når personalet og barn ikke deler samme språkbakgrunn. Forskningsdesignet er inspirert av en kunstbasert tilnæringsmåte til kvalitativ forsk-



ning hvor «sensitivitet overfor omgivelsene og evne til å bli berørt av tingenes kvaliteter står sentralt» (Vist 2017:102). Estetisk virksomhet fungerer i min tilnærming som en datagenererende undersøkelsesmetode (Greenwood 2012:3) i form av 15 formingsaksjoner hvor barnehagelærerne/studenten og tre barn har eksperimentert med tredimensjonale lekematerialer sammen. I hver av de tre barnehagene har barnehagelærerne/studenten og jeg samarbeidet om å planlegge, gjennomføre og reflektere rundt fem formingsaksjoner på ca. 60 minutter hver. Eksempelene i denne artikkelen er hentet fra samarbeidet med én av barnehagelærerne.

Forskningsdeltakerne

Som pedagogiske ledere har barnehagelærere det overordnede ansvaret for å planlegge og iverksette det pedagogiske arbeidet i barnegruppen (Utdanningsdirektoratet 2017). Det å observere deres samspill og å lytte til deres erfaringer har vært min inngang til kunnskap om hvordan barnehager kan iverksette og sikre en barnehagehverdag hvor alle barn opplever seg som en del av fellesskapet. Jeg ønsket å rekruttere erfarne barnehagelærere samt å bli kjent med perspektivene til noen som er i ferd med å formes som barnehagelærer og derav står midt i praksis og teori. I rekrutteringen av samarbeidspartnere la jeg vekt på at deltakerne måtte ha et engasjement for flerspråklighet og estetisk virksomhet.

For å kunne studere barnehagelærerens samspill med de non-verbale initiativene i et tale-dominert samtalefellesskap har jeg gjort et strategisk utvalg av en eldre barnegruppe i barnehagen, det vil si tre barn mellom 3 og 5 år. Denne barnegruppen var sammensatt av både barn som er aktive språkbukere i norsk og minst et barn som snakket lite eller ingenting norsk. Vurderingen av hvem som var aktive brukere av norsk språk og ikke, lå hos barnehagelærer som kjente barnegruppen godt, og som med sitt tilsagn til å delta i prosjektet mente å inneha begge grupper barn.

Barnehagelæreren vi skal følge i artikkelen, er pedagogisk leder «Mette» på «Revehiet», en barnegruppe på 18 barn. Mette har jobbet som barnehagelærer i 6,5 år. I arbeid med barn som er nye i norsk barnehagekontekst, legger hun vekt på at barna skal føle seg sett og utvikle gode relasjoner. Hun knytter seg med det til et sentralt prinsipp i barnehagepedagogikken om å møte individets behov for omsorg, anerkjennelse og tilhørighet (Utdanningsdirektoratet 2017:7). Polske «Alida» på 4 år har gått i underkant av to måneder i barnehagen når jeg innleder prosjektet mitt i Mettes barnegruppe. Den tredje uka jeg er i barnehagen, forteller Alida til moren sin at hun har mye vondt i magen, og at dette ubehaget kommer av



at hun opplever at de andre ikke forstår hva hun sier. Dette gjenforteller Mette til meg i vår første samtale. Hun legger til at hun syns det er utfordrende å gi Alida den oppmerksomheten hun fortjener fordi hun er et stille og forsiktig barn, og en av 17 i barnegruppen. I denne artikkelen har jeg valgt å vise utdrag fra en formingsaksjon og to refleksjonssamtaler med Mette. Jeg vil illustrere hvordan Mettes engasjement i Alidas estetiske og kroppslige tegn synes å skape en alternativ samtaleform og med det et mulighetsrom for Alida til å virke med.

Formingsaksjoner og videogjensyn

I formingsaksjonene ble barna invitert inn i et nedstrippet rom hvor tredimensjonale lekematerialer som garn, pinner, pappesker og leire samt hjelpeverktøy som saks og teip lå presentert på et opphevet platå. Lekematerialene var valgt ut med hensyn til at de ikke hadde en umiddelbar henvisning til bruksområde eller åpenbar sammenheng med de andre lekematerialenes bruk, såkalte *åpne materialer* (Nicolaysen 2015).

Det var avtalt med barnehagelærer at formingsaksjonens formål for barna ikke skulle dreie seg om å utforske lekematerialenes muligheter: det å undersøke hva lekematerialene kunne gjøre og bli. Tanken var at lekematerialer uten forutbestemte løsningssvar i liten grad ville forfordele noens lekereferanser, språk eller erfaringer, og i stedet åpne for en felles forming av innholdet i aktiviteten (Odegard 2012, Zachrisen 2013). Min intensjon med iscenesettelsen av rom og materialer i formingsaksjonene var slik sett å løfte frem lekematerialene utover det praktiske og hverdagslige, for å engasjere til fantasifull meningsskaping mellom barn og voksne gjennom ulike innganger og modaliteter (Hansson 2016).

Refleksjonsarbeidet har bestått av tolv samtaler. Det utgjør fire samtaler med hver samarbeidspartner, en i forkant, en etter første gjennomføring, en etter tredje gjennomføring og en etter siste gjennomføring. Disse samtaler har omhandlet deres opplevelse av situasjonene, etterfulgt av videogjensyn fra forutgående formingsaksjon. Videogjensyn er min norske oversettelse av metoden «stimulated recall», som i denne studien er brukt som et verktøy for å se en situasjon i et annet lys og med det invitere til videre eksperimentering (Olsson, Dahlberg og Theorell 2016:734). Videosekvensene som jeg viser i refleksjonssamtalene, er valgt ut som utsnitt av samspill hvor pedagog og barn ser ut til å ha en utvekslende tone. Med utgangspunkt i videosekvensene har mine spørsmål i refleksjonssamtalene dreid omkring hvordan kropp, lekematerialer og språk virket inn i samspillet mellom barnehagelærer og de barna som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk.



Analyse

Videoopptakene fra formingsaksjonene ble lastet inn i dataprogrammet Nvivo11 Pro. Situasjoner hvor barnehagelærer og barnas handlinger, tale og observerbare kroppslige uttrykk så ut til å danne en utvekslende tone, ble identifisert. Disse situasjonene ble transkribert og deretter analysert utfra analysekategoriene estetiske og kroppslige tegn, som jeg tidligere har presentert i teoretisk rammeverk. Disse analysekategoriene er basert på Kristevas (1984) teori om subjektets betegnende prosesser.

Formålet med analysen var å få innsikt i hvordan barnehagelærerens engasjement *i og med* barnas estetiske og kroppslige tegn har betydning for muligheten til å medvirke for det tause barnet. Jeg har i artikkelen valgt eksempler fra datamaterialet som synliggjør dette i form av vignetter, og transkriberte utdrag fra refleksjonssamtaler med en av barnehagelærerne jeg samarbeidet med. En vignett er en skriftlig utformet gjenfortelling som belyser sentrale temaer knyttet til forskningsspørsmålet mitt (Stake 2010:172).

Vignettene som jeg formulerer, viser altså hvordan en barnehagelærer toner seg inn på et minoritetsspråklig barns estetiske og kroppslige former for tegngiving, noe som innleder til en annen type samtaleform. Videre knytter jeg vignetten opp mot barnehagelærers refleksjoner over gjensyn med videoopptak av situasjonen illustrert i vignetten. Vignettene og refleksjoner etter videogjensyn danner grunnlaget for analyse og drøfting med mål om å besvare følgende spørsmål: hvilke kroppslige og estetiske dimensjoner kommer til uttrykk i barnehagelærers og barnets språklige samhandling? Hvilken betydning har barnehagelærerens oppmerksomhet mot barnas kroppslige og estetiske tegn for barnets mulighet til å medvirke i samhandlingen?

Etiske overveielser

Barns deltagelse i forskning må være frivillig og lystbetont fra barnets side selv med samtykke fra foreldrene (NESH 2016:§8). For å nærme meg et informert valg av deltagelse blant barna inviterte jeg til utforskende estetisk virksomhet i forkant av aksjonene. Intensjonen var at barna skulle få en sjanse til å bli kjent med aktivitetsformen, rommet og meg som grunnlag for å velge om de ville gi sin tilslutning eller ikke til å delta. Utover dette forsøkte jeg å være observant i aksjonene overfor signaler i barnas kroppsspråk og/eller uttalelser som kunne synes som uttrykk for at de ikke ville være med, for å sikre at barnas rett til å trekke seg ble ivaretatt. Jeg er som forsker pålagt å gi deltakerne tilpasset og tilstrekkelig informasjon om hva de deltar i, samtidig som jeg har ansvar for at deltagelsen ikke blir til skade



eller belastning (NESH 2016:§7, 8 og 12). Med hensyn til de barna som var i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk, valgte jeg å vektlegge felles aktivitet når jeg informerte om min undersøkelse i barnegruppen. Barna fikk derfor kun vite at jeg var på besøk for å undersøke hvordan barn og voksne snakker og gjør formingsaktiviteter sammen. Av hensyn til deltagerens personvern har jeg gitt deltagerne fiktive navn slik at sensitive opplysninger som her er gitt, ikke kan knyttes opp mot verken enkelt-individer eller barnehagetilhørighet (NESH 2016:§6).

Presentasjon av eksempler på andre måter å snakke sammen på

I det følgende vil jeg vise utdrag fra en formingsaksjon og to refleksjons-samtaler, for å se nærmere på hvordan Mettes engasjement *i* og *med* Alidas estetiske og kroppslige tegn synes å skape kontakt, tillit og relasjon med Alida som er i ferd med å lære seg norsk.

Eksemplene fra formingsaksjonen er formet som to vignetter. Disse er hentet fra den tredje av fem aksjoner, hvor både den forutgående og denne aksjonen preges av at Mette bruker sansene aktivt ved å lede barnas oppmerksomhet mot lyd, lukt og det å ta på.

Vignett	Hentet fra	Tidsrom	Lekematerialer	Barn som er med: navn og alder (hjemmespråk)
Vignett 1: Rytmesamtalen	3. aksjon 31.05.17	14.04 - 16.54	Brukte mat og påleggsbeholdere av plast, smoothie-korker, sakser, tape, pappesker i ulike størrelser	Selena, 4,5 (berbisk og arabisk), Alida, 4 (polsk) Shaista, 3,7 (farsi)
Vignett 2: Lydinvasjoner				

I denne aksjonen er det hørselen som med jevne mellomrom blir fremtredende i Mettes innspill til utforskingen av materialene. I begynnelsen av aksjonen tar Mette initiativ til å riste og banke på ulike pappesker. Midtveis i aksjonen utforsker hun korker og avslutningsvis utforsker hun lyden av skosåler mot gulv og føtter med og uten sko. Utdraget som vi skal se nærmere på, er hentet fra den delen der hun utforsker korkene. I det følgende vil jeg først presentere vignettene for så å knytte disse til to utdrag fra refleksjonssamtaler med Mette. Eksemplene danner til sammen grunnlag for en analyse av hvordan Mettes engasjement *i* og *med* Alidas estetiske og kroppslige tegn har betydning for Alidas mulighet til å virke med.



Vignett 1: Rytmesamtalen

Alida løfter opp en hermetikkboks og rister på den. Deretter bøyer hun seg over bordet, plukker med seg noen smoothiekorker og henvender seg til Mette med ordene: «se på deg!».

«Ja» sier Mette «se på den!».

Alida slipper to smoothiekorker i boksen: klirr-klirr. Mette ser på Alida, løfter boksen og rister: klirr-klirr-klirr. Alida har blikket på materialene, hun fyller på med en ny kork: klirr. Alida løfter blikket mot Mette. Mette møter Alidas blikk, smiler og rister på boksen i samme intervall: klirr-klirr-klirr. Dette gjentar seg fem ganger til Mette sier smilende:

«Nå går det snart ikke mer».

Alida heller på flere korker og de to siste triller ned på bordplata. Alida hyler frydefullt.

«Er det fullt?» ler Mette.

Alida ser på henne og nikker, gjentar «full».

«Fullt av korker» svarer Mette. Alida plukker av de øverste korkene.

«Masse» sier Mette med blikket på boksen.

Alida smiler og gjentar «masse».

Vignetten innledes med Alidas risting av hermetikkboksen, som kan tolkes som en gjentakelse av Mettes utforsking av lyden av pappeskene tidligere i formingsaksjonen. Alida tar så initiativ til Mette med å rope «se på deg!». Mette gjentar Alidas stigende tonefall og volum når hun svarer, og ser ut til å tolke Alidas uttalelse som et ønske om å se på hermetikkboksen ved å utvide Alidas utsagn med «se på den». Denne utvidelsen kan være riktig gjettet av Mette, men det kan også være at Alida ber Mette se på henne. I så tilfelle er Mettes utvidelse feilaktig. Alida slipper så korkene i hermetikkboksen, en etter en. Mettes risting på boksen høres ut som en gjentakelse av rytmeintervallet mellom korkene til Alida, men Mette tilfører noe nytt, fordi hun rister tre ganger og fordi ristebevegelsen skaper en annen klang enn når Alida slipper korkene. Ved at Mette gjennom hele ristingen holder blikket på Alida, tolker jeg ristingen som en utvidende respons på Alidas innspill. Videre følger en utveksling med handling uten ord som jeg velger å kalle *rytmesamtalen*. Dette utspiller seg som et samtalemønster med initiativ og respons med ti turer til sammen, hvor gjentagelsen av lyden av korkens møte med hermetikk utspiller seg i to ulike former, kork som faller og korker som ristes. Ord introduseres først igjen når Mette gir uttrykk for at det snart ikke går mer. Alida svarer med handling: å helle på flere korker.



Mette ser ut til å knytte norske ord til de erfaringene Alida gjør seg med korkene og boksen. Jeg ser Alidas gjentakelse av ordene som et bekreftende svar til Mette, ved at hun kobler det hun sier med det hun erfarer med sansene. I det korkene renner over, oppstår Alidas hyl som et uventet brudd på lydstyrke og turtaking. På denne måten brytes den logikken som deres samhandling til nå har etablert. Jeg tolker hylet som en spontan og affektiv reaksjon på det hun ser og kroppslig fornemmer. Mette ler, og undersøker om hun har skjønt hva Alidas hyl kan være uttrykk for ved å spørre «er det fullt?». Alida gjentar bekreftende ved å gjenta det beskrivende ordet «fullt». Mette utvider så ved å gi en annen beskrivelse av mengde og Alida gjentar også denne.

I etterkant av rytmesamtalen fortsetter Alida sin utforsking med smoothie-korker i ulike begere, hun prøver både plast og metall:

Vignett 2: Lydinvasjoner

Alida løfter en annen boks mot Mette og klirrer på ny med smoothie-korker.

Mette er i samtale med Selena og ser ikke, men Alida forsøker ulike korkesammensetninger og fortsetter å klirre. Etter et minutt får Alida øyekontakt med Mette.

«Se!» sier Alida og holder begeret opp foran Mette.

«Er den rød?» spør Mette og viser tegnet for rød ved å peke med pekefinger på underleppa si. Alida nikker, håndens bevegelse stilner og smilet forsvinner. Mette bøyer seg over boksen til Alida.

«Se på det! Er det bare røde? Hvor mange er det?» spør Mette.

Alida sitter stille med blikket ned i boksen sin. Mette blir avbrutt av en henvendelse. Alida fortsetter å riste smoothiekorker i ulike begere, både plast og metall. Deretter setter hun hermetikkboksen ned på bordplata og stabler korker til det renner over. Med et frydefullt utrop ser Alida mot Mette, som sperrer opp øynene og svarer:

«Masse!»

I denne vignetten, som beskriver noen minutter senere i aksjonen enn den første vignetten, fortsetter Alida sin utforsking av hvordan plast og metall gir ulik klang. Alida ser ut til å forsøke å invitere Mette med, men Mette er opptatt med et annet barn. Når Alida så får kontakt, svarer Mette på Alidas initiativ med *lukkede spørsmål*. Med begrepet lukkede spørsmål mener jeg spørsmål som inneholder en forventning om fastlagte svar (Gjems 2010). Jeg tolker Mettes spørsmål som en strategi for å introdusere nye ord i uformelle læringssituasjoner. Mettes oppfølgingsspørsmål om antall ser jeg som



et forsøk på å få Alida i tale. Alida svarer på Mettes henvendelse med stillhet, både som fravær av ord og handlinger. Jeg tolker denne stillheten samt det å se bort, som at Alida lukker for videre samtale. Hvorfor samtalen stopper opp for Alidas del, kan jeg ikke vite. Den raske endringen fra Alidas aktive kropp til stillhet, som understrekes av at hun slår blikket ned og ikke lenger smiler, tolker jeg som at hun blir tenksom, usikker og/eller føler seg misforstått. Det kan være frustrasjon knyttet til det at Mette ikke svarer på samme måte som før (med rytme) og/eller at det blir stilt spørsmål til henne om noe annet enn det hun engasjert ville formidle. Disse tolkningene baserer jeg på det at Alida på nytt reagerer med smil og øyekontakt når Mette i sitt svar på Alidas hyl, igjen ser ut til å uttrykke spenning over at det er mange korker. Denne spenningen uttrykker Mette gjennom å artikulere utgangspunktet for denne opplevelsen «Masse!», samt oppadstigende tonefall og oppspærrede øyne.

Når jeg i refleksjonssamtalen etterpå spør Mette om hva hun syns driver samspillet og hva hun opplever at gir kontakt med Alida i denne formingsaksjonen, svarer hun:

Det er når jeg responderer på det hun viser meg. Det at jeg følger hennes initiativ, og ikke begynner å introdusere nye ting sånn som å telle for eksempel eller farge. Sånn som når hun da, det med lyden. Hadde jeg respondert med å lage lyd (tar opp en snuspakke og rister på den) sammen med henne ville jo hun fått mye mer ut av det. Så jeg føler vi er mer i kontakt når jeg responderer på akkurat det hun vil jeg skal respondere på. At jeg ikke introduserer nye veier å gå da.

Mette uttrykker to ganger i refleksjonssamtalen at hun syns det er ubehagelig å se at Alida holder på så lenge med å invitere henne inn med det Mette kaller «lydinvasjoner», uten at hun oppfatter det. Dette er noe hun kommer tilbake til også i den siste samtalen vår hvor hun snakker om hvor lett det er å overse tegn som ikke er uttalte ytringer:

De gir jo tegn selv om de ikke sier «Hei, se her», så sier jo hun (Alida) «Hei, se her» ved å riste på den, ikke sant?

Disse to siste utdragene fra refleksjonssamtalene med Mette oppsummerer hvordan Mette opplever seg som tilrettelegger for Alidas mulighet til å medvirke. I første utdrag beskriver hun at det å følge Alidas initiativ skaper best kontakt. I siste utdrag knytter hun det å tilrettelegge for Alida med evnen til å se Alidas tegn som en invitasjon til samtale.



Analyse av vignetter og utdrag fra refleksjonssamtalen

Med bakgrunn i Kristevas teori om subjektets betegnende prosesser vil jeg i analysen se nærmere på hvordan Alida og Mette i vignettene former og formes i dialog med materialene og hverandre i en forhandlende prosess av ubevisste erfaringer som unik kropp forut og utenfor språket (semiotiske), og språket som tegnsystem og felles kode (symbolske orden).

Innledningsvis i vignett 1 svarer Mette på Alidas initiativ ved å gjenta og utvide den ytringen hun tror Alida forsøker å si. I sin respons til Alida etterligner hun Alidas stigende tonefall og volum. Dette forsøket på samklang i tonefall og volum tolker jeg som den musiske samhandlingsformen som, ifølge Kristeva, danner grunnlaget for hvordan mennesker kontinuerlig skaper sammenheng og mening gjennom ulike tegnsystem. Med bakgrunn i dette ser jeg Mettes inntoning mot de semiotiske dimensjonene i Alidas stemmebruk som en påkobling på de affektene og energiene som Alidas stemme bærer spor av. I Mettes tilfelle kan det være at denne affektive påkoblingen virker utvidende i relasjon til de ordene Alida ytrer. Sagt på en annen måte kan den musiske inntoning tolkes som det som gir Mette en kroppslig fornemmelse av hva Alida formidler og inviterer henne til å se.

Alida slipper korkene i hermetikkboksen, og rytme og klang oppstår når korkene faller en etter en mot metallet. Alidas handling er ikke ledsaget av ord og Mette svarer i sin tur ved å ta opp igjen lyd, rytme og tempo, når hun rister på Alidas boks med korker. Mettes svar ledsages ikke av ord, men formes av hermetikkboksens kvaliteter, klangen i møte med intervallet Mettes hånd rister i. Det ser slik sett ut til at det er persepsjonen av materialenes *affordanser*, det vil si deres kvaliteter, iboende muligheter og tilbud (Gibson 1979/2015), som blir førende for Mette og Alidas initiativ og respons i de ti turene. Samtalen blir til i en forhandlende prosess mellom materialenes *affordanser* og Alidas og Mettes gjentagende handlinger som gir ulik lyd, tempo og rytme. Med bakgrunn i teorien om et subjekt på prøve i språket kan jeg se det som at Alida og Mettes betegnende prosess formes av materialenes *affordanser*, samtidig som Alida og Mette også gir form til materialene i et sanselig symbolsk uttrykk. Disse kroppslige og estetiske tegnene som Alida og Mette forhandler frem i dialog med materiale og hverandre, er ikke gjenkjennbar innenfor språket som struktur. Med det mener jeg at det ikke peker tilbake på et bestemt meningsinnhold: at det betyr noe. Likevel synes det å gi en form for resonans av mening hos Mette og Alida, og meg som bevitner det hele. Jeg tolker det som at denne resonansen finner sted fordi de estetiske og kroppslige tegnene danner en poetisk etterligning av *chora*, det vil si den før-språklige erfaringen av å være en kropp i forlengelse av en annen (Kristeva 1984:58–60). På den



måten ser jeg de estetiske og kroppslige tegnene i rytmesamtalen som en samværsform hvor impulser av det musiske i rytme og tempo blir drevet frem av et kroppslig savn som skaper en opplevelse av samhørighet mellom dem.

I det korkene tårner seg opp, bryter Mette tausheten ved å sette ord på at det snart ikke vil gå mer. Alida svarer nok en gang med handling og heller flere korker på. De siste korkene hun heller på, ruller ned mot bordplaten. Ifølge Kristeva (1984:25) er den betegnende prosessen alltid i bevegelse, og bevegelsen har utgangspunkt i den utenfor-språklige opplevelsen av å være kropp. I lys av denne teorien ser jeg Alidas hyl som en forlengelse av korkenes bevegelse. Hun kan synes å tone seg inn i materialenes bevegelse. Sett i sammenheng med Kristevas (1980) teori om at all meningsdannelse uavhengig av individuelle språk, er forankret i kroppen; fysiologisk og biologisk tolker jeg Alidas hyl som en affektiv, spontan bevegelse som formaliserer seg som lyd i oppadstigende volum og tonehøyde. Denne lyden skaper brudd i den musikalske rytmen og toneleie i den pågående samhandlingsformen, som Mette og Alida til nå har etablert. Spesielt interessant synes jeg Alidas hyl virker på Mette og meg. I likhet med musiske og kunstneriske modaliteter er ikke Alidas hyl satt sammen av lyder som følger regler og konvensjoner som til sammen danner mening innenfor språket som lingvistisk system (Kristeva 1984:63). Det er det affektive i Alidas lyd og hennes kroppslige tegn (mimikk, kroppsspråk og tonefall) som jeg og Mette kan gjenkjenne som resonans i vår egen kropp, som kobler oss på hva «meningen» i Alidas hyl kan bety.

I vignett 2 fortsetter Alida å utforske lyd og materialer, og ser ut til ved flere anledninger å bruke rytmeinitiativet til å få kontakt med Mette. I det Mette svarer med lukkede spørsmål om antall og farge, synes Mette å anta en undervisende tone med en forventning til Alida om å uttrykke seg i tale og med et gitt innhold i svaret sitt (jf. Palludan 2007). Slik jeg ser det, kan Mettes svar til Alida virke tomt uten resonans i den opplevelsen Alida formidler. Dette er det Nordtug og Engelsrud (2016:163) beskriver som et tomt språk som allment og generelt lineært, men uten «rom for den enkelte som et kroppssubjekt i språket». Alida reagerer med stillhet i handling og tale. Det tolker jeg som Alidas agentiske grep (Bligh og Drury 2015) for å gjøre seg trygg i en situasjon hvor hun kanskje kjenner på redselen for å feile (Dewilde 2018). Situasjonen minner meg om hvordan Kristeva (etter Engelsrud, Nordtug og Øien 2018:7) peker på at voksnes forventninger til barns ytringer om form og tale kan lede til at barn undertrykker sine spontane kroppslige uttrykk. Med bakgrunn i Kristevas teorier ser jeg det

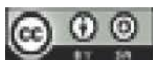


som at Mettes spørsmål reduserer Alidas mulighet som skapende språkbruker til å bringe inn i samhandlingen noe spontant, nytt og eget.

Mette reflekterer over dette i det første utdraget. Hun beskriver hvordan spørsmål om farger og antall bryter med det Alida inviterer til ved å riste på boksen. Mette forteller i utdraget at hun gjennom formingsaksjonen erfarte viktigheten av å tone seg inn i det språket Alida benytter seg av i stedet for å introdusere sin egen språklige agenda. Denne refleksjonen knytter jeg til hvordan Mette kobler seg på ny på de semiotiske dimensjonen i Alidas hyl i vignett 2 ved å etterligne hennes stigende tonefall og gjenta de samme ordene fra hendelsen i vignett 1 «Masse!». På den måten følger hun på og utvider Alidas initiativ med sine norske ord.

Spesielt interessant i utdraget fra refleksjonssamtalen er hvordan hun samtidig som hun snakker om Alidas initiativ med korkene, tar opp nærmeste objekt og rister på det. Denne rytmiske gjentakelsen hvor Mette tar kroppen i bruk for å illustrere et meningsinnhold, blir en kroppslig metafor (etter Fredriksen 2011). Jeg ser det som at hun gjenskaper Alidas estetiske og kroppslige tegn med sin egen kropp simultant som hun formulerer opplevelsen med ordene sine. Mettes kroppslige metafor blir da også en billedlig metafor for meg på hvordan det alltid er noe ved det som betegnes, som ikke lar seg artikulere (Kristeva 1986:27). Slik jeg ser det, illustrerer Mettes kroppslige metafor hvordan hun med kroppen komplementerer ordene i det jeg ser som et forsøk på å formidle til meg hele hennes fulle erfaring av Alidas lydinvasjon.

I utdraget fra den siste refleksjonssamtalen har Mette et resonnement omkring hvor lett det er å miste av syne de ytringene som ikke uttrykkes med ord. Denne uttalelsen ser jeg som at hun forstår Alidas risting som en betegnende praksis, hvor Alida forsøker å formidle noe til henne. Mettes uttalelser i refleksjonssamtalen utvider slik sett den forståelsen av språk som hun innledet med i den første samtalen, til å omhandle kroppslige og estetiske former for mening. Mette vektlegger selv at det at hun tar Alidas initiativ på alvor, er en viktig faktor for Alidas tiltagende deltagelse med lyd og bevegelse. Det å ta Alidas initiativ på alvor innebærer, slik jeg ser det, at Mette åpner opp for å se og la seg berøre av de estetiske og kroppslige tegnene Alida ytrer seg med. Mette møter Alida gjennom undersøkende handling og tale, slik at de sammen skaper en felles språklig praksis. De skaper en felles språklig praksis gjennom estetiske, kroppslige og verbale forhandlinger av tegn.



Drøfting: Se, hun snakker!

Med bakgrunn i Kristevas (1984) teorier om språk som subjektiverende betegnende prosesser, har jeg i det foregående vist eksempler på hvordan de semiotiske dimensjonene i språklig samhandling oppretter kontakt ved å koble to levde erfaringer på hverandre i en samklang. I lys av Kristevas teori vil jeg på bakgrunn av de empiriske eksemplene drøfte hva en vending mot estetisk og kroppslige dimensjoner i språklig samhandling kan bety for hvordan barnehageansatte forstår og tilrettelegger for minoritetsspråklige barns medvirkningsmuligheter.

Når mennesker trer inn i en ny språklig setting, søker de kontakt med de språklige praksisene de kjenner og kan (Busch 2017). Innledningsvis i artikkelen presenterte jeg mine observasjoner av Alida som et barn som entrer sine nye språklige omgivelser med få ord. I mine første observasjoner tolket jeg det som at Alidas tilegnelse av andrespråket skjer i taus observasjon av de andre (Bligh og Drury 2015). Jeg opplevde videre at mine observasjoner ble bekreftet da Mette i vår første samtale beskrev Alida som forsiktig og stille. Både jeg og Mette syntes å fokusere på Alidas beskjedne taleproduksjon sammenlignet med resten av barnegruppen. Mette uttrykte også bekymring for at denne tausheten gjør at Alida ikke får nok oppmerksomhet av henne. Det kan se ut til at Mette og mitt fokus på Alidas fravær av tale, gjør at vi ikke er observante på om Alida gir andre tegn enn språklig artikulerte initiativ til samtale. Alida på sin side opplever, ifølge moren, magevondt fordi ingen forstår henne. Alidas magevondt kan tolkes i lys av det Busch (2017) beskriver som et kroppslig uttrykk for ubehag knyttet til en opplevelse av at det lingvistiske repertoaret ikke passer inn. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor Alida sier så lite. Dette er overførbart til andre barnehager som et potensielt dilemma der barn som ikke snakker mye norsk, får et mangelfokus med begrenset mulighet til deltagelse når personales oppmerksomhet er rettet mot barns taleytringer alene.

Det å få øye på Alidas initiativer til samtale gjennom videogjensyn utvidet både min og Mettes tidligere antagelse om Alida som et stille og forsiktig barn. I arbeid med studien ble jeg, i likhet med Mette, stadig mer klar over at barns betegnende aktivitet er komplekst sammensatt og lett å miste av syne. Det har derfor vært av avgjørende verdi å kunne bruke video som en mulighet for å gå tilbake og se på nytt, som grunnlag for å se, reflektere, gjøre og tenke nytt om hvordan barnehagelærer og barn samhandler (Olsson, Dahlberg og Theorell 2016). Mettes fokus mot Alidas estetiske og kroppslige tegn kan ikke ses uavhengig av mine spørsmål om hvordan kropp, tale og materialer virker inn i samspelet mellom Mette og



Alida. Spørsmålene påvirket trolig Mettes fokus i sine refleksive prosesser omkring Alidas initiativ og egne svar. Det fikk betydning i den forstand at Mette sannsynligvis ble oppmerksom på hva kropp, tale og materialer gjorde i videopptaket jeg hadde valgt ut. Det er derfor ikke uventet at hun fikk et forhøyet fokus på barnas kroppslige og estetiske tegn i de påfølgende aksjonene, men det interessante er hvordan Mettes forståelse og samhandling med Alidas kroppslige forhandlinger i lyd, blick og bevegelse gir rom for Alidas tegn å bli synlige og virke med. Det viser hvor viktig det er å utvikle egnede metoder i barnehagen for å reflektere sammen over hvordan personalet tilrettelegger for, møter og forstår kroppslige og estetiske uttrykk.

Det å invitere barn inn i dialog når man ikke har et felles språklig repertoar, kan utfra Mettes eksempel se ut til å kreve en lydhørhet for de musiske og kroppslige funderte uttrykkene som all menneskelig kommunikasjon springer utfra (Bråten 1998, Ericson 2009, Trevarthen 2015). Mette og Alida samordner og samstemmer sine musiske og kroppslige funderte uttrykk i et gjensidig og dialoglignende samspill i rytmesamtalens begynnelse. Mette toner seg inn mot Alidas tegn gjennom å høre, se og la seg berøre, selv om Alidas tegn ikke umiddelbart gir en representert form for mening som Mette kunne begripe. Slike tegn for mening er, som Mette selv poengterer, lett å miste av syne fordi de ikke er uttalte (jf. Fredriksen, 2018). I et andrespråkperspektiv hvor en vektlegger ansattes ansvar for introduksjon av fellesspråket i barnehagen, kan en slik rytmesamtale uten taleinnputt synes tilsynelatende lite produktiv. Men som Mette selv peker på i refleksjonssamtalen, blir rytmesamtalens utvekslingstone brutt når Mette ikke lenger tar utgangspunkt i Alidas initiativ, men fokuserer på sin agenda om å undervise Alida. Når Mette deretter kobler seg på de affektene Alidas spontane kroppslige tegn bærer spor av, og betegner dem med norske ord, synes Alida derimot villig til å forsøke å formulere ordene Mette introduserer. Mettes engasjement og delaktighet i bruk av de musiske uttrykkene Alida introduserer synes å ha konsekvenser for Alida ved at hun i stigende grad tar initiativ til kontakt med Mette og at Alida etter hvert forsøker å formulere og uttale Mettes ord selv.

Eksemplene i denne artikkelen belyser hvordan Alidas mulighet til medvirkning utvides, fordi Mettes oppmerksomhet åpner for andre måter å samhandle på utover Alidas taleyringer. Materialenes sansbare kvaliteter har en fremtredende rolle i Mette og Alidas samhandling. I vignettene er det særlig materialenes lyd og bevegelse som blir førende for innholdet i samtalen. Korkenes klang og bevegelse blir utgangspunkt for utforskning og skaper en utvekslende tone hvor den ene lyden i samhandlingen er like riktig som enn en annen. Det at materialene i seg selv ikke gir anvisning til bruk,



ser ut til å sette i gang samtaler, hvor det sanselige former hva som uttrykkes og uttrykkene formes i samtale med materialenes affordanser. De åpne materialene ser slik ut til å styrke en samhandlingsform som undersøker i stedet for å finne forhåndsdefinerte svar. På bakgrunn av Kristevas (1984) teorier om poetisk etterligning tolker jeg estetisk virksomhet som en dør-åpner for det tvetydige og spontane, en utenfor-språklig mening som resonerer mellom kropper og materialer. Estetisk virksomhet kan på den måten åpne opp for å delta i et felles uttrykk, uavhengig av språklige forutsetninger.

De estetiske og kroppslige dimensjonene i språklig samhandling er ifølge Kristeva (1984) det som kobler oss på og skaper en kroppslig resonans i vår forhandling med språket som system. Eksemplene i denne artikkelen løfter frem verdien av de semiotiske dimensjonene i Alida og Mettes betegnende prosess, som et nødvendig grunnlag for en felles opplevelse av mening og samhörighet i deres språklige samhandling. Inspirert av Kristeva ser jeg i min studie hvordan det å veilede inn i et norskspråklig univers danner grunnlaget for at minoritetsspråklige barn får muligheten til flere måter å forstå og forhandle med verden på. Med bakgrunn i eksemplet hvor Mette stiller lukkede spørsmål, er det likevel nødvendig å minnes at de abstrakte ordene som introduseres, ikke nødvendigvis gir en gjenklang til barnets erfaringer og umiddelbare opplevelser av sin verden (jf. Genesee 1994:4). Alidas opplevelse av meningen i Mettes ord (det symbolske) er slik sett avhengig av hennes kroppslig fornemmelse av den meningen (det semiotiske) som Mette formidler gjennom ordene sine. I eksemplet hvor Mette anlegger en undervisende tone med lukkede spørsmål, reduserer hun muligheten for Alida til å bringe noe nytt og unikt inn i samhandlingen. Når Mette derimot tar utgangspunkt i Alidas erfaringer her og nå, ser det ut til å danne grunnlag for en felles språklig samhandlingspraksis hvor både estetiske, kroppslige og artikulerte initiativ inngår i en utvekslende tone. Mettes eksempel viser med det hvordan en barnehagelærer som forhandler mellom det kroppslige, erfaringsnære og det språklige, abstrakte kan skape kontakt, tillit og utvikle en relasjon med et barn som er i ferd med å tilegne seg norsk som andrespråk. Mettes evne til å se og lytte ser jeg i sammenheng med en fare for at personalet bruker et språk hvor resonansen til barnets egen kroppslige erfaring legges lite vekt på (Myklestad 2015). Det mener jeg kan skje om personalet er for fokusert på å introdusere forhåndsbestemte ord og temaer uten å legge til rette for at de musiske, kunstneriske og estetiske dimensjonene i barns andrespråkstilegnelse får virke med.



Avsluttende ord

Barn har ifølge Barnehageloven (2005:§1) rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Personalet er derfor forpliktet til å tilrettelegge for flere stemmer enn de norskspråklige artikulerte. I denne artikkelen har jeg vist eksempler på hvordan en barnehagelærers engasjement *i* og *med* barnets estetiske og kroppslige tegn, skaper grunnlag for samhandling mellom to som ikke deler samme språkbakgrunn. I lys av psykologvisten Julia Kristevas teorier peker jeg på en utvidet språkdefinisjon hvor barnehagelærerens evne til å koble seg på de estetiske og kroppslige dimensjonene i språklig praksis kan skape et handlingsrom for minoritetsspråklige barns mulighet til å virke med. Det håper jeg kan bidra til at flere enn Mette våger seg inn i estetiske og kroppslige uttrykksformer for å samtale med de barna som former sine initiativ i gester, kroppsspråk og mimikk.

Noter

1. Minoritetsspråklige barn i barnehage er ifølge Statistisk sentralbyrå (2017) «antall barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk».
2. I denne oppgaven bruker jeg definisjonen estetisk virksomhet etter Austrin og Sørensen (2006) for å beskrive skapende prosesser av sanselige symbolske formuttrykk.
3. Jeg har valgt å benytte meg av Myklestad (2011) sin norske oversettelse «betegnende prosesser» fra Julia Kristevas term «signifiance».

Litteratur

- Lov om barnehager (Barnehageloven) 2005. Kunnskapsdepartementet. LOV-2005-06-17-64. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Andersen, Camilla Eline, Thor Ola Engen, Thomas Gitz-Johansen, Chamilla Strædet Kristoffersen, Lise Skoug Obel, Sigrun Sand og Berit Zachrisen 2011. *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Arendt, Hannah 1996. *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.
- Austrin, Benny og Merete, Sørensen 2006. *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.



- Berggren, Harald og Kari Tenfjord 2007. *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bligh, Caroline og Rose Drury 2015. Perspectives on the “Silent Period” for Emergent Bilinguals in England. *Journal of Research in Childhood Education*, 2015, årg. 29 nr. 2, 259–274. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02568543.2015.1009589?needAccess=true>
- Blume, Michael 2015. ”Ah, oh, nejjj!” om eksperimentelle prosesser i æstetisk pædagogisk praksis. *Nordisk Barnehageforskning*, 2015, årg. 9, nr. 2, 1–19. <https://doi.org/10.7577/nbf.863>.
- Bråten, Stein 1998. *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bundgaard, Helle og Eva Gulløv 2006. Children of Different Categories: Educational Practise and the Production of Differnce in Danish Day-Care Institutions. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 2006, årg. 32. Nr. 1, 145–155. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691830500335291>
- Busch, Brigitta 2017. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 2017, årg. 38 nr. 3, 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Carlsen, Kari 2015. *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. Åbo: Åbo Akademis Förlag. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-783-9>.
- Dewilde, Joke 2018. “It’s just in my heart”: A portrait of a translingual young person as a writer of poetry. I T.O. Engen, L.A. Kulbrandstad og S. Lied (red.). *Education and diversity: Norwegian perspectives*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Engelsrud, Gunn, Birgit Nordtug og Ingvil Øien 2018. Being present with the patient—A critical investigation of bodily sensitivity and presence in the field of physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 2018, 1–11. <https://doi.org/10.1080/09593985.2018.1460431>.
- Ericson, Frederick 2009. Musicality in talk and listening: a key element in classroom discourse as an enviroment for learning. I C. Trevarthen og S. Malloch (red.). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Fredriksen, Biljana C. 2011. Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education. Oslo: Oslo School of Architecture and Design. <http://hdl.handle.net/11250/93056>.



- Fredriksen, Biljana C. 2013. *Begripe med kroppen: barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furu, Ann-Christin og Eva Ahlskog-Björkman 2015. Meningsskapande i förskolan - om kommunikationen mellan pedagog och barn vid en skapande aktivitet. I A.-C. Furu og E. Ahlskog-Björkman (red.) *Rapport 37/2015 Forskningsperspektiv på barnträdgårdslärares professionalism*. Vasa: Åbo Akademi – Pedagogik och välfärdsstudier.
- Genesee, Fred 1994. Introduction. I F. Genesee (red.) *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–12.
- Gibson, James J. 1979/2015 *The ecological approach to visual perception*. New York og London, Psychology Press.
- Gjems, Liv 2010. Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2010, årg. 18 nr. 2, 139 – 148. <https://doi.org/10.1080/13502931003784479>.
- Greenwood, Janinka 2012. Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. *International Journal of Education & the Arts*. 2012, årg. 13 nr. Interlude 1, 1–22. <http://www.ijea.org/v13i1/>.
- Gulløv, Eva 2015. Tidlig sivilisering. Et flertydig arbeid. I L. Gilliam og E. Gulløv (red.). *Siviliserende institusjoner: om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget, 21–44.
- Hansson, Hege 2016. *En barnehage til begjær: å gi form til barnehagens innhold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, Anne 2013. *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ilje-Lien, Johanne 2016. Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I T. Gulpinar, L. Hernes og N. Winger (red.) *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget, 219–229.
- Kalkman, Kris, Marit Holm Hopperstad og Marko Valenta 2015. It Takes More than Just Saying Hello. Recently arrived Migrant Children's Multimodal Access Strategies, and Social Positioning Work in a Norwegian Kindergarten. I S. Kibsgaard og M. Kanstad (red.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, 131–150.
- Kampmann, Jan 2004. Societalizations of Childhood: New Opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson og J. Kampmann (red.). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg C: Roskilde University Press, 127–152.



- Kibsgaard, Sonja 2018. Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (red.) *Veier til språk*. Oslo: Universitetsforlaget, 46–62.
- Kjelaas, Irmelin 2009. “Trollet bodde i vann med fart i” – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA norsk som andrespråk*, 2009, årg. 25 nr. 2, 58–88.
- Kjørholt, Anne Trine 2010. Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A.T. Kjørholt (red.) *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget, 151–171.
- Kristeva, Julia 1980. Place Names. I L.S. Roudiez (red.). *Desire in Language. A semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press, 271–294.
- Kristeva, Julia 1984. *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, Julia 1986. The System and the Speaking Subject. I T. Moi (red.) *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press, 24–33.
- Kristeva, Julia 1989. *Language, The Unknown: an initiation into linguistics*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, Julia 1991. Fra en identitet til en annen. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg og H.H. Skei (red.). *Moderne litteraturteori: en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget, 257–279.
- Kristeva, Julia 2010. Thinking about liberty in dark times. *Hatred and forgiveness*. New York: Columbia University Press, 3–23.
- Kultti, Anne 2012. *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Myklestad, Synnøve 2011. Subjekt, språk og meningsdannelse: brudd, sammenbrudd eller gjennombrudd? I Ø. Haaland, G. Haugsbakk, og S. Dobson (red.). *Pedagogikk for en ny tid* Vallset: Oplandske bokforlag, 37–51.
- Myklestad, Synnøve 2015. Julia Kristeva. *Barnehagefolk*, 2015, årg. 32 nr. 3, 67–70.
- NESH 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 4 utg. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nicolaysen, Mona 2015. Usikkerhet som kulturdidaktisk springbrett. Upublisert essay.



- Nome, Dag Øystein 2017. *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar – slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager*, Universitetet i Agder.
- Nordtug, Birgit 2007. Education as subjectivity: three perspectives on the construction of subjectivity and the position of knowledge. I K. Roth og I. Gur-Ze'ev (red.). *Education in the Era of Globalization*. Dordrecht: Springer, 169–184.
- Nordtug, Birgit og Gunn Engelsrud 2016. Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 2016, årg. 40 nr. 3–4, 3–19. https://www.idunn.no/file/pdf/66912436/boken_som_mangler_ord_som_gaar_paa_tomgang_og_sykt_flinke_je.pdf.
- Odegard, Nina 2012. When matter comes to matter – working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 2012, årg. 3 nr. 3, 387–400. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22042>
- Olsson, Liselott Mariett, Gunilla Dahlberg og Ebba Theorell 2016. Displacing Identity – Placing Aesthetics: Early Childhood Literacy in a Globalized World. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2016, årg. 37 nr. 5, 717–738. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075711>.
- Palludan, Charlotte 2007. Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 2007, årg. 39, nr.1, 75–91. <https://link-springer-com.ezproxy2.inn.no/article/10.1007/BF03165949>
- Skaremyr, Ellinor 2014. *Nyanlända barns deltagande i språkliga händelser i förskolan*. Karlstad Universitet.
- Stake, Robert E. 2010. *Qualitative research: studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) 2017. Barnehagedekningen fortsetter å øke. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekningen-fortsetter-a-oke>
- Trevarthen, Colwyn 2015. Infant semiosis: The psycho-biology of action and shared experience from birth. *Cognitive Development*, 2015, årg. 36. October – November, 130–141. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885201415000350?via%3Dihub>.
- Trevarthen, Colwyn og Kenneth J. Aitken 2001. Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2001, årg. 42. Nr. 1, 3–48. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00701>.



- Utdanningsdirektoratet 2017. *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Vik, Stine 2014. Barns deltagelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Nordisk barnehageforskning* <http://hdl.handle.net/11250/275531>.
- Vist, Torill 2017. Kunstbasert forskning i barnehagen - teori om en mulig praksis. I A. Berge og E. Johansson (red.). *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget, 101–115.
- Zachrisen, Berit 2013. *Interetniske møter i barnehagen: vilkår for barns samhandling i lek*. nr. 203, University of Stavanger, Faculty of Arts and Education.
- Østrem, Solveig 2012. *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Abstract

Look Who's Talking

As several studies have shown that children of minority language are positioned with unequal possibilities regarding social relations in the preschool context, the author of this article wants to emphasize how teachers interact with children in an explorative exchange, when they don't share a common linguistic code of communication. Through case examples, the article shows how a preschool teacher's involvement in an emergent bilingual's aesthetic and embodied signs, creates an opportunity for dialogue between two persons of different language backgrounds.

Based on selected video samples of interaction between preschool teacher and child, as well as the reflections of the teacher, the author uses the theories of the psycho-linguist Julia Kristeva to discuss how an orientation towards aesthetic and embodied dimensions in language practices can impact how preschool personnel understand and facilitate the emergent bilingual children's possibilities to participate.

This article aims to open up new perspectives on teacher's communication and second language teachings when facing the emergent bilingual child's forms of expressions in the present. It focuses on the necessity of the preschool teachers providing the child with an opportunity to receive an immediate response to what she is communicating, as a significant "someone" in the preschool community.

Keywords: *subjectivity; multilingual; aesthetics; nonverbal; Kristeva*



6.2 Presentasjon av artikkel 2: Å få øye på det tause som blir «sagt»

I denne artikkelen fokuserer jeg på hvordan deltagerne utforsker av det tilsynelatende uproductive og tause i eget samspill gjorde tausheten mellom to som ikke har et felles talespråk mindre truende. Gjennom to vignetter viser jeg eksempler på hvordan deltagerne åpner seg mot dette ukjente, sårbare området hvor ordene ikke strekker til, ved å lytte og la seg berøre av barnas uartikulerte forhandlinger i sanglek og utforsking av leire. Eksemplene illustrerer hvordan det sanselige og affektive synes å virke som en ureflektert drivkraft i deltagerne tilnærming til barn og materialer. Vignettene knyttes videre opp mot utdrag fra Sophias og Benjamins refleksjonssamtaler, som beskriver både glede og overraskelse i gjensyn med den estetiske og kroppslige måten de samtaler på. I lys av Kristevas (1974/1984) teorier om estetisk virksomhet og det semiotiske viser jeg hvordan deltagerne står i et spenningsfelt mellom to ulike forventninger til barnehagelærerrollen: å være lydhør overfor barnet og å veilede barnet inn i språket. Jeg knytter dette spenningsfeltet til Kristevas (2010d) beskrivelser av to ulike logikker: en kalkulerende og en åpenbarende logikk. Deretter problematiserer jeg hvordan utdanningspolitiske forventninger om å være en talespråklig rollemodell i møtet med det minoritetsspråklige barnet kan stå i veien for at barnehagepersonalet (be)griper og lar seg berøre av barnas uartikulerte perspektiver. Avslutningsvis argumenterer jeg for en veksling mellom det uttalte og det uartikulerte, slik at både barnehagelærer og nykommerens initiativ får handlingsrom i dialogen.

Jeg ser i etterkant at jeg i forklaringen av det semiotiske bruker beskrivelsen: «en rest som blir igjen». Kristeva (1974/1980, s. 167, 173) beskriver det gjentagende ganger som et overskudd. Rest kan oppfattes som et negativt begrep – det som blir igjen – mens overskudd betoner en overskridelse – en større mengde som overgår det det er plass og rom for. I kappeteksten har jeg derfor benyttet meg av overskudd, og ikke rest. I denne artikkelen konsentrerer jeg meg kun om den semiotiske dimensjonen av språklig praksis og den åpenbarende logikken. Det kan virke misvisende da Kristeva (1974/1984, 2010d) understreker at både det semiotiske og det åpenbarende alltid står i et forhandlende forhold til det symbolske og kalkulerende. Artikkelen blir en romantisering av det semiotiske og det åpenbarende og kunne med fordel vært mer nyansert, for eksempel med vekt på at mennesker trenger strukturer og mål som en regulering mot det grenseløse, som et felles bindende grunnlag for fellesskap og for å kunne reflektere over seg selv. Overfokuseringen på det semiotiske var en motreaksjon mot en stadig økende styring av innholdet og metodene i barnehagen, noe som jeg mener refleksjonene viser at står i fare for å gå på bekostning av

barnets mulighet til å oppleves som fullverdig deltager med språklige ressurser her og nå. Jeg ønsket å løfte frem og synliggjøre betydningen av personalets morsmål, det vil si den moderlige etikken i måten personalet relaterte, en kommunikasjon som ikke kom av føringer, men som synes utløst av en umiddelbar omsorg for den andre (jf. Kristeva, 2010c). Denne dimensjonen i barnehagelærernes arbeid synes deltagerne å nedvurdere med bakgrunn i utdanningspolitiske diskurser om en kalkulerende logikk i møte med barn som ikke snakker norsk.

Artikel 2

Å få øye på det tause som blir «sagt»: En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver

Johanne Ilje-Lien*

Høgskolen i Innlandet, Institutt for pedagogikk, Norge

Sammendrag

Fokus for denne artikkelen er hvordan barnehagepersonalet kan nærme seg de barneperspektiver som nykommere i norsk språk og barnehagekontekst bringer inn i barnehagefellesskapet. Artikkelen tar utgangspunkt i en estetikk-basert undersøkelse av samspill mellom barn og barnehagepersonale som ikke har et felles talespråk. Utforskende formingsvirksomhet fungerer i artikkelen som en undersøkelsesramme for å forstå barnehagelæreren som tilrettelegger for de *ordløse* ytringene. Med Kristevas teorier om språk og estetikk undersøker forfatteren hvordan barnehagepersonalets oppmerksomhet mot egne kroppslige og estetiske tegn kan være en inngang til å (be)gripe og la seg berøre av barnas uartikulerte perspektiver. Gjennom eksempler illustrerer forfatteren hvordan to barnehagelæreres gryende bevissthet omkring de kollektive, affektive og fantasifulle dimensjonene i eget samspill har betydning for nykommernes deltakelse.

Nøkkelord: *Multimodalitet; tause stemmer; minoritetspråklig; estetikk*

Abstract

Discovering the Unsaid: An Aesthetic Approach to Children's Unarticulated Perspectives

The aim of this article is to explore how preschool personnel may approach the perspectives of minority language children who are new to the Norwegian language and preschool setting. This article draws on an arts-based inquiry of interaction between preschool personnel and children who do not share a common language. The children and teachers' aesthetic explorations work as a methodological framework for studying the teacher as a facilitator of voices that do not speak Norwegian. By using Kristeva's theories on language and aesthetics, the author explores how personnel attentiveness towards their own bodily and aesthetic signifying practices may be a gateway for recognizing children's tacit perspectives. The author presents examples that illustrate how two preschool teachers' emerging awareness of the collective, affective and imaginative dimensions of their own interplay may have significance for the newcomers' participation.

Keywords: *Multimodality; silent voices; minority language; aesthetics*

Mottatt: August, 2018; Antatt: April, 2019; Publisert: Juni, 2019

*Korrespondanse: Johanne Ilje-Lien, e-post: johanne.ilje-lien@inn.no

© 2019 Johanne Ilje-Lien. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Johanne Ilje-Lien. «Å få øye på det tause som blir «sagt»: En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special Issue: «Barneperspektiv» Vol. 5, 2019, pp. 130–146. <http://dx.doi.org/10.23865/mtpk.v5.1364>

130

Introduksjon

Evnen til å innta barneperspektiv i arbeid med barn handler om å rette seg mot og forsøke å (be)gripe barnas bidrag i dialog og samhandling (Alvestad, 2009, s. 155). Hva personalet ser som barns uttrykk for mening, avhenger av deres oppfatninger av hva et barn, språk og mening kan være. Videre blir disse ideologisk fargede observasjonene utgangspunkt for kunnskapskonstruksjoner om barna og valgene personale tar på deres vegne (Ulla, 2014). Det ser jeg i sammenheng med den økende andelen minoritetsspråklige¹ barn i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2017). Jeg er spesielt opptatt av de minoritetsspråklige barna som er nye i norsk barnehagesetting og språk, såkalte *nykommere* (se Kramsch, 2009, s. 29). Fokuset for denne artikkelen er hvordan barnehagen kan tilrettelegge for å se og høre deres «stemmer». Dette fokuset har bakgrunn i studier som beskriver hvordan barnehagepersonalets dominerende fokus på å uttrykke seg verbalt regulerer en gruppe minoritetsspråklige barns muligheter til å delta i samtalefelleskapet (se Kultti, 2012; Palludan, 2007; Skaremyr, 2014).

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en studie hvor formingsvirksomhet fungerer som undersøkelsesramme og et metodisk grep for å undersøke nærmere de kollektive, affektive og fantasifulle prosessene som barn og voksne forhandlinger av mening oppstår i. Datagrunnlaget utgjør videoobservasjon av 15 formingssituasjoner og lydopptak av 12 refleksjonssamtaler samt stillbilder og observasjonsnotater. Barnegruppene som har vært invitert til formingsvirksomhet, har vært sammensatt av to eller tre barn mellom 3–5 år. Minst ett av barna i hver barnegruppe har gått under ett år i norsk barnehage og snakker ikke eller lite norsk. Ved å invitere barnehageansatte til å reflektere over eget samspill med de barna som snakker lite eller ingen norsk, velger jeg å ikke plassere ansvaret for å kommunisere på barnet alene. I stedet velger jeg å fokusere på personalets ansvar for å se og la seg berøre av det tause som blir «sagt».

Jeg har valgt å bruke psykolingvisten Julia Kristevas teorier om språk og estetikk som analyseredskap. I artikkelen setter jeg Kristevas begreper i dialog med to eksempler for å undersøke *hvordan barnehagelærerens oppmerksomhet mot egne kroppslige og estetiske tegn kan være en inngang til å (be)gripe og la seg berøre av barnas uartikulerte perspektiver?*

Å stå på vent som deltager

For nye barnehagebarn med annet morsmål enn norsk kan det være krevende å formidle seg i en ny og ukjent språklig kontekst. I tiden frem mot aktiv flerspråklighet ytrer mange barn seg gjennom gester, peking, kroppsspråk, blikk, mimikk og artefakter (Kalkman, Hopperstad, & Valenta, 2015; Kultti, 2012; Skaremyr, 2014). Noen vil ta kontakt med andre gjennom de lingvistiske repertoarene de har (Saville-Troike,

¹Minoritetsspråklige barn i barnehage er ifølge Statistisk sentralbyrå «antall barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk».

1988). Andre deltar i observerende taushet (Bligh & Drury, 2015). Om personalet i denne tiden blir for fokusert på barnas produksjon av norskspråklig tale, kan de miste av syne de kreative måtene barna skaper mening på – her og nå (Ilje-Lien, 2015, 2016, 2018). Med inspirasjon fra Martín-Bylund (2018, s. 356) ønsker jeg i denne artikkelen å flytte blikket bort fra *hvorfor* barna er tause og mot *hva* som kan oppstå i møtet mellom personale og barn som ikke har felles talespråk.

Én av kjerneverdiene for den norske barnehagen er ideen om barndommens egenverdi (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). En slik idé innebærer synet på barndom som en periode i livet preget av en egen måte å tenke, handle og være på som er annerledes enn voksenalivet, og som har en verdi i seg selv (Juncker, 2006; Kjørholt, 2010). I synet på barnet som noe annet enn en voksen, kan en så spore en tanke om barndom som et førsivilisert stadium hvor nettopp det *usiviliserte* er barnets særpreg (Gulløv, 2015). Denne antagelsen styrkes ytterligere av hvordan kroppslige og estetiske uttrykksmåter rammes inn som en avgrenset før-språklig fase i barns utvikling (se Bakke, 2005; Johannesen, 2002). Denne tidsavgrensningen for de estetiske og kroppslige uttrykkene aksept ser jeg i sammenheng med språklæringens høye prioritering i den skandinaviske barnehagen (Gulløv, 2015). Det å *samtale* knyttes til en høyere form for intelligent samvær enn det å kun være sammen (Gjems, 2011, s. 19). På den måten kobles kunnskap og kompetanse opp mot den verbaliserte formen for samspill. Det kan være én forklaring på hvorfor det kun synes å være barnet som formulerer seg på barnehagens fellesspråk som bevilges deltakerstatus (jf. Palludan, 2007).

Kroppens musiske tilstedeværelse i språket

Psykolingvisten Julia Kristeva (2010b) beskriver det å skape mening som en kreativ prosess hvor mennesker forhandler seg frem i gapet mellom språket som *system* og *den levde erfaring* som språket forsøker å betegne. Disse to ulike dimensjonene i subjektets meningsskapende prosesser beskriver Kristeva (1984) som det *symbolske* og det *semiotiske*. De er gjensidig avhengig av hverandre og tilstedeværende i all menneskelig aktivitet. Den symbolske dimensjonen handler om hvordan språket strukturerer og gir barnet tilgang til innebygde historiske og kulturelle referanser – en intertekstualitet, som ord og vendinger bærer på. Å tre inn i den symbolske orden blir slik sett barnets innvielse i en felles samfunnskode. Samtidig innebærer det en fremmedgjøring av tiden da barnet var en begjærende kropp i samstemthet med morskroppen. Disse driftene lar seg ikke oversette i språket som struktur. De forblir en fortrent rest som genererer, bryter og overgår språkets logiske strukturer, og utgjør det Kristeva (2010c, s. 11) kaller den semiotiske dimensjonen.

Den semiotiske dimensjonen former språklig praksis gjennom rytmer, toneleie, bevegelse, stillhet og språklige metaforer. Denne musiseringen knytter Kristeva (1980, s. 277–278) til en medfødt måte å være sammen på, et *infantilt språk* som vi (uavhengig av individuelle språk) bærer med oss hele livet. Ifølge Kristeva har

lingvistiske teorier feilaktig beskrevet slike samhandlingsformer som et pre-modent barnespråk, altså et språk under utvikling. En slik beskrivelse tar utgangspunkt i at skillet mellom barn og voksne er basert på utviklingen av forholdet mellom logikk og språk (Kristeva, 1980, s. 277).

Kristeva (1994, 2000) gir estetiske uttrykksformer en særstilling fordi de muliggjør at tapet av mors samhörighet kan oversettes til noe nytt. Kristeva (1984) er inspirert av Hegels (1835/2008) teori om kunsten som en avdekking og forsoning av motsetninger, hvor bevissthet og levde liv forenes som en heterogen sannhet. I estetisk virksomhet tilpasser utøveren seg ikke bare gjennom en felles kode (symbolspråket), men skaper noe nytt ved å slippe løs driftene som språket binder (Kristeva, 1994). Dette nye erstatter tapet av den levde erfaring som symbolspråket har skjøvet barnet fra. Gjennom estetisk virksomhet får det som hos utøveren ikke lar seg artikulere, spillerom i et sanselig symbolsk uttrykk og skaper kroppslig resonans hos den som bevitner det (Kristeva, 1989, 1994). I kunstverket får slik sett både utøver og fortolker tilgang til en samtidighet av et representerende symbolspråk og en sansbar, affektiv og kroppslig tilgang utenfor språket (Barrett, 2015, s. 107).

På bakgrunn av Kristevas teorier har jeg konstruert samlebetegnelsene estetiske og kroppslige tegn. Når jeg bruker betegnelsen *kroppslige tegn*, beskriver jeg *non-verbal* forhandling av mening som uttrykkes fra, i og med kropp. Betegnelsen gjelder både tegngivende aktivitet styrt av sosialt tilpassede praksiser (det symbolske), og impulser av det ubevisste (det semiotiske). Den symbolske dimensjonen kommer til uttrykk i gester, kroppsspråk, handlinger og mimikk. Den semiotiske dimensjonen formes og forhandles gjennom musiske, poetiske og kunstneriske modaliteter, som jeg har valgt å kalle estetiske tegn.

Jeg knytter dette videre til det Kristeva (2010c) beskriver som to ulike former for logikk, tenkning som kalkulerende (mot et mål) og tenkning som oppdagelse (prosess). Førstnevnte handler om å skape frihet for individet gjennom å enes om et felles mål, det andre baserer seg på frihet for individet basert på pluralitet: vi er felles om at vi er ulike. Dette at vi er unike gjør oss både fremmede for hverandre, men også for oss selv (Kristeva, 1991). Ifølge Kristeva (2010a) er det nettopp sårbarheten med å våge seg inn i det fremmede man ikke forstår ved andre, som gir oss en inngang til det fremmede i oss selv.

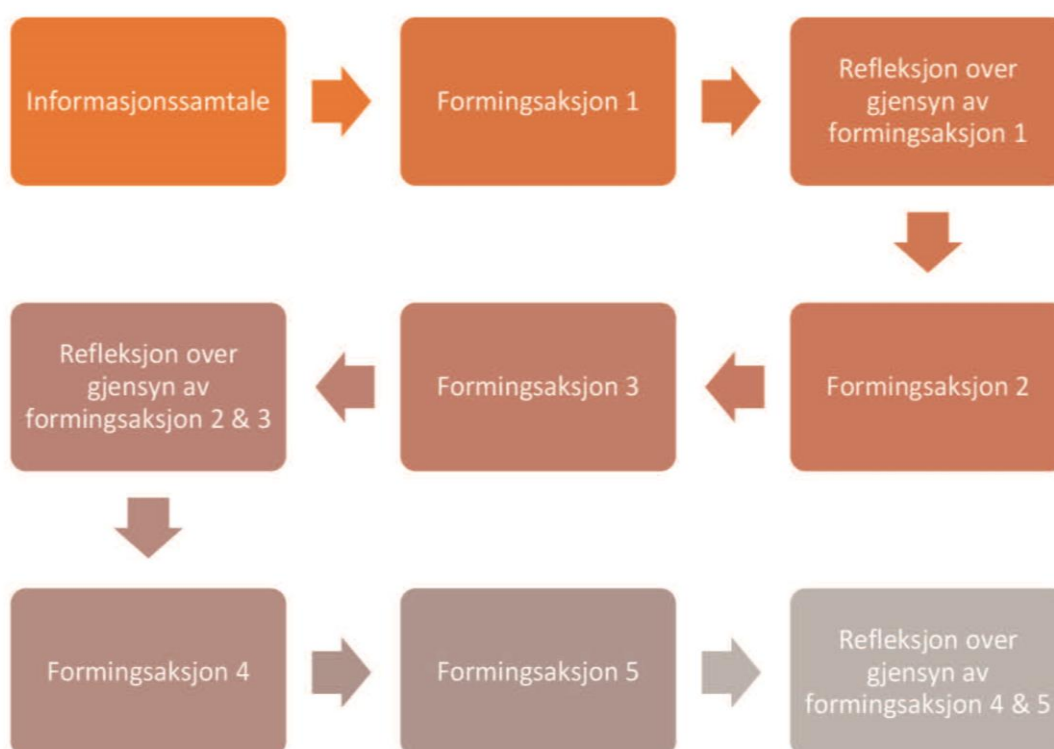
En estetisk tilnærming til det uartikulerte

I studien som ligger til grunn for denne artikkelen, har jeg valgt en estetikk-basert² forskningstilnærming, hvor jeg undersøker problemstillingen min gjennom

²Arts-based research er i oversettelsen til norsk forskningskontekst blitt beskrevet både som kunst-basert og kunstnerisk (Østern, 2017). Den foreliggende studien er ikke en undersøkelse av utøvende kunst/ kunstfaglige praksiser. Jeg bruker derfor begrepet *estetikk-basert* (Fredriksen, 2013) for å tydeliggjøre fokuset på det estetiske som en medfødt og språkoverskridende uttrykks- og erkjennelsesform (Kristeva, 1994, 2000).

formingsvirksomhet med barn og personal. Estetisk virksomhet har da fungert som undersøkelsesramme og datagenererende metode (Greenwood, 2012) for menings-søkende prosesser hvor erkjennelse, læring, forståelse og transformasjon kan gripes og begripes i ulike formspråk og modaliteter (Olaussen, 2018; Østern, 2017).

I gjennomføringen av studien har det i likhet med aksjonsforskning foregått et samarbeid mellom praktikere og forsker om å planlegge, gjennomføre og reflektere over handling som utgangspunkt for videre eksperimentering (Keifer-Boyd, 2011). I den estetikk-baserte tilnærmingen har jeg lagt vekt på sanselige og fantasifulle inn-ganger til erkjennelse (se Bresler, 2006), gjennom det jeg kaller formingsaksjoner og videogjensyn:



Modellen viser undersøkelsesforløpet i hver barnehage.

Formingsaksjoner og videogjensyn

I tre barnehager har jeg deltatt med kamera i formingssituasjoner, heretter kalt *formingsaksjoner* (Ilje-Lien, 2015). I formingsaksjonene ble 2–3 barn og en barnehagelærer eller barnehagelærerstudent invitert inn i et nedstrippet rom hvor jeg hadde lagt frem lekematerialer og hjelpeverktøy på et lite platå. Valg av lekematerialer gir føringer for hvilke kulturelle erfaringer og språk som gis verdi i barnehagen (Zachrisen, 2013). Formålet med min iscenesettelse av lekematerialene var å skape en estetisk impuls til å utforske og forhandle meningsinnhold sammen (se Fredriksen, 2012). De utvalgte lekematerialene var åpne i forståelsen av at de var tatt ut av sin praktiske sammenheng, og hadde ingen umiddelbar henvisning til bruk eller relasjon til de

andre lekematerialene på plataet (se Nicolaysen, 2015; Odegard, 2010). Eksempler på åpne lekematerialer brukt i formingsaksjonene:



Bildene viser et utvalg av materialene brukt i formingsaksjonene: Øverst til venstre: pinner, garn, et sykkelhjul. Øverst til høyre: Pappesker, hermetikkbokser og knapper. Nederst til venstre: Leire, fyrstikker og piperensere. Nederst til høyre: treklosser, spiker og tråd.

Refleksjonsarbeidet har foregått gjennom tre samtaler om barnehagelærerens/studentens opplevelser, etterfulgt av videogjensyn fra formingsaksjonene. Mine spørsmål har dreid seg om hvordan kropp, lekematerialer og språk ser ut til å virke inn i samspillet vi ser på.

Utvalg

Rekrutteringen har omfattet et lite utvalg barnehagelærere og barn for å kunne gå i dybden over en periode på 2–3 måneder i hver barnehage. Et nødvendig kriterie var å få tak i barnehagelærere med en genuin interesse for flerspråklighet og formingsvirksomhet som prosess. Utover to barnehagelærere har jeg rekruttert en deltidsstuderende assistent som er under utdanning til å bli barnehagelærer.

Kriteriene for fokusbarna var at de snakket lite eller ingenting norsk, var mellom 3–5 år og hadde gått under ett år i barnehagen. For å se nærmere på fokusbarnas medvirkningsmuligheter i en norskspråklig gruppe inviterte vi med ett eller to barn mellom 3–5 år som snakker norsk. Om det var to eller tre hang sammen med hvem som hadde lyst og mulighet den dagen.

Analyse

I gjennomgang av videomaterialet ble samspillsekvenser hvor deltakernes handlinger, tale og observerbare kroppslige uttrykk synes å danne en utvekslende tone, identifisert.

Vignettene i denne artikkelen er skriftlige gjenfortellinger av to slike samspillssekvenser (se Stake, 2010). Bakgrunn for valg av nettopp disse to dreier seg om å vise hvordan lyd spilte en dominerende rolle for hvilke tegn i forhandlingen personalet ble oppmerksom på og ikke.

I dialog med utdrag fra barnehagelærer/studentens egne refleksjoner vil vignettene bli analysert med Kristevas teorier om betydningen av *det semiotiske* i subjektets betegnende prosesser, estetisk virksomhet og som inngang til det fremmede. Analysene danner grunnlag for videre drøfting i lys av Kristevas to ulike logikker, om hvordan personalets oppmerksomhet mot egne estetiske og kroppslige tegn kan åpne opp for å nærme seg barns uartikulerte perspektiver.

Etiske overveielser

Prosjektet ble forhåndsgodkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) før forespørsel om foreldrenes samtykker ble innhentet. Forskeren har likevel et kontinuerlig ansvar for at deltagerne i minst mulig grad opplever belastninger ved å delta (NESH, 2016). I dette prosjektet hvor barn deltar, innebar det å være oppmerksom på barnas signaler om hva de ikke var komfortable med. For å gi barna en mulighet til å trekke seg unna (Svenning, 2006) har jeg rettet kameraet mot det som utspilte seg rundt barnehagelærer/studenten, ikke det enkelte barn.

En annen etisk avveining gjaldt barnehagelærerens/studentens sårbarhet. I formingsaksjonene inviterte jeg barnehageansatte inn i en ny og ukjent situasjon. Leke-materialene, måten de ble presentert på og det utforskende formålet for aktiviteten skulle sammen virke som en forstyrrelse av deres «vante praksiser» (se MacNaughton, 2005). Intensjonen var å utfordre maktfordelingen om hvem som sitter på kunnskapen om hva aktiviteten skal inneholde. Aktivitetens åpenhet kunne skape usikkerhet hos personalet. Jeg vurderte det likevel som et nødvendig metodologisk grep for å skape et forhandlingsrom for en gruppe barn som sjelden blir hørt (se Clark, 2005).

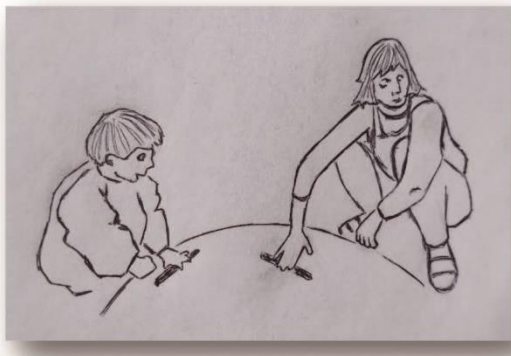
Mellom lyd og leire

I denne og følgende avsnitt vil jeg vise to eksempler som illustrerer hvordan barnehagelæreren/studenten deltar og reflekterer over de estetiske og kroppslige forhandlingene som oppstår ut ifra og med lekematerialene. Det første eksemplet er hentet fra den tredje formingsaksjonen med barnehagelærer Sophia. I denne formingsaksjonen, som varte i 25 minutter og 59 sekunder, utforsker Sophia leire sammen med 4-åringene Carlos og Erik. Erik har norskspråklige foreldre og har gått i barnehagen siden han var ett år. Carlos har foreldre med ulik minoritetsspråklig bakgrunn. Han har gått litt over et halvt år i barnehagen. Sophia uttrykker bekymring for at Carlos fort blir usynlig for personalet når han bruker så få ord i samspill med andre. Sophia har 11 års erfaring som pedagogisk leder. I møte med barn som ikke snakker norsk, fokuserer hun på å skape en trygg relasjon. I eksemplet under skal vi se nærmere på hvordan hun arbeider for å skape en relasjon i møte med Carlos' taushet:

Sophia og Carlos sitter ved et platå og pusler med hver sin leireklump. Det er taust mellom dem, kun avbrutt av Sophias snufs og hosting. Et stykke bortenfor sitter Erik og utforsker en eske, med kjappe bevegelser og lydmalende ord. Sophia ruller leirklumpen sin til en pølse med høyre hånd. Carlos, som sitter rett overfor henne, følger hånden hennes med blikket. Han plukker opp en bit leire og ruller den ut med venstre hånd. «Jeg må hoste», sier Erik og reiser seg. Sophia gløtter fort opp på ham: «Må du hoste du òg?». Hun flytter blikket mot Carlos idet han løfter en greip bort fra platået. «M-hm», svarer Erik og veksler på å legge tyngden i kroppen fra den ene foten til den andre. «Ja-a», gjentar Sophia og legger begge hender på leirklumpen. Carlos ser på Sophias hender, samler begge hender på leiren sin og ruller. Han løfter leiren, og idet han deiser den ned i podiet, vender Sophia blikket mot ham. Carlos begynner å rulle leiren igjen mens Sophia ser på. De ruller leiren fram og tilbake mot hverandre og får etter hvert øyekontakt. Sophia smiler: «Lager du likt som meg?» Carlos stopper å rulle. Sophia slipper deigen og samler hendene rundt knærne. Hun blir sittende en stund og se på Carlos, som bretter ut den sammenrullede leiren. Så setter hun seg opp og begynner kjevle ut leiren sin (Observasjon fra Svaleredet, april 2017).

I refleksjonssamtalen etterpå uttrykker Sophia frustrasjon over ikke å ha fått til å holde på kommunikasjonen med Carlos. Dette knytter hun til at Erik kalte på hennes oppmerksomhet med ord, lyd og bevegelse. Samtidig forklarer Sophia at hun ble taus fordi hun ikke ville forstyrre Carlos. Min opplevelse som observatør var en ganske annen, nemlig at hun kommuniserte med Carlos gjennom blick og felles leireutforsking. Når Sophia senere ser på videoutdraget, uttrykker hun overraskelse over å se at hun skaper kontakt med Carlos gjennom utforsking av lekematerialet. Plutselig husker hun hvordan hun i situasjonen fokuserte på leiren og forsøkte å «følge hans måte å bruke materialet på» (Sophia, refleksjonssamtale, mars 2017). Sophia begynner å fundere på om videopptaket tyder på at hun oppretter kontakt med barn mye mer enn hun selv opplever og er klar over. Dette er noe som hun kommer tilbake til i den siste samtalen vår:

[M]an husker det som er sagt, bedre enn blikket og hånden som strekker seg mot deg. [...] Vi glemmer lissom det her kroppslige språket og det som foregår mellom to mennesker uten at man sier noen ting (Sophia, refleksjonssamtale, juni 2017).



Analyse av «Mellom lyd og leire»

I Carlos' bearbeiding av leiren kan det se ut til å oppstå en individuell forhandling med lekemateriale hvor leirens kvaliteter – motstand, tyngde, plastisitet, lukt og tekstur – former og formes av Carlos, som utforsker leiren. Han ser ut til å utforske leirens muligheter ved å brette, rulle, kjevle og kaste. Men det kan også se ut som han deltar i Sophias utforsking ved å observere og endre måten han ruller på til slik hun gjør det. Sophia ser ikke dette med det første. Hun har blikket rettet mot Erik, som snakker. I de to sekvensene hvor Carlos løfter greipen og deiser leiren ser lyden og bevegelsene ut til å dra Sophias blick mot ham og leirutforskingen hans. Videre ser Sophia ut til å observere Carlos' rullende hender, for så å samstemme rytmer, pauser og bevegelser i sin forhandling med leiren med ham. Dette foregår en stund i taushet. Sophia forklarer i refleksjonssamtalen etterpå at hun blir taus for ikke å forstyrre ham.

Jeg ser det som at Carlos og Sophia tar del i hverandres utforsking av «mening» ved å observere og prøve ut hverandres forhandlende strategier med egne hender. I lys av Kristevas (1984) teori om det semiotiske, ser jeg Carlos og Sophias bearbeiding av leirklumpen som en kroppslig inntonning i leiren og den Andre. Det ser ut til å sette i gang en uartikulert, sansende og affektiv forhandling hvor mening både former og formes av leire og kropp. Denne forhandlingen ser ikke ut til å danne et positivt minne som Sophia trekker frem i refleksjonssamtalen etterpå. I stedet legger hun frem en bekymring for at hun *snakket* for lite med Carlos. Denne bekymringen setter jeg i sammenheng med politiske føringer om barnehagen som *språkstimulerende miljø*, og Sophias vektlegging av relasjoner i møte med barn som ikke snakker norsk. Jeg forstår det da som at hun knytter relasjonsutvikling til *blick-kontakt* og *initiativ til samtale*. I et slik perspektiv blir tausheten kun et fravær av tale. Sophias bekymring leser jeg da som et uttrykk for en ansvarsfølelse for å veilede Carlos inn i språket som system og felles kode i barnehagen. Det vil si at hun vektlegger den symbolske dimensjonen i språket (Kristeva, 1984). Når Sophia forsøker å snakke med Carlos, stopper han opp. Hun reagerer med å trekke seg fysisk unna – ved å dra bena tettere inntil seg. Jeg tolker denne tilbaketrekningen som at hun oppfatter Carlos' oppbrudd som en motstand. Videre ser jeg tilbaketrekningen i sammenheng med en grunnleggende redsel for det som er ukjent (Kristeva, 1991). I et slikt perspektiv oppstår det sårbarhet når Sophia ikke kan lene seg til en kjent måte å forstå og snakke om verden på.

Ved gjensyn av videoutdraget blir imidlertid Sophia overrasket over det hun ser. Hennes fokus synes å dreie seg fra en bekymring om manglende taleproduksjon i refleksjonssamtalen og til en oppmerksomhet for de kroppslige og estetiske handlingene hun deltar i. Jeg ser det som at videogjensynet gjør Sophia oppmerksom på hvordan hun bruker det *infantile* språket og med det (gjen)oppdager hun noe fremmed i seg selv (Kristeva, 1991). Denne tolkningen styrkes ytterligere av Sophias undring over at det utspiller seg viktige møter i det tause, som gir kontakt, men som i fravær av ord ikke tillegges betydning og derfor forblir usynlig. Jeg ser det som at

tausheten hun innledningsvis hadde et ambivalent forhold til, fylles med mening når hun retter blikket mot det som blir til i det tause mellom forhandlende kropper i leire.

Spontane sangsamtaler

Det neste eksemplet er hentet fra samarbeidet med barnehagelærerstudenten Benjamin. Utdraget kommer fra den første formingsaksjonen, som varte i 49 minutter og 35 sekunder og omhandler utforskning av en sykkelfelg, pinner, garn, tråd og saks. I vignetten møter vi Nistrine (4,5) som startet i barnehagen samtidig som jeg gjorde meg kjent i barnegruppa. Hun snakker ikke norsk ved barnehagestart, men tar kontakt med andre på tyrkisk i kombinasjon med store gester, mimikk og kroppsspråk. Benjamin har 21 års erfaring fra barnehagearbeid og legger vekt på humor og musikk som inngang til fellesskap med barn som ikke snakker norsk. Denne tilnærmingen skal vi se nærmere på i vignetten under:

Nistrine griper etter en bunt burgunderfarget ulltråd. Hun samler opp kveiler av tråd mellom pekefinger og tommel og klipper over løkka. Mens hun kveiler opp på nytt og klipper til, begynner hun å synge: «I-a-i-a-ooo». Denne strofen gjentar hun og utvider med «I-a-i-a. I-a-i-a. I-a-i-a-ooo». Benjamin, som sitter og surrer tråd rundt to pinner, leer på hodet og gløtter opp på meg. Når Nistrine igjen gjentar melodilinja, stemmer han i på «ooo». Nistrine ser smilende bort på ham. Hun forsetter å synge mens hun klipper en lang tråd i mindre biter. Mens hun klipper, gynger hun hodet og skuldrene i takt med vokalene hun uttaler. Benjamin synger og surrer tråd. På tredje gjennomgang lener han seg frem mot henne. Med et spørrende blikk forsøker han seg på en improvisert andrestemme. Han avslutter det hele med «O-yeah. O-yeah.O-YEAH!», og de bryter ut i latter. Når Nistrine begynner å synge for fjerde gang, stemmer ikke Benjamin i. Hun gløtter opp og ser at han mimer. Han former munnen overdrevent og lukker øynene samtidig som han gynger med hodet og overkroppen i takt med vokalene hun synger. Da myser Nistrine med øynene og senker farten så Benjamin må følge nøye med for å kunne mime det hun synger (Observasjon fra Uglebo, september 2017).

Når vi møtes for å snakke om formingsaksjonen noen dager senere, forteller Benjamin at han er veldig fornøyd med sin egen deltagelse. Han gir uttrykk for at det å ikke være låst til et mål om hva aktiviteten skulle inneholde, påvirket måten han inngikk i samspillet:

Kommunikasjonen den var, det var ikke språk. [...] Det handlet ikke om norske ord som vi skjønte. Det handlet mye mer om en kjemi som vi oppnådde der. Jeg hadde ikke hatt den nærheten, den kommunikasjonen med Nistrine som jeg hadde der i den aktiviteten (Benjamin, refleksjonssamtale, september 2017).

I refleksjonssamtalen løfter Benjamin frem kommunikasjonen dem imellom og nevner ingenting om lekematerialet. I forbindelse med videogjensyn av samspillet spør jeg ham om hvordan han synes lekematerialet virket inn i samhandlingen. Han svarer:

Det var ikke noe fokus i materialene, men i sangen. En rytmefølelse. Ja, asså, jeg ser på det som en naturlig situasjon som bare ble sånn. Jeg vet ikke. Jeg kan ikke resonnerer meg til [det] (Benjamin, refleksjonssamtale, september 2017).

Nok en gang uttrykker Benjamin at den samhandlingen som utspilte seg i møtet mellom ham og Nisrine, ikke handlet om en uttalt logikk eller strategisk plan. Han forklarer at det heller sprang ut av en fornemmelse, noe vi skal se nærmere på i neste avsnitt.



Analyse av «Spontane sangsamtaler»

Nisrine begynner å synge mens hun ser ut til å være absorbert med blick og hender i hvordan garnets tekstur og bevegelse kveiler seg mellom fingrene hennes. Alle i rommet er tause og blikkene vendt mot lekematerialet. Det eneste en hører er lyden av saksebladene som skjærer gjennom trådfibre. Tilsynelatende absorbert i disse gjentakende bevegelsene, lydene og rytmene, ser Nisrine ut til å bli mindre selvbevisst på lydene hun produserer. Jeg ser det som at lydene, rytmene og bevegelsene som oppstår i forhandling med lekematerialene forplanter seg utover den intime forhandlingen mellom Nisrine, saksen og garnet, til estetiske uttrykk i Nisrines sang og dansende skuldre.

Benjamin leer på hodet og gløtter bort på meg som om han spør: «Hører du det samme som meg?». Det at han justerer hodet mot lyden, leser jeg som et kroppslig tegn på at han forsøker å høre bedre. Kanskje bidrar min tilstedeværelse til at han stoppet opp, lyttet, for så å følge på de lydene han oppfatter. Benjamin imiterer Nisrines tonefall, volumendringer, tempo og rytmer i vokaliseringen. Etter hvert bruker han også de samme skulder/hode-bevegelsene hun gjør fra side til side. Han imiterer

ikke bare melodien, rytmene og lydene, men utvider med en andrestemme og bidrar med nye musikalske og bevegelses-innspill.

Benjamin uttrykker innledningsvis i eksemplet at denne måten å kommunisere på ikke var språk, og presiserer at det ikke handlet om norske ord. Denne presiseringen tolker jeg i lys av at han kaller det kjemi, som en understreking av at det ikke var snakk om *lingvistisk* språk. Det kan handle om at han tidligere har brukt norske sangtekster som en måte å lære bort norsk og vil peke på at det ikke var formålet i denne situasjonen. Dette resonnementet styrkes ytterligere av at han i etterkant av videogjensynet konkretiserer at det styrende for samhandlingen var en rytmefølelse. På bakgrunn av Benjamins tidligere beskrivelser tolker jeg ham dit hen at det å følge rytmefølelsen ga en ikke-lingvistisk opplevelse av nærhet og kjemi med Nisrine. Tolket i lys av det semiotiske (Kristeva, 1984), ser jeg det som at han i situasjonen fornekter en pre-symbolisk måte å relatere på til den Andre, som han ikke kunne knytte til språket som struktur.

Når jeg så spør Benjamin om lekematerialets virkning i samhandlingen, forteller han at han ikke hadde noe fokus på lekematerialet og at det heller var en situasjon som oppstod «naturlig» og «uten en bevisst tanke». Dette resonnementet ser jeg i sammenheng med Kristevas (1980, 1984) beskrivelse av musiske moduleringer som en kontinuerlig pulserende bevegelse mot eller fra dette som ikke er meg. Benjamins rytmefølelse tolker jeg da som en del av det infantile språket og driften mot samstemthet med noe(n) utenfor en selv (Kristeva, 1980).

I analysene av Sophia og Benjamins praksis og refleksjoner har jeg til nå vist hvordan barnehagelæreren og studenten lytter til og engasjerer seg i barnets kroppslige og estetiske tegn uten en produktiv mening som er begripelig. Videre har jeg pekt på hvordan denne tilnærmingen kan skape resonans og samhörighet mellom to kropper uten et felles talespråk. I neste avsnitt vil jeg gå nærmere inn på implikasjonene av en slik tilnærming, ved å drøfte betydningen av en vending mot personalets egne kroppslige og estetiske tegn.

Å få øye på det tause som blir sagt

Jeg har i analysene vist hvordan de estetiske og kroppslige tegnene er dimensjoner i barnehagelæreren og studentens språklige repertoar som de i liten grad har et bevisst forhold til. Ifølge Kristeva (1984) blir subjektet til i forhandling med den Andre, gjennom språket som kulturelt og historisk system, samt det kroppsliges signatur via energier og impulser. Hvordan barnehagepersonalet og barna møter hverandre i tale og handling gir derfor rom for hvem de blir og kan være i det møtet. I denne delen skal jeg med utgangspunkt i analysen reflektere over hvordan personalets oppmerksomhet mot sine kroppslige og estetiske forhandlinger av mening kan åpne opp for å (be)gripe og la seg berøre av barns uartikulerte former for mening.

Kristeva (1984) retter oppmerksomheten mot hvordan erfaringen av å være en kropp virker inn i språket. Hun knytter denne levde erfaringen til de semiotiske

dimensjonene i språklig praksis. Sett i lys av Kristevas perspektiver viser analysen hvordan driften mot samhörighet virker i personalet og barnets forhandlinger som ubevisste musiske moduleringer. Problemet er, ifølge Kristeva (1980), at denne samhandlingsformen blir oppfattet som et pre-modent språk, noe som kan forklare hvorfor barnehagepersonalet ofte ikke svarer på slike tegn som initiativ til samtale (jf. Palludan, 2007; Skaremyr, 2014). Benjamin og Sophias uttalelser synes på lignende vis å reflektere en oppfatning hvor de skiller mellom språk som uttalte ord på den ene siden og kroppslige og estetiske tegn som ikke-språk på den andre. Utgangspunktet for dette skillet mener jeg kan føres tilbake til språklæringens høye prioritering i barnehagen med en politisk forventning om barnehagelæreren som talesettende språkveileder. Tolket i lys av Kristevas teorier (1986) dreier språklæring seg om veiledning inn i det gjeldende systemet, hvor norsk er den rådende samfunnskoden i barnehagen. Som språkveileder arbeider barnehagelæreren med å gjøre barnet kjent med det som er kjent for barnehagelæreren. Det kan gjøre barnet sårbart fordi det innebærer forventninger om en akseptabel måte å handle og tale på som er fremmed for barnet. Denne måten å forholde seg til barnet kan knyttes til «thinking as calculus» (Kristeva, 2010c): Det vil si en beregnende måte hvor man forsøker å dreie barnets fokus mot et mål. Gjennom innvielsen i barnehagens felles språk får barnet mulighet til å forhandle seg frem i tale med personalet og andre barn. Samtidig binder det norske språket barnet til noen forventninger om en måte å forstå og snakke om verden på.

I møte med barn som snakker et annet språk, uttrykker Sophia usikkerhet over hvordan hun skal kommunisere med dem. Personalet kan på lignende vis oppleve seg sårbare i situasjoner hvor ordene ikke skaper et kjent utgangspunkt for kontakt og relasjonsutvikling (se MacLure, Holmes, Jones, & MacRae, 2010; Martín-Bylund, 2018). Med estetisk virksomhet som undersøkelsesramme ønsket jeg å invitere deltakerne til utforskning av de sanselige, affektive og fantasifulle dimensjonene i det å skape mening sammen. Tross opplevelsen av sårbarhet viser analysen de kreative måtene Sophia og Carlos forhandler seg frem i samspill med de åpne lekematerialene og hverandre. Materialeutforskningen kan se ut til å skape et felles meningsgrunnlag for de ordløse samtalene. Det danner et åsted hvor mening forhandles og kommer til syne gjennom en estetisk tilnærming til lekematerialet og den Andre. De estetiske uttrykks- og erkjennelsesprosessene synes slik sett å ha potensial til å overskride den sårbarheten deltakerne kan føle når ordene svikter som felles meningsgrunnlag. Dette potensialet knytter jeg til Kristevas (1984, 2000) argumentasjon for estetikk som en kunnskapsform som går forut for og overskrider språket som struktur. I den estetiske opplevelsen får deltakerne tilgang til en kroppslig fornemmelse av ikke-symbolisk mening som går forut for og overskrider de sosiale, moralske og politiske verdiene som språket konstruerer (Kristeva, 2000, 2010b).

I eksemplet med Benjamin ser hans improviserende utforskning ut til å åpne for dialog med Nisrine. På bakgrunn av hans opparbeidede erfaring med å bruke musikk og humor ser han ut til å ha utviklet kunnskap om og følsomhet for egen og andres musiske repertoar. Det synes imidlertid å ligge mer som en erfart kunnskapsbase som

aktiveres enn en reflektert strategi i møte med Nisrine. Dette ureflekterte aspektet kan videre forklare deltakernes overraskelse og glede i gjensyn av hvordan de setter seg selv i spill med barnas kroppslige og estetiske tegn. Videogjensynet synes på den måten å åpenbare en *glemt dimensjon* av barnehagelæreren og studentens språklige praksiser (se Kristeva, 1980). Denne (gjen)oppdagelsen ser ut til å styrke oppmerksomheten deres mot barnas uartikulerte tegn og gir trygghet til å møte barna med både ord og uartikulerte tegn i påfølgende formingsaksjon. Slik jeg ser det, viser eksemplene hvordan Benjamin og Sophia åpner seg mot dette ukjente, sårbare området hvor ordene ikke strekker til ved å lytte og la seg berøre av barnas uartikulerte forhandlinger i sanglek og utforsking av leire. Disse måtene å møte barnet på knytter jeg til «thinking as disclosure» (Kristeva, 2010c), hvor det å bruke sin fantasi for å forsøke å forstå dette ukjente, særegne og fremmede hos den Andre, danner grunnlag for oppdagelse av det fremmede i oss selv og andre.

I Sophias eksempel blir det spesielt fremtredende at hun står i en konflikt mellom to ulike forventninger til barnehagelærerrollen: På den ene siden som språkveileder inn i et system, og på den andre siden som barnehagelæreren som er lydhør for barnets uttrykk. Barnehagelæreren synes slik sett å stå i et spenningsfelt mellom det Josephides og Grønseth (2017) beskriver som *state ethics* på den ene siden og *social ethics* på den andre. *State ethics*, eller samfunnskrav, knytter jeg til deltakernes forventning til seg selv om å sette ord på situasjoner for å gjøre det minoritetsspråklige barnet kjent med samfunnets felles kode. *Social ethics*, det som oppstår i det intersubjektive møtet, dreier seg om hvordan Sophia gjør seg lydhør for og svarer på Carlos' estetiske og kroppslige tegn til samtale. Det å velge å være stille for å kunne lytte og se synes nødvendig for hennes mulighet til å bli klar over det som utforskes og uttrykkes i uartikulert form. Samtidig legger Kristeva (1989) vekt på at man ikke kan forbli i stillhet, fordi det nettopp er i barnehagelærerens reaksjon til barnet en forhandling oppstår og subjektet blir til. En veksling mellom det *uartikulerte* og det *uttalte* kan gi mulighet for å skape en samhandling hvor både barn og barnehagelærers initiativ får spillerom. Det å nærme seg den Andre innebærer da en samtidighet av å tone seg inn på en mening som fornemmes, men ikke ytres, og den uttalte mening som utveksles. Jeg setter dette i sammenheng med Jansen og Tholin (2011), som beskriver det å tåle stillhet i samtalepauser som en viktig egenskap hos barnehagelæreren, for å kunne gi barnet en betydningsfull plass i samtalen. I lys av Kristevas teorier kan en slik veksling mellom det uartikulerte og det uttalte involvere barnet i det som er kjent for barnehagelæreren, og samtidig åpne opp for det å nærme seg dette fremmede nye som barnet bringer inn i deres møte.

Avslutning

I denne artikkelen har jeg belyst hvordan barnehagelærerens oppmerksomhet mot egne kroppslige og estetiske tegn kan være en inngang til å (be)gripe og la seg berøre av barnas uartikulerte perspektiver. Innledningsvis beskrev jeg hvordan nykommernes deltakelse kan synes «å stå på vent» når muligheten til medvirkning stiller krav om

norskspråklig taleproduksjon. Det relaterer jeg til Kristevas (2010c) argumentasjon for at noe dypt menneskelig begrenses av markedskreftene som regjerer språket og, med det, måten vi forstår oss selv. For å redde våre indre liv, må vi ifølge Kristeva (2000) henvende oss til estetikken for å bringe inn det som er uberørt av den symbolske orden. På lignende vis peker min analyse på hvordan deltakernes forhandlinger med kroppslige og estetiske tegn kan synes å skape samstemthet mellom to som ikke har et felles talespråk. Artikkelen belyser slik sett hvordan en estetisk tilnærming åpner for en utvidet inngang til kunnskap om den Andre til barns perspektiv, på en måte som overskrider språklige kategorier om hvem barnet er og skal bli.

Forfatteromtale

Johanne Ilje-Lien er stipendiat ved forskningssenteret for barn og unges oppvekst, deltakelse og kompetanseutvikling (BUK), Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet.

Referanser

- Alvestad, T. (2009). Barnehagen som læringsarena for de yngste barna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), 147–157. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy1.inn.no/npt/2009/02/barnehagen_som_leringsarena_for_de_yngste_barna
- Bakke, K. (2005). Å vente på vanndråper: Om småbarns estetiske handlinger og erfaringer - med utgangspunkt i forming. I S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle & G. Abrahamsen (Red.), *Småbarns pedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 221–235). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Barrett, E. (2015). Materiality, Language and the Production of Knowledge: Art, Subjectivity and Indigenous Ontology. *Cultural Studies Review*, 21(2). doi: <https://10.5130/csr.v21i2.4316>
- Bligh, C., & Drury, R. (2015). Perspectives on the «Silent Period» for Emergent Bilinguals in England. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 259–274. Hentet fra doi: <https://10.1080/02568543.2015.1009589>
- Bresler, L. (2006). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 48(1), 52–69. doi: <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650499>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 29–49). Bristol: The Policy Press.
- Fredriksen, B. C. (2012). Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities. *Education Inquiry*, 3(3), 335–352. doi: <https://10.3402/edui.v3i3.22039>
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 12–42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Greenwood, J. (2012). Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. *International Journal of Education & the Arts*, 13(Interlude 1), 1–22. Hentet fra <http://www.ijea.org/v13i1/>
- Gullov, E. (2015). Tidlig sivilisering. Et flertydig arbeid. I L. Gilliam & E. Gullov (Red.), *Siviliserende institusjoner: om idealer og distinksjoner i oppdragelse* (s. 21–44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hegel, G. W. F. (1835/2008). Innledning til estetikken. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 117–143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ilje-Lien, J. (2015). *Handlende stemmer i skapende møter*. Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/2599>
- Ilje-Lien, J. (2016). Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 219–229). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ilje-Lien, J. (2018). Se hun snakker! En studie av kroppslige og estetiske måter å snakke sammen på. *Norsk som andrespråk (NOA)*, 1–2 (33), 41–65. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/195/showToc>
- Jansen, T. T., & Tholin, K. R. (2011). Førskolelærernes handlinger og barns språklige deltakelse i prosjektsamtaler. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om og gjennom språk* (s. 148–175). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannesen, N. (2002). «Det glemte språket»: hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom (Vol. 2002 nr 25). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Josephides, L., & Grønseth, A. S. (2017). *The Ethics of knowledge creation: transactions, relations, and persons*. New York/Oxford: Berghahn.
- Juncker, B. (2006). *Om prosessen: det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne skifter.
- Kalkman, K., Hopperstad, M. H., & Valenta, M. (2015). It Takes More than Just Saying Hello. Recently arrived Migrant Children's Multimodal Access Strategies, and Social Positioning Work in a Norwegian Kindergarten. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 131–150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Keifer-Boyd, K. (2011). Arts-based research as Social Justice Activism: Insights, Inquiry, Imagination, Embodiment, Relationality. *International Review of Qualitative Research*, 4(1), 3–19.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 152–171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. New York: Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1980). Place Names (T. Gora, A. Jardine & L. S. Roudiez, Trans.). I L. S. Roudiez (Red.), *Desire in Language. A semiotic Approach to Literature and Art* (s. 271–294). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language* (M. Waller, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1986). The System and the Speaking Subject. I T. Moi (Red.), *The Kristeva reader* (s. 24–33). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1989). *Language, The Unknown: an initiation into linguistics* (A. M. Menke, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to ourselves* (L. S. Roudiez, Trans.): Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1994). *Svart sol: depresjon og melankoli* (A. Øye, Trans.). Oslo: Pax.
- Kristeva, J. (2000). *The sense and non-sense of revolt* (J. Herman, Trans. Vol. 1). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2010a). Frihet, likhet, brorskap og ... sårbarhet. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. (s. 34–59). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristeva, J. (2010b). The Impudence of Uttering: Mother Tongue. *Psychoanalytic Review*, 97(4), 679–694. Hentet fra doi: <https://10.1521/prev.2010.97.4.679>
- Kristeva, J. (2010c). Thinking about liberty in dark times. I *Hatred and forgiveness* (s. 3–23). New York: Columbia University Press.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. 321 Doktoravhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- MacLure, M., Holmes, R., Jones, L., & MacRae, C. (2010). Silence as Resistance to Analysis: Or, on Not Opening One's Mouth Properly. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 492–500. Hentet fra doi: <https://10.1177/1077800410364349>
- MacNaughton, G. (2005). *Contesting Early Childhood: Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Post-Structural Ideas*. London: Taylor and Francis.
- Martin-Bylund, A. (2018). The matter of silence in early childhood bilingual education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 349–358. doi: <https://10.1080/00131857.2017.1361820>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi* (4. utg.). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nicolaysen, M. (2015). *Usikkerhet som kulturdidaktisk springbrett*. Upublisert essay.
- Odegard, N. (2010). *Gjenbruk som pedagogisk idé: «når (materi)AL (ite)T henger sammen med alt»*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149152/Odegard-2010-Masteroppgave.pdf?sequence=1>
- Olaussen, I. O. (2018). Animasjon som multimodal analyse av fortelleruttrykk i barnehagen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 108–122. doi: <https://10.23865/jased.v2.910>

- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91. Hentet fra doi: <https://10.1007/BF03165949>
- Saville-Troike, M. (1988). Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies During the 'Silent' Period. *Journal of Child Language*, 15(3), 567–590. Hentet fra doi: <https://doi.org/10.1017/S0305000900012575>
- Skaremyr, E. (2014). *Nyanlända barns deltagande i språkliga händelser i förskolan*. Doktoravhandling, Karlstad University. Hentet fra <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:731630/FULLTEXT01.pdf>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Barnehagedekningen fortsetter å øke. Retrieved 14.02.2018 <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekningen-fortsetter-a-oke>
- Svenning, B. A. (2006). *Hva forteller du om meg?: barns rett og mulighet til eget santynke i datainnsamlingsprosesser i barnehager*. Hovedfagsrapport Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement: om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk barnehageforskning*, 8, 16–16. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/774>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (978-82-8372-020-4). Hentet fra <https://www.udir.no>
- Zachrisen, B. (2013). *Interretniske møter i barnehagen: vilkår for barns samhandling i lek*. nr. 203, University of Stavanger, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(Special Issue: «Å forske med kunsten»), 7–27. doi: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

6.3 Presentasjon av artikkel 3: «Det der er ikke representativt for en barnehagehverdag»

I denne siste artikkelen prøver jeg meg på det Kristeva kaller en åpenbarende logikk, hvor jeg utforsker det ukjente i meg som jeg konfronteres med, og åpner opp for de assosiasjonene som kommer (jf. Kristeva, 2010d). Artikkelens utgangspunkt, er et konfronterende utsagn fra Benjamin om at det vi ser i videogjensynet ikke er representativt for rammevilkårene i hans praksis. Deltagerens utsagn blir inngangen til en utforsking av konflikten mellom den intensjonen jeg som forsker hadde og den uønskede effekten deltageren uttrykker at studien har for ham. Formålet med artikkelen er å utforske forskerens betydning som konstruktør av det jeg kaller utopiske situasjoner. I utforskingen av dette har jeg konstruert to eksempler som sammenfatter deltagerens frustrasjon over de metodiske valgene i det ene eksemplet og mine egne reaksjoner på disse i det andre. I analysen av de to eksemplene går jeg i dialog med Kristevas teorier om den fremmede, det semiotiske og abjeksjonen. Stillbilder fra videokameraet er satt i sammenheng med analysene, som metaforiske illustrasjoner av frustrasjon. Fotografiet av stablede bord og stoler illustrerer min opplevelse av at det ikke er plass til dette prosjektet i barnehagene. Samtidig skildrer det helt konkret om trange kår for å gjøre og skjerme utforskende formingsvirksomhet i barnehagen. Fotografiet av vinduet illustrerer mitt blikk, min oppfattelse av at jeg har oversikt, og tapebitene som forkludrer utsikten, er mine skylapper – mine egne temaer som jeg leser studien i lys av, men som jeg ikke tenker på at er i veien for å se klart. I den siste delen av artikkelen løfter jeg diskusjonen ut av den konkrete studien for å drøfte hvilke implikasjoner Kristevas teorier kan ha for hvordan vi forstår de etiske og affektive virkningene av forskeren som endringsagent gjennom pedagogisk forskning.

Først i denne artikkelen klarer jeg tre ut av narsissismen og bli klar over min egen sårbarhet og den umulige frigjøringen som prosjektet har forsøkt seg på. Nå, i etterkant av å ha skrevet artikkelen, tenker jeg at det jeg tolker hos Benjamin som et sinne, kan ha sammenheng med at han hadde vært på et arrangement tidligere på dagen hvor fokuset dreiet seg mye om kvalitet i barnehagen. Jeg tenker at fokuset fra arrangementet blir med inn i vår samtale og knyttet seg opp til det han så på videoen. Han ble opptatt av hvordan antallet barn og den eksplorative formen på formingsaksjonene var avgjørende for kvaliteten på samspillet. Det var først i arbeidet med denne siste artikkelen at det slo innover meg hva slags konsekvenser det får at Kristevas (1974/1984, 1980/2008) teorier om subjekt og mening springer ut fra en mangel, det som ikke er.

Artikkel 3

«Det der er ikke representativt for en barnehagehverdag» – en utforsking av forskeren som konstruktør av «utopiske» undersøkelsessituasjoner

Author: Johanne Ilje-Lien

Affiliation: Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Forskningscenter for barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK), Høgskolen i Innlandet (HINN)

Contact corresponding author: johannei@oslomet.no

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker forfatteren potensialer og etiske utfordringer knyttet til det å skreddersy optimale undersøkelsessituasjoner i barnehageforskning.¹ Artikkelen tar utgangspunkt i en estetikkbasert undersøkelse i tre barnehager, hvor iscenesettelse av rom og materialer var planlagt som estetisk impuls for tre ansatte og et lite utvalg barns formgivende utforsking. Forholdet forsker–deltaker undersøkes med bakgrunn i en av deltakernes uttalte frustrasjon over hvordan rammevilkårene for samspill i undersøkelsessituasjonene sto i kontrast til den barnehagehverdagen han praktiserte i. Ved å tenke med psykologvisiten Julia Kristevas teorier om *den Fremmede*, *det semiotiske* og *abjeksjon* utforsker artikkelforfatteren forholdet mellom deltakernes frustrasjon over de metodiske valgene og forskerens

1 Artikkelen inngår som del av forfatterens artikkelbaserte ph.d.-avhandling *Sårbarhet i møte med den tause Andre* (Ilje-Lien, 2020).

egne reaksjoner på disse. Intensjonen med artikkelen er å drøfte hvilke implikasjoner Kristevas teorier kan ha for hvordan vi forstår de etiske og affektive virkningene av forskeren som endringsagent gjennom pedagogisk forskning.

Nøkkelord

Ubehag, ideelle undersøkelsessituasjoner, forskerrollen, etikk

Abstract

“That doesn’t represent the day-to-day life in preschools” – an exploration of the researcher as a constructor of “utopian” research situations

In this article the author examines the potentials and ethical challenges related to researchers tailoring the ideal research settings for their studies. The article draws on an arts-based study in which the researcher prepared the room and materials as an impulse for three preschool teachers and a small group of children’s aesthetic explorations. The researcher-participant relationship is investigated on the basis of one of the participant’s stated frustrations with how the framework of the study stood in contrast to his everyday practice. Drawing on psycholinguist Julia Kristeva’s theoretical concepts of the Foreigner, the semiotic and the abject, the author investigates the relationship between the participant’s frustration with the methodological choices and the researcher’s reaction to these. The article aims to discuss the implications of Kristeva’s theories for our understanding of the ethical and affective effects of the researcher as an agent of transformation through pedagogical research.

Keywords

Discomfort, ideal research situations, researcher role, ethics

Introduksjon

I denne artikkelen ser jeg nærmere på noen etiske utfordringer knyttet til studier hvor forskere søker å styrke praksis ved å visualisere, utforske og prøve ut «idealsituasjoner» sammen med praktikere. Dilemmaet jeg forsøker å skissere, er hvorvidt forskeren bidrar til myndiggjørende prosesser eller blir en bidragsyter til kritikken og kravene rettet mot den praksisen som studeres. I mitt forsøk på å belyse denne problematikken vil jeg ta utgangspunkt i samtaleutdrag fra min doktorgradsstudie av barnehagelæreres samspill med barn som ikke snakker norsk (Ilje-Lien, 2020). Nevnte studie var et aksjonsforskningsinspirert samarbeid med to barnehagelærere og en barnehagelærerstudent om å planlegge, gjennomføre og reflektere sammen om fem formingssituasjoner, det jeg kaller *formingsaksjoner* (Ilje-Lien, 2015).

I hver formingsaksjon ble to eller tre barn invitert inn i et nedstrippet rom hvor jeg hadde lagt frem formingsmaterialer og hjelpeverktøy på et podium. En time var satt av til hver formingsaksjon, og det var avtalt at formålet for barnas virksomhet var en oppdagende og uavsluttet utforsking av formingsmaterialenes muligheter. Selv deltok jeg i formingsaksjonene sittende på gulvet med et lite håndholdt videokamera. Etter den første, tredje og siste formingsaksjonen ble det gjennomført refleksjonssamtaler med videoutdrag fra foregående formingsaksjoner. Utdragene viste situasjoner hvor barnehagelæreren eller studentens tale og observerbare kroppslige uttrykk syntes



Figur 1. Prøveeksjon med gjenbruksmaterialer. Foto: Johanne Ilje-Lien.

å danne en utvekslende tone, det vil si dialoger hvor begge parter henvendte seg til hverandre med en likeverdig rett til å dele erfaringer, tanker og ideer (Palludan, 2007). Refleksjonssamtalene fungerte som en arena for å snakke om hva vi hadde opplevd, samtidig som de dannet grunnlaget for eksperimentering i de neste formingsaksjonene (Olsson, Dahlberg & Theorell, 2016).

Sitatet i tittelen er hentet fra en refleksjonssamtale i den siste av tre barnehager jeg besøkte. Barnehagelærerstudenten og jeg hadde akkurat sett på et videoopptak fra to ulike situasjoner hvor han og tre barn utforsket gjenbruksmateriell og leire sammen. Deltakeren oppsummerte at han var veldig fornøyd med hvordan han klarte å være tilstedeværende og reagere på alle de tre barnas initiativer. Men så kommer det:

Jeg liker jo den barnehagelæreren jeg ser i videoene, men det er jo ikke den barnehagelæreren jeg får være i hverdagen (Benjamin, refleksjonssamtale oktober 2017).

Benjamins uventede reaksjon vendte blikket mitt mot meg selv og virkningen av mine valg. Jeg er selv utdannet barnehagelærer. I likhet med andre praktikere som går fra å praktisere barnehagepedagogikk til å undersøke det, ville jeg noe med feltet jeg studerte (jf. Johannesen, Larsen & Sandvik, 2013). Flere studier peker på hvordan minoritetspråklige barn ofte marginaliseres i tiden frem mot aktiv flerspråklighet (Bundgaard & Gulløv, 2006; Kalkman, Haugen & Valenta, 2017; Karrebæk, 2011, 2013). I en tidligere studie hadde jeg observert hvordan barnehagepersonalet ubevisst brukte nonverbale strategier som en kroppsliggjort involvering når ordene ikke strakk til (Ilje-Lien, 2015). Mitt undersøkelsesfokus for nevnte studie var derfor å finne måter å forsterke barnehagelærerens blikk og trygghet i hvordan de handler og taler på en utvekslende måte i møte med *nykommerne* (Kramsch, 2009) i barnehagens kontekst og fellesspråk.

Det jeg ikke var forberedt på, var hvordan min synliggjøring av hva barnehagelæreren fikk til, også kastet lys over hindringer for å overføre praksisen fra formingsaksjonene til egen hverdag.

Benjamins frustrasjon gjorde at jeg stilte meg spørrende til det etiske i å konstruere datagenererende situasjoner hvor rammevilkårene for samspill sto i kontrast til den virkeligheten praktikerne lever og arbeider i. Dette dilemmaet ser jeg i sammenheng med psykolingvisten Julia Kristevas tolkning av Thomas Mores roman *Utopia*, hvor hun spør: «Skal utopien ses som et middel, og ikke som et mål?» (Kristeva, 1988/1997, s. 125, min oversettelse). Inspirert av Benjamins utsagn er artikkelen en kritisk undersøkelse av forskerens innflytelse i endringsorienterte studier, med følgende problemstilling:

Hva kan forskeren som konstruktør av «utopiske» undersøkelsessituasjoner skape og utfordre for undersøkelsens bidragsytere?

I spørsmålet om forskerens innflytelse ser jeg ikke først og fremst på forskerens makt eller effektivitet, men retter oppmerksomhet mot en mindre utbredt tematikk: de emosjonelle og subjektive relasjonene i endringsorienterte forskningsprosesser. Problemstillingen undersøkes gjennom en utforskning av forholdet mellom deltakernes uttalte opplevelse av mine metodiske valg og mine reaksjoner på disse. I samtale med mine refleksjoner forsøker jeg å tenke med Kristevas begreper om *den Fremmede*, *det semiotiske* og *objeksjonens* plass i betydningsskapende prosesser. De filosofiske begrepene blir slik sett en samtalepartner for å utfordre tatt-for-gitte måter jeg tenker på omkring forholdet forsker–deltaker (jf. Johannesen et al., 2013, s. 140). Avslutningsvis løfter jeg problematikken ut over den konkrete undersøkelsen for å undersøke hvilke implikasjoner Kristevas (2014) teorier om *intim revolt* og *behovet for å tro* kan ha for hvordan vi forstår de etiske og metodiske virkningene av forskeren som endringsagent gjennom pedagogisk forskning.

Presentasjon av studien

Studien til grunn for denne artikkelen har en estetikkbasert tilnærming til aksjonsforskning, og den vektlegger det affektive og fantasifulle som inngang til transformasjonsprosesser og mobilisering for sosial rettferdighet (Keifer-Boyd, 2011). Jeg ønsket å berøre og bevege praksis gjennom eksperimentering med ulike modaliteter (Østern, 2017) for å utfordre den talespråklige inngangen til kunnskap om barnet (Ilje-Lien, 2019). Min iscenesettelse av rom og utvalgte formingsmaterialer skulle virke som estetisk impuls for barnehagelærerens eller studentens utforskende lek med to eller tre barn. Utvalgsriteriene for formingsmaterialene var at de i minst mulig grad skulle forfordle noens kulturelle referanser (se Zachrisen, 2013). Eksempler på formingsmaterialer vi brukte, var leire, pappesker, trepinner, sand og garn. Refleksjonssamtalene i etterkant av formingsaksjonene ble ledet ut fra en semistrukturert intervjuguide

og *videogjensyn* fra foregående formingsaksjoner. Videogjensyn er min oversettelse av metoden *stimulated recall* (Haglund, 2003). Betegnelsen spiller på at deltakerne har deltatt med blikket i situasjonen de ser på videoutdraget, men nå ser de fra et annet punkt – mitt kameras utsnitt (jf. Staunæs & Kofoed, 2015).

I min rekruttering av samarbeidspartnere var jeg på jakt etter barnehagelærere som arbeidet på 3–5-årsavdeling, og som hadde interesse for formgivende prosesser og flerspråklighet. Et annet kriterium var at de hadde barn i sin barnegruppe som snakket lite eller ikke noe norsk. I hver barnehage var fokuset på samspillet med dette barnet. For å redusere sjansen for at fokusbarnets taleproduksjon var relatert til språkvan-sker, var et annet kriterium at barnet hadde gått i norsk barnehage i mindre enn ett år. I rekrutteringsprosessen tok jeg kontakt med personer jeg ble anbefalt å henvende meg til, og personer som jeg kjente til at hadde et engasjement for disse to temaene. Jeg valgte å gå videre med to barnehagelærere – Sophia og Mette – samt en deltidsar-beidende barnehagelærerstudent med ett år igjen på studiet og over tjue års erfaring fra arbeid i barnehagen – Benjamin. Alle navn på personer og barnehager er fiktive av hensyn til deltakernes personvern (Den nasjonale forskningsetiske komité for sam-funnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016).

Det ligger en spesiell utfordring i det informerte samtykket i en kvalitativ forskningstilnærming fordi forskningsprosessen er fleksibel, dynamisk og proses-suell (Alver, 2015). Da jeg ønsket å ta utgangspunkt i Benjamins frustrerte uttalelser, henvendte jeg meg til ham for fornyet samtykke. Han fikk forespeilet både uttalelsen som startet hele artikkelprosessen, og et sammendrag som pekte på hvordan artik-kelen ville bli vinklet. Han svarte udelt positivt og har kommet med innspill og opp-klaringer til artikkelutkast på e-post og telefon underveis. Benjamins frustrasjon over strukturer som vanskeliggjør det å gjenskape formingsaksjonene, var et tema jeg syn-tes å dra kjensel på fra samtalene i de to foregående barnehagene. Når det synes å være likhetstrekk i hva deltakerne setter ord på at griper dem, kan det være verdt å stu-dere dette nærmere (Kversøy, 2018). Derfor så jeg gjennom alle refleksjonssamtalene på nytt. Etter hvert som artikkelen ble utvidet til å omhandle kritiske aspekter fra de andre intervjuene, kontaktet jeg også Mette og Sophia for artikkelinnspill og fornyet samtykke.

Kristeva: etikk på prøve

Det teoretiske rammeverket for mine undersøkelser er psykologvisten Julia Kristevas teorier. Vitenskapens dilemma er ifølge Kristeva (1990, s. 103) at den prøver å behere og strukturere «sikker viten» med sine forsøk på konkrete og presise beskrivelser av virkeligheten. Det bevisste som vi knytter til logikk, kunnskap og mening, argu-menterer Kristeva (1997) for at kun er en liten del av meningskonstruksjoner. Det å skape mening springer ut av det ubevisste, et fremmed område i oss selv. Det er gjen-nom å forsøke å komme i kontakt med denne fremmede i mitt indre at jeg kan sette meg inn i den Andres sted (Kristeva, 1997). Kristevas teorier utfordrer slik sett en

forskerposisjon hvor man står utenfor, ubeveget, og samler data. Hva kunnskap kan bli i denne studien, vil ifølge Kristeva være en kontinuerlig forhandlende prosess mellom *språk* som lingvistisk og sosial struktur på den ene siden og *driftene* på den andre siden – som den biologiske og fysiologiske virkningen av å være menneske.

Ved å bruke Kristevas teorier bringer jeg en underliggende kroppslig dimensjon inn i dialogen mellom meg selv og deltakerne. Det vil si en *ubevisst driftsstyrt logikk* som går forut for, gjennomsyrrer og overskrider våre språklige tegn og konstruksjoner av mening. Denne driftsstyrte logikken virker som en bevegelse mellom affektene *abjeksjon* – det som støter meg bort fra noe eller noen, og *begjæret* – det som driver meg mot noe eller noen (Kristeva, 2008). Begjæret trekker meg mot mening og relasjon med deltakerne, mens i abjeksjonsprosessen oppløses mening og konfronterer meg med min sårbarhet som levende vesen (Kristeva, 2008, s. 399). Sagt på en annen måte oppstår ny kunnskap som virkningen av en uopphørlig konflikt mellom normgivende strukturer (mening) og det som bryter med mening (det meningsløse) (Sjöholm, 2003, s. 69). Overført til dialogen mellom meg og deltakerne vil ulike kunnskapsdiskurser strukturere innholdet og uttrykkene vi forhandler med. På samme tid vil vi, som kropper involvert i disse prosessene, sette våre unike segl gjennom hvordan underliggende drifter former samhandlingen. Det ubevisste griper på den måten inn i dialogen vår og virker som en indirekte referanse (det semiotiske) i forhandlingen om hva kunnskap kan være og bli i vårt møte (Kristeva, 1984).

I dialogen med omgivelsene ligger en sårbarhet knyttet til den begrensede tilgangen mennesket har til andre mennesker. Jeg kan kun sanselig erfare deltakernes fremtoning, ord og handlinger, men aldri oppnå full innsikt i deres opplevelser. Den andre er både en fremmed og samtidig en jeg identifiserer meg med. Denne tvetydigheten kan frembringe en ubehagelig følelse av fremmedgjøring i vårt møte og fornemmelsen av den *uspråkliggjorte Andre* i meg (Kristeva, 1997). Det vil si et fortrengt og kroppslig «minne» fra tiden i mors liv, da jeg var en begjærlig styrt kropp omsluttet av en Annen (Kristeva, 1984). Utenfor livmoren ble denne opplevelsen av sameksistens oppløst, noe som genererte den første *abjeksjonen*, en plutselig og overveldende avsmak for dette som ikke er meg (Kristeva, 2008). En grense ble trukket opp mellom innvendig og utvendig og utgjør selve forutsetningen for betydningsdannende prosesser og begynnelsen på et jeg. Som følge av den avgrensing abjeksjonen genererer, oppstår en lengsel – et begjær – mot utopien om å gjenopprette denne opplevelsen av å kjenne meg omsluttet som en enhet med en Annen igjen.

I de språklige tegnene forsøker barnet å flytte lengselen (affekt) mot en forestilt etterligning av idealet (representasjoner). Gjennom språket får vi tilfredsstilt *behovet for å tro* på utopien, det å være i sameksistens og i forlengelse av en Annen (se Kristeva, 2014). Men det er alltid noe ved den førspråklige opplevelsen som unndrar seg språkliggjøringen, og dette overskuddet utgjør en *semiotisk* dimensjon i språket (Kristeva, 1984). Jeg er slik sett sammensatt av en dobbelthet – mennesket blir «et jeg» ved å avvise og fortrenge driftenes logikk (Kristeva, 1997). Denne uspråkliggjorte Andre

utgjør en glemt del av det som gjør oss til et «jag», og kommer til syne når deltakerne og jeg uttrykker oss. Subjektivitet er slik sett ikke fiksert, men i prosess og *på prøve* i språket (Kristeva, 1984, s. 37).

I kjølvannet av behovet for å tro på et «jag» i forhandling med mine egne og andres tegn oppstår *begjæret for å vite* (Kristeva, 2014, s. 11, 14). Det dreier seg om en tilbakevendende bevegelse som søker bakenfor de normative og tatt-for-gitte strukturene som former sammenheng og mening i livet vårt (Kristeva, 2014). Bare ved å holde oss kontinuerlig spørrende unngår vi å bli absorbert i én mekanisk måte å snakke og forstå verden på som tjener undertrykkende styringsmentaliteter (Kristeva, 2000). Hver og en av oss må kjempe frem en revolusjonerende kultur, *en intim revolt*, gjennom å våge oss inn i det ubevisste og på ny komme i kontakt med våre konfliktfylte drifter og vår følsomhet (Kristeva, 2014, s. 4). Det nysgjerrige drivet etter å vite lider under effektiviteten, og potensialet til å vekke dette begjæret ligger i å vende seg mot marginaliserte diskurser slik som kunst (Kristeva, 2014, s. 10). I kunstverket overføres og transformeres kunstnerens kroppslige og språkoverskridende logikk gjennom rytmer, stillhet, lyder, lukt, farger og linjer (Barrett, 2015) i en affektiv resonans som kunstverket skaper i vårt indre – for både kunstneren og publikum (Kristeva, 1994). Gjennom de kreative og assosiative uttrykksmåtene settes mennesket i kontakt med sitt savn og får igjen plassert det tapte ideal i det imaginære, hvor det blir en uklar forgangen utopi (Kristeva, 1994, s. 69, 99–100). Det imaginære blir på denne måten «evnen til å overføre ny mening til det stedet meningen gikk tapt» (Kristeva, 1994, s. 102). Det handler ikke om uttrykkets vellykkethet som verk, men mer som virkemiddel for å sette idealet og den umulige drømmen på spill *igjen* (Kristeva, 1994) – det Kristeva (1984, s. 110, 233) kaller *kunstens etiske funksjon*.

Ubehaget i etikken: ansvaret for den Andre

Problemstillingen for denne artikkelen springer ut av Benjamins uttrykte frustrasjon over at formingsaksjonene ga ham smaken på det han omtaler som «*idealsituasjoner*». I gjenhør av lydopptaket tittelsitatet er hentet fra, hører jeg meg selv bli skarpere i stemmen når jeg spør om hva han mener. Denne spontane reaksjonen var alt annet enn en nysgjerrig utspørring, og den var litt mer privat og emosjonelt ladet enn jeg skulle ønske:

- Benjamin: (...) altså det er ikke, det der er ikke representativt for en barnehagehverdag
 Meg: Å nei (.) Nei?
 Benjamin: Det er ikke det, så man ser at situasjonen er litt mer kvalitetssikret da
 Meg: Øh (utpust) Men hva mener du med det?

I det jeg opplevde som Benjamins kritikk av forskningssituasjonenes design, kan jeg huske et umiddelbart ubehag. Denne kroppslige reaksjonen ser jeg som et uttrykk for

hvordan etikk danner grunnpulsene i all forskning (jf. Myrvold & Myhre, 2018, s. 138). Som forsker er jeg forpliktet til å opptre varsomt og ansvarlig for å sørge for at deltakere ikke opplever urimelige belastninger (se NESH, 2016, s. 12). Benjamins utsagn brøt med min oppfattelse av studien, og gjorde at jeg måtte undersøke de metodiske valgene mine om igjen (jf. Brinkmann, 2014).

Bakgrunnen for at jeg valgte å konstruere formingssituasjoner fremfor å undersøke forming i hverdagssituasjoner, var fundert i yrkeserfaring fra ulike barnehager i tillegg til studier av artikler og rapporter, som alle pekte mot at formingsvirksomhet i liten grad blir knyttet opp til arbeidet med minoritetsspråklige barns deltakelse og trivsel i barnehagen (Andersen et al., 2011; Lillejord, Johansson, Canrinus, Ruud & Børte, 2017; Østrem et al., 2009). Det ikke-representative i disse formingsaksjonene, det som ifølge Benjamin gjør situasjonene «litt mer kvalitetssikret», er valget av få barn, god tid samt en *eksplorativ* tilnærming til formingsmaterialet og barna. Samlet mente Benjamin at disse elementene var kvaliteter ved formingsaksjonene som muliggjorde det å være «på gulvet og se» (Benjamin, andre refleksjonssamtale, oktober 2017). Antall barn som skulle være med, ble bestemt i den første barnehagen etter noen prøveaksjoner med og uten kameraopptak. I gjensyn med prøveopptakene ble jeg klar over hvor vanskelig det var å se og høre barnehagelærerens samspill med fokusbarnet når fire eller flere barns yrende lyd og bevegelser agerte omkring og tidvis foran kameraets linse eller barnehagelæreren. Selv uttrykte barnehagelæreren hvor vanskelig det var å opprette og holde kontakt med fokusbarnet når så mange kalte på hennes oppmerksomhet med ord og handling. Barnehageloven (2005, § 18) setter et minimumskrav om en voksentetthet på én ansatt per seks barn over tre år. Ved å begrense antall barn i formingsaksjonene til tre ble konsekvensen at sammensetningen på avdelingen ble flere barn per voksen enn det som er ønskelig. Ser man denne skjevheten i voksentetthet i lys av de få timene det er full bemanning i løpet av dagen (Jelstad, 2020), i tillegg til det høye sykefraværet (KS, 2017), sier det seg selv at det å være i grupper med færre enn seks på en 3–5-årsavdeling er en sjelden mulighet.

I de to foregående barnehagene og frem til punktet hvor Benjamin uttrykte sin frustrasjon, hadde jeg kun hatt fokus på å tilpasse situasjonene for å engasjere og skjerme barnehagelærerens eksplorative utforskning sammen med barna. Jeg hadde kun vært opptatt av mulighetene en slik «skreddersydd» situasjon kunne by på (jf. Fredriksen, 2011, s. 60). Jeg hadde reflektert over hvordan det å strippe situasjonene for «vante måter» kunne sette deltakerne i en sårbar situasjon. Tanken på at tilpasningene kunne ha en uheldig virkning på hvordan deltakerne i kontrast opplevde hverdagen sin, hadde derimot ikke streift meg. I møte med kritikken opplevde jeg en maktesløshet relatert til å skulle kunne forutse at noe som deltakerne sa ja til og var engasjert i den ene dagen, kunne føre til en opplevelse av nederlag den andre. Benjamins frustrasjon avslørte for meg det sårbare i å måtte stå til ansvar for en fremtid forskeren ikke har kontroll over. Jeg følte meg skyldbetyngt av kritikken fordi jeg tolket utsagnet dithen at innsiktene fra våre samtaler syntes meningsløse fordi han så det som lite sannsynlig

å kunne gjenskape lignende situasjoner i egen praksis. Den uroen Benjamins kritikk vekket hos meg, var slik sett ikke relatert til om kontekstene var representative, men heller om det som utspilte seg i disse kontekstene, hadde verdi og relevans for barnehagefeltet. Jeg stilte meg spørrende til mitt eget engasjement og min lydhørhet for studiens bidragsyttere: Hadde formingsaksjonene kun spilt ut som en utopisk kontrast og med det begrenset seg til et unødvendig ubehag?

Dialogen: deltakernes frustrasjoner og forskerens reaksjoner

I Benjamins konfrontasjon opplevde jeg meg stilt til ansvar for ubehaget som jeg hadde satt i gang hos ham. Ifølge Kristeva (1997) er det gjennom å forsøke å nærme meg det uartikulerte området, den fremmede i meg, at jeg kan sette meg (inn) i deltakerens sted. På den måten kan det ukjente som jeg konfronteres med i Benjamins utsagn, bli mindre truende. I det følgende vil jeg gå i dialog med deltakernes frustrasjon og mitt eget ubehag, som jeg har sammenfattet i to eksempler. Kristevas begreper om den Fremmede, det semiotiske og abjeksjonens plass i betydningsskapende prosesser er mitt analyseredskap for analyse og drøfting av eksemplene hver for seg.

Å få smaken på noe som ikke er mulig

De andre to barnehagelærerne syntes i likhet med Benjamin å glede seg over hvordan et lite antall barn gjorde det lettere å se og svare på fokusbarnas kroppslige tegn. I forlengelse av dette resonnementet problematiserte de også hvordan en avdeling med atten barn² krever oppfølging av mange behov og vanskeliggjør det å se nykommernes uartikulerte initiativ. Ifølge Benjamin er det mer enn bemanningssituasjonen som gjør formingsaksjonene umulige å overføre til egen barnehagehverdag:

De resultatene gjør at man tenker «shit, dette må vi gjøre mere av!», og det vet vi, men det er møter ... Det er strukturer som spiser oss.

På telefonsamtale med Benjamin i forbindelse med skrivingen av denne artikkelen utdyper han at barnehagen var veldig rutinedrevet i perioden jeg var der. Dagene var planlagt ut fra et systematisk språkopplegg fordi en så stor andel av barna ikke kan norsk. Ifølge Benjamin var det derfor lite vilje og rom til å prioritere et prosjekt som vektla meningsfulle opplevelser fremfor målbar effekt. Det ser jeg relatert til hvordan Sophia og Mette tematiserer ulike hindre for det en av dem beskriver som å «bare utforske» formingsmaterialer i egen barnehagehverdag. Begge løfter frem utfordringer knyttet til det å skaffe fysisk rom til å skjerme aktiviteten, samt tid i form av å

2 Det er krav om én pedagogisk leder per 14–18 barn når barna er over tre år (barnehageloven, 2005, § 17 bokstav a).

prioritere barns skapende prosesser gjennom utforsking og problemløsende virksomhet. I to av barnehagene hadde noen av barna i utvalget også tider og dager da de skulle delta i språkgrupper med morsmålassistent eller språkpedagog. Sophia og Mette peker også på at det å ha mengder av materialer og en eksplorativ form skaper rot, noe som går på akkord med tidsplanene i barnehagen og behovet for nok personale. Man har ikke råd tidsmessig til å avse en person som jobber frem materialpresentasjon og rydding. Dette ble løst i formingsaksjonene ved at det stort sett var jeg som jobbet med å gjøre klart og rydde bort.



Figur 2. Formingsaksjon med treplanker. Foto: Johanne Ilje-Lien.

Å tenke med Kristeva: deltakernes frustrasjon

I Benjamins uttalelse i den siste refleksjonssamtalen avsløres et engasjement gjennom det innledende kraftuttrykket «shit» og lyst i «dette må vi gjøre mer av!» samt det jeg tolker som en kroppsliggjort pedagogisk diskurs om å se barnet som subjekt (Bae, 2007) i utsagnet «og det vet vi». «Resultatene» som Benjamin refererer til, forstår jeg som hvordan den eksplorative tilnærmingen gir ham en opplevelse av nærhet, kommunikasjon og felles engasjement uten å ha et felles ordforråd eller en tenkt strategi (Ilje-Lien, 2019). Samlet tolker jeg uttalelsen som at han i videogjensynet konfronteres med et glemt ideal – den barnehagelæreren han lengter etter å være. Videre følger han opp med metaforen «Det er strukturer som spiser oss» og bringer med det assosiasjoner til de ytre strukturene som et rovdyr som fortærer ham. Det poetiske elementet bringer inn en fantasifull og følelsesladet dimensjon i samtalen. Rovdyr metaforen blir hos meg uttrykk for en profesjonell uro over at strukturene i barnehagehverdagen tvinger Benjamin til å gå på akkord med verdiforankrede idealer om hvilken barnehagelærer han vil være (jf. Pettersvold & Østrem, 2018, s. 169–170).

Ifølge Kristeva (1997) er deltakerne og jeg hele tiden i forhandling mellom å høre til og å føle oss fremmede i relasjon til hverandre. Jeg tolker Benjamins uttalelse dithen at situasjonene, videoutdragene og spørsmålene mine har vært en sammen-satt opplevelse for ham av samstemthet og fremmedgjøring knyttet til den barnehagelæreren han ser og hører i mine historier om ham. Når jeg tenker med Kristeva, ser jeg at driftslogikken i vår meningsskapning alltid vil innebære en slik konfliktfylt bevegelse mellom tilslutning og avvisning. Deltakerne viser i sine uttalelser også denne dobbeltheten; samtidig som de trekker frem de gode «resultatene», problematiserer de også deres relevans ved å peke på hindre for å gjøre det samme i egen hverdag.

Benjamin utdyper at det var vanskelig å prioritere formingsaksjonene når barnehagedagen var styrt av et systematisk språkarbeid. Han setter meningsfulle opplevelser som kontrast til målbar effekt. Evidenskravet kjenner jeg igjen i Sophias og Mettes problematiseringer av å prioritere det å «bare utforske». Det ser jeg i sammenheng med hvordan barnehagelæreren, i likhet med andre profesjonsutøvere, har hatt et økende press for å imøtekomme krav om arbeidsmetoder som ifølge forskning «virker» (Førde, 2018; Jensen, Tofte & Gunnarsson, 2018; Kvernbekk, 2018). Deltakernes nysgjerrige drift synes å stå i konflikt mellom samfunnets undergravende krav om effektivitet på den ene siden og estetiske praksiser som et åsted for ikke-normative diskurser på den andre (jf. Kristeva, 2014). Inspirert av *kunstens etiske funksjon* synes formingsaksjonene å ha potensial for å sette deltakerne i kontakt med de affektive og fantasifulle resonansene av de uspråkliggjorte erfaringene i seg selv (det semiotiske) (Kristeva, 1984). Deltakernes problematiseringer tolker jeg da som virkningen av at formingsaksjonene vekker lengselen etter å være emosjonelt til stede og opplevelsen av nærhet med enkeltbarnet. Denne lengselen knytter jeg til at vi alltid bærer med oss et kroppslig savn etter tapt samstemthet (Kristeva, 1984). Tenker jeg videre på språket som et forsøk på å gjenopprette denne samstemtheten, blir både barnehagelærerne og barnas sårbarhet desto større når de ikke deler et felles talespråk. Deres mulighet til å være i dialog er slik sett avhengig av å være i fysisk nær avstand for å kunne oppfatte, se og reagere på hverandres tegn (jf. Winje, 2017, s. 65). Jeg tolker Benjamins opplevelse av å kunne være «på gulvet og se» som en fornemmelse av samklang hvor det semiotiske resonerer og gir betydning til barnas kroppslige og estetiske tegn. Opplevelsen synes samtidig å gi en fornemmelse av fravær ved å synliggjøre hvordan mangel av nærhet til barna – emosjonelt og fysisk – reduserer den semiotiske dimensjonen i barnehagelærernes språklige praksis med barna. Fraværet blir på den måten en indirekte pekepinn på hvordan ytre strukturer er en medvirkende faktor til deltakernes opplevelse av utilstrekkelighet i egen barnehagehverdag. Slik synes det at jeg inviterer deltakerne inn i det Benjamin kaller «idealsituasjoner», ikke bare å tilrettelegge for en utprøving av hvordan ting kan være, men det åpner samtidig for problematiserende erkjennelser omkring den praksisen som er og har vært (Keifer-Boyd, 2011, s. 6).



Figur 3. Formingsaksjon med tape. Foto: Johanne Ilje-Lien.

En fremmed trenger seg på

I utforming av studien hadde jeg opplevd meg selv som en *insider* – en forsker som kjenner feltet innenfra etter flere år som assistent og pedagogisk leder i barnehage (se Merriam et al., 2001, s. 405). Ut fra mine erfaringer med og kjærlighet til arbeidet i barnehagen var alltid motivasjonen for studien å løfte og styrke barnehagens praksiser. I Benjamins uttalelser ble denne opplevelsen snudd på hodet. Jeg kjente meg definert som en utenforstående – en som ikke henger med, og som ikke forstår de kravene barnehagelærere kjenner på i dag. Det jeg opplevde som Benjamins fremmedgjøring av barnehagelæreren i meg, truet min forestilling om å være samstemt i en felles barnehagelæreridentitet. I den aksjonsforskningsinspirerte tilnærmingen som jeg har valgt, ligger det noen grunnleggende forventninger om at deltakelsen skal være en myndiggjørende og verdifull opplevelse (jf. Kversøy, 2018). Det plutselige anslaget av affekt i min stemme ser jeg som et kroppslig tegn på en begynnende skamfølelse over at studiens undersøkelsessituasjoner kun skaper gjenklang hos meg.

Det var ubehagelig å komme i kontakt med at jeg har blitt en som har trådt utenfor fordi jeg har tid og rom på en annen måte enn de som er i barnehagehverdagen hele tiden. Det å bli definert som utenforstående slo så hardt nettopp fordi jeg i konfrontasjonen gjenkjente tidligere opplevelser av utilstrekkelighet: Dager med få ansatte på jobb og sinne mot krav som utenforstående pålegger en som fagperson. Barnehagelæreres opplevelse av ytre krav om effektivisering og målstyring av tiden deres samt frustrasjon omkring uforsvarlig bemanning er ømme punkter som jevnlig frontes i norske sosiale medier (Barnehageopprøret, 2019; Rømo, 2019; Østrem, 2019). Studien blir på den måten høyst politisk med sine konstruksjoner av en annen tidsbruk, tilnærming og sammensetning av barn og voksne, som kan se ut til å minne deltakerne på den profesjonelle drømmen som utdanningen og styrende dokumenter tegner opp. Med bakgrunn i egne erfaringer som tidligere insider oppsto en ydmykhet i det å bli

avkledd som en utenforstående – en fremmed. Denne uventede mellomposisjonen som en *utvandret innfødt* (Banks, 1998) avslørte for meg hvordan måten jeg har utformet kontekstene på, bar med seg noen underliggende kritiske refleksjoner omkring den praksisen jeg oppriktig ønsket å løfte frem og styrke. Jeg innså at forskningsdesignets utforming innebar noen innforståtte tanker om potensial for forbedring. I formingsaksjonene som konsept lå det en indirekte kritikk om at noe i barnas kommunikasjon var skjult for barnehagelærerne, og at formingsvirksomhet var en ubrukt mulighet for å åpne opp for at barn kan bruke alle sine språk i barnehagen. Disse kritiske fordømmene mot barnehagelærernes arbeid med nykommerne hadde jeg verken reflektert over eller vurdert virkningen av for studiens deltakere. Med denne nye innsikten kjentes det med det samme så rystende at jeg *har* trådt utenfor og blitt en av de mange ytre kravene som sier «hva hvis du bare ...» (jf. Kvernbekk, 2018).

Opplevelsen av å være en utenforstående som ikke forstår, ble forsterket av deltakernes problematiseringer av å prioritere det å «bare utforske» i arbeidet med nykommerne. En av deltakernes bruk av ordet «bare» nørte opp under min tvil omkring det etiske i å trenge deltakernes tid og tilstedeværelse og med det ta dem vekk fra de andre barna i gruppa og personalet for øvrig. Det at deltakeren kaller det vi gjør for å «bare utforske», reduserer i mine ører aktivitetsformen til et unødvendig gode. Benjamin utdyper dette ved å plassere det eksplorative og prosessuelle som kun en verdi i seg selv, uten et konkret utbytte. Disse problematiseringene, som jeg selv tar del i med min tvil, oppfatter jeg som et spenningsfelt mellom formingsaksjonenes eksplorative og prosessuelle karakter og utdanningspolitiske diskurser om hva meningsfullt samspill og språk kan være (Andersen et al., 2011; Olsson et al., 2016). Benjamins utsagn om at denne måten å arbeide på ikke er mulig i hans virkelighet, nøret slik sett opp under min usikkerhet omkring studiens effekt og frembrakte følelsen av å bli avslørt som naiv og uten bakkekontakt. Opplevelsen av tvil og naivitet tolker jeg da som uttrykk for en konflikt hvor den åpenbarende logikken der vi ikke vet, utfordrer den statlig og kommunalt styrte diskursen omkring nykommernes utbytte av tiden i barnehagen (Førde, 2018, s. 210).

Å tenke med Kristeva: forskerens reaksjoner

Mine refleksjoner viser hvordan jeg som forsker i møte med Benjamin opplever en konflikt mellom den intensjonen jeg hadde, og den uønskede effekten han uttrykker at studien har for ham. Tolket i lys av Kristevas (2008) abjeksjon ser jeg at opplevelsen av at mine erfaringer som innsider ikke tilkjennevis relevans, bryter med det som før ga mening i studien. Med rollen som fremmed kommer en enorm frihet fra regler om hvem jeg skal være, men også en redsel for avvisning (Kristeva, 1997). Affekten i min stemme ser jeg som en avgrensning til dette nye fremmede som truer det jeg trodde jeg visste om meg selv. Min første reaksjon, det skarpe tonefallet, virker som en avvisning av det denne Andre avslører om meg selv som ikke gjenkjennbart – «dette er ikke meg». Bruddet setter i gang en begynnende uro hvor jeg stiller meg spørrende til hvordan jeg forstår studien og min rolle i den.

Ved å se på meg selv i Benjamins sted kjenner jeg på engstelsen for at de konstruerte undersøkelsessituasjonene kun finner resonans hos barnehagelæreren i meg. Den begynnende skamfølelsen knytter jeg til fornemmelsen av at det er *min* tapte virkelighet og *min* drøm, ikke deltakernes, som jeg i formingsaksjonene har overført og misforstått som innsidekunnskap om Benjamin og de andre deltakernes behov. Tolket i lys av *behovet for å tro* ser det ut til at jeg har overført *mine* tapte barnehagedrømmer inn i de skreddersydde undersøkelsessituasjonene. Iscenesettelsen kan tolkes som mitt forsøk på å sette det tapte på spill igjen. Konseptet i formingsaksjonene kan på den måten minne om et performance verk hvor jeg har iscenesatt og invitert inn i tablåer med de rammevilkårene som *jeg* ser som de optimale.

Mine intensjoner for formingsaksjonene kan sammenlignes med teaterregissør Augusto Boals utvikling av «de undertryktes teater», hvor tilskuerne ble invitert inn i scener som illustrerte kritiske dilemmaer fra deres egen hverdag. Hensikten var å la tilskuerne utforske nye former for handling ved å be dem om ulike forslag til hvordan skuespillerne skulle løse situasjonen, for så å spille ut de ulike forslagene (Engelstad, 2004, s. 33). I motsetning til Boal synes min iscenesettelse å ta utgangspunkt i denne *uspråkliggjorte Andre* i meg; fornemmelsen av at det var noe i nykommernes kommunikasjon som var skjult for meg. Det er slik sett *min* sorg – min sårbarhet som barnehagelærer i møte med nykommerne – som har tvunget frem forskerjegets ønske om undersøkelsen.

Skamfølelsen jeg har, ser jeg som en reell bekymring for at deltakerne har blitt objekter for undersøkelsen av egne ubevisste tap og utopier knyttet til min barnehagepraksis. Denne bekymringen ser jeg i sammenheng med hvordan skuespillerne i de greske tragediene tok på seg byrden av å portrettere og spille ut menneskets feilbarlige og tvilsomme natur (Turri, 2015, s. 379). Gjennom sin medlidelse og redsel får publikum del i skuespillernes offer, det Aristoteles beskriver som *katharsis* (renselse) (Turri, 2015, s. 378), og ikke ulikt det Kristeva (1984, s. 110, 233) kaller kunstens etiske funksjon, hvor både kunstner og publikum får gjenopprettet kontakt mellom ideal og affekt i kunstverket. Og kanskje er det på lignende vis min frustrasjon over kravene og rammene omkring møtet med nykommerne – mitt ubehag – som har fulgt med som en språkoverskridende resonans i formingsaksjonene, videoutdragene og spørsmålene mine. Inspirert av Kristeva ser jeg det som at det i formingsaksjonenes brudd med virkelighetens urimelige betingelser vekkes en felles lengsel fra utdanningens bortgjemte idealer. Det innebar samtidig en kostnad for deltakerne: avsløringen av et begrenset handlingsrom. Jeg tolker det som at det er denne sorgen deltakerne fornemmer, og som Benjamin forsøker å sette ord på.

Forskeren som konstruktør av utopier

Gjennom mine refleksjoner har jeg vist hvordan forskerrollen, akkurat som barnehagelærerrollen, innebærer implisitte idealer og normative formål for fremtidige handlinger, et mål om å søke innsikt til utvikling av feltet som studeres og samfunnet

for øvrig (jf. NESH, 2016, s. 9). Det innebærer samtidig et ansvar for å verne om enkelt-individets ukrenkelighet slik at deres interesser og integritet ikke settes til side i et forsøk på å oppnå økt innsikt (NESH, 2016, s. 12). I denne delen vil jeg gå ut over den konkrete undersøkelsen for å drøfte hvilke implikasjoner Kristevas (2014) teorier om *intim revolt* og *behovet for å tro* kan ha for hvordan vi forstår forskeren som endringsagent gjennom pedagogisk forskning.

I all forskning står vi overfor den etiske utfordringen å handle på vegne av andre, som en utenforstående Annen (Steinnes, 2011a, s. 457). Deltakerbaserte forskningsformer springer ut av idealer om å endre praksis innenfra – fra de som er handlende agenter i feltet (Kversøy, 2018). Forskerens rolle i et slikt samarbeid er beskrevet som å være den som bringer nye begreper og spørsmål inn i feltet, som en forstyrrelse av vante måter å se og forstå sin praksis på (Bøe & Thoresen, 2012) – lik en outsiderposisjon (Merriam et al., 2001). Forskeren som fødselshjelp for deltakernes kritiske selvrefleksjon kan sammenlignes med det Haaland (2011) kaller pedagogikkens paradoks, nemlig den forutsetning at selvstyrte individer skal skapes under veiledning av noen utenfor seg selv. For ytterligere å problematisere paradokset i all hjelpekunst vil det ifølge Kristiansen og Knutson (2016, s. 54) alltid innebære en fare for maktmisbruk og kontroll på grunn av et narsissistisk grunnbehov hos den som hjelper.

I tråd med Kristeva vil det være en konstant underliggende konflikt hos forskeren mellom deltakernes behov og egne behov som pådriver av en studie. Dette virker inn i dialogen som en kontinuerlig forhandlende prosess mellom å høre til og å føle seg fremmed i relasjon til andre, og denne flertydigheten synes å påvirke forskningssituasjonene eksplisitt og implisitt i ulik grad (Chavez, 2008). Kristevas teori utfordrer slik sett en forskerposisjon som ren innsider eller utenforstående, og den nyanserer forståelsen av dialogen som brobygger mellom ulikheter (Arndt, 2017). I denne artikkelen har jeg vist hvordan Benjamins utsagn avslørte for meg hvordan jeg hadde overført og forstått mine tapte idealer som den Andres behov. Benjamins konfrontasjon ble en inngang for meg til å bli klar over hvordan mine underbevisste projiseringer lå innbakt i utformingen av studiens design og iscenesettelsen av formingsaksjonene. Inspirert av Kristiansen og Knutson (2016) ser jeg at faren i å skreddersy undersøkelsessituasjoner er at normative føringer og ideologi kan ligge skjult eller åpent styrende og svekke deltakernes autonomi og selve dialogen for kunnskapsproduksjon. Med en begrenset tilgang til eget og andres indre vil det å konstruere forskningssituasjoner derfor alltid balansere opp mot det å bruke feltet til utforskning av forskerens egne forstillinger på vegne av andre. Det ser jeg i sammenheng med Kvernbecks (2018, s. 152) argumentasjon for at «[p]raksis er mye mer komplisert enn forskning». Hun peker på at forskeren kun kan forutsi om tiltakene virker i akkurat den konteksten de er blitt prøvd i, og forteller med det bare halve historien om hva som kan virke i praksisfeltet. Det er slik sett praktikerne selv som med sin erfaring kan anslå sannsynligheten for at tiltakene vil virke i *deres* klasserom og for akkurat *deres* elevgruppe (Kvernbekk, 2018,

s. 143). Det fordrer at når jeg bruker min forestillingsevne i utarbeidelsen av optimale undersøkelsessituasjoner, må det være med en erkjennelse av at mine forestillinger om den Andre alltid er begrenset til mine erfaringer (Steinnes, 2011b).

Skal jeg ta Kristeva på alvor, innebærer det å godta min forskerposisjon som feilbarlig, sårbar og alltid på prøve i dialog med deltakerne mine. Det får følger i at det som gjaldt i går, ikke nødvendigvis er rett i dag. Det krever en våkenhet hos forskeren, en lengsel mot å gjøre den Andre rett, samtidig som man innser at det aldri er noen standarder som kan rettferdiggjøre eller sikre den Andres ivaretagelse. Tar man videre utgangspunkt i kunnskap som konstruksjoner som alltid er underveis i prosess, aldri ferdig, overskrider ansvaret for den Andre rammene for forskningsprosjektets avslutning, publiseringer og feltarbeid (Koro-Ljungberg, 2010, s. 605). Validitet handler da mer om forskerens valg underveis fremfor å anvende veldokumenterte metoder (Koro-Ljungberg, 2010). Det utfordrer ideen om at forskeren gjennom anbefalte etiske prosedyrer, som innhenting av informert samtykke, planlagt intervjuguide og forskningsdesign, kan sikre seg mot å utsette deltakerne for ubehag (Koro-Ljungberg, 2010). Med bakgrunn i Kristevas (2000) teori om abjeksjonen som en nødvendig forutsetning for språk, subjektivitet og intim revolt, drister jeg meg til å spørre om det i det hele tatt er ønskelig eller mulig?

Innledningsvis siterte jeg Kristevas (1997, s. 125) spørsmål om utopien kun er et virkemiddel og ikke et mål i seg selv. Behovet for å tro på det umulige – å få tilgang til den Andre – ligger til grunn for at jeg som forsker og medmenneske skal kunne søke og skape mening og relasjon med andre. Med utgangspunkt i den begrensede tilgangen jeg har til mitt eget og andres indre, er den eneste veien til frigjøring å åpne opp for det jeg ikke vet hos meg selv. Johannesen et al. (2013, s. 136) kaller det et forskningsmessig vågestykke når man som forsker tør å «risikere det som på forhånd ikke kan beregnes, som ikke kan forstås, eller som kan misforstås». Først da kan jeg komme i møte med dette ukjente som gjør den Andre til «ikke meg». Ifølge Kristevas (2008) radikale negativitet er det slik sett i det negative mellomrommet, det som avgrenser meg fra noe utenfor meg selv, potensial for at transformasjon og overskridelse kan skje. I lys av Kristevas (2014) intime revolt handler forskeren som endringsagent om å la seg berøre og komme i kontakt med en mer kompleks (om enn begrenset) innsikt i det å være menneske. Det handler ikke om å løse problemene deltakerne står i, men om å være en medlevende lytter som bekrefter det umulige i de dilemmaer og paradokser som deltakerne opplever i praksis (Steinnes, 2011a). Denne bekreftelsens etikk gjør at jeg fortsatt er en troende på det sannhetssøkende håpet som forskning er, hvor jeg ydmykt og begjærlig på nytt og på nytt søker utopien om entydig mening i en konfliktfylt dialog med den Fremmede i meg.

Et håp vi alt ser oppfylt, er ikke et håp. Hvordan kan noen håpe på det de ser? Men hvis vi håper på noe vi ikke ser, da venter vi med tålmodighet.

(Rom 8, 24–25)

Om forfatteren

Johanne Ilje-Lien har en master i barnehagepedagogikk fra OsloMet – storbyuniversitetet, tidligere Høgskolen i Oslo. I juni 2020 disputerte hun med en doktorgrad ved BUK, forskningssenter for barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling ved Høgskolen i Innlandet (HINN). Ilje-Lien er nå førsteamanuensis ved OsloMet.

Referanser

- Alver, B. G. (2015, 16. juni). Ansvar for den enkelte. Hentet 5. juli 2019 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Ansvar-for-den-enkelte/>
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene* (Rapport 15/2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Arndt, S. (2017). Dialogic Ruptures: An Ethical Imperative. *Educational Philosophy and Theory*, 49(9), 909–921. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1135776>
- Bae, B. (2007, 10. januar). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet 18. juli 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Banks, J. A. (1998). The Lives and Values of Researchers: Implications for Educating Citizens in a Multicultural Society. *Educational Researcher*, 27(7), 4–17.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageopprøret. (2019, 7. februar). 500 historier. Hentet 12. august 2019 fra <https://barnehageoppror.com/2019/02/07/500-uforsvarlig-historier/>
- Barrett, E. (2015). Materiality, Language and the Production of Knowledge: Art, Subjectivity and Indigenous Ontology. *Cultural Studies Review*, 21(2), 101–119.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2006). Children of Different Categories: Educational Practise and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 32(1), 145–155.
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring: aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chavez, C. (2008). Conceptualizing from the inside: advantages, complications, and demands on insider positionality. *The Qualitative Report*, 13(3), 474.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Engelstad, A. (2004). *Poetikk og politikk: Augusto Boal og de undertrykte teater*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education* (Doktoravhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.

- Førde, E. (2018). «I tråd med godt faglig skjønn» – barnehagepedagogisk kunnskap i spenningsfeltet mellom tillit og kontroll. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 209–225). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haaland, Ø. (2011). Pedagogikkens pentagon: mysteriet som vi aldri kan forstå, kan vår forstand aldri være foruten. I Ø. Haaland, G. Haugsbakk & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 17–35). Hamar: Oplandske Bokforlag.
- Haglund, B. (2003). Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145–157.
- Ilje-Lien, J. (2015). *Handlende stemmer i skapende møter* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Ilje-Lien, J. (2019). Å få øye på det tause som blir «sagt»: En estetisk tilnærming til uartikulerte barneperspektiver. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 5(Fokus: «Barneperspektiv»), 85–101.
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre: En Kristeva-inspirert utforskning av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet, Lillehammer.
- Jelstad, J. (2020, 3. februar). Én av tre barnehager oppgir å ha mindre enn tre timer daglig med full bemanning. Hentet 9. april 2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bemanningsnorm-pedagognorm/n-av-tre-barnehager-oppgir-a-ha-mindre-enn-tre-timer-daglig-med-full-bemanning/228692>
- Jensen, J. B., Tofte, D. & Gunnarsson, E. (2018). Tema: Hvilke typer viden er der brug for i professionerne, og hvilke typer forskning er nødvendige? *Forskning & Forandring*, 1(2), 1–4.
- Johannesen, N., Larsen, A. S. & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalkman, K., Haugen, G. M. D. & Valenta, M. (2017). «They need to ...»: Exploring practitioners' attitudes in relation to newcomer migrant children's needs in Norwegian day care. *Childhood*, 24(3), 366–380.
- Karrebæk, M. S. (2011). It farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 2911–2931.
- Karrebæk, M. S. (2013). «Don't speak like that to her!»: Linguistic minority children's socialization into an ideology of monolingualism. *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 355–375.
- Keifer-Boyd, K. (2011). Arts-based research as Social Justice Activism: Insights, Inquiry, Imagination, Embodiment, Relationality. *International Review of Qualitative Research*, 4(1), 3–19.
- Koro-Ljungberg, M. (2010). Validity, Responsibility, and Aporia. *Qualitative Inquiry*, 16(8), 603–610.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. New York: Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language* (M. Waller, Overs.). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1974.)
- Kristeva, J. (1990). Lingvistikens etik (A. Runnqvist-Vinde, Overs.). I E. Witt-Brattström (Red.), *Stabat mater: Julia Kristeva i urval* (2. utg., s. 99–112). Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. (Opprinnelig utgitt 1977.)

- Kristeva, J. (1994). *Svart sol: depresjon og melankoli* (A. Øye, Overs.). Oslo: Pax. (Opprinnelig utgitt 1987.)
- Kristeva, J. (1997). *Främlingar för oss själva* (A. Runnqvist-Vinde, Overs.). Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. (Opprinnelig utgitt 1988.)
- Kristeva, J. (2000). *The sense and non-sense of revolt* (J. Herman, Overs.). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1996.)
- Kristeva, J. (2008). Verken subjekt eller objekt. Oversatt utdrag fra *Pouvoir de l'horreur. Essai sur l'abjection* (A. Øye, Overs.). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 397–410). Oslo: Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1980.)
- Kristeva, J. (2014). New Forms of Revolt. *Journal of French and Francophone Philosophy*, 22(2), 1–19.
- Kristiansen, A. & Knutson, H. V. (2016). Normativitet: utfordring i psykoterapeutisk og pedagogisk arbeid. Den profesjonelle mellom tvang og frihet. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 40–61.
- KS. (2017, 17. juli). Sykefraværet – hvorfor er det så vanskelig å få ned? Hentet 9. april 2020 fra <https://www.ks.no/fagomrader/arbeidsgiverpolitikk/arbeidsmiljo-og-hms/sykefravaret---hvorfor-er-det-sa-vanskelig-a-fa-ned/>
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4(1), 136–153.
- Kversøy, K. S. (2018). Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning. *Forskning & Forandring*, 1(2), 91–109.
- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E. & Børte, K. (2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M.-Y., Kee, Y., Ntseane, G. & Muhamad, M. (2001). Power and positionality: negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405–416.
- Myrvold, H. B. & Myhre, C. O. (2018). Pedagogikken(e)s sammenfiltringer i stillheter og ubehag. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 135–150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsson, L. M., Dahlberg, G. & Theorell, E. (2016). Displacing Identity – Placing Aesthetics: Early Childhood Literacy in a Globalized World. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 717–738.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro: barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rømo, J. (2019, 6. august). Plutseleg er eg aleine med seks toåringar. I morgon skal eg ta på meg bleie. *Bergens Tidende*. Hentet 10. august 2019 fra <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/vQ8pV5/plutseleg-er-eg-aleine-med-seks-toaaringar-i-morgon-skal-eg-ta-paa-meg>
- Sjöholm, C. (2003). Terrorisme, teorisme, kjærlighet – Kristevas intime revolt. *Agora Journal for metafysisk spekulasjon*, 21(1), 63–79.

- Staubæs, D. & Kofoed, J. (2015). Producing Curious Affects: Visual Methodology as an Affecting and Conflictual Wunderkammer. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 28(10), 1229–1248.
- Steinnes, J. (2011a). The Knight of Faith: Ethics in Special Needs Education. *Journal of Moral Education*, 40(4), 457–469.
- Steinnes, J. (2011b). Om tro, tvil og lidenskap – i spesialpedagogikkens etiske (av)grunn. I Ø. Haaland, G. Haugsbakk & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 215–231). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Turri, M. G. (2015). Transference and katharsis, Freud to Aristotle. *The International Journal of Psychoanalysis*, 96(2), 369–387.
- Winje, A. K. (2017). Å gjøre demokrati i barnehagens kommunikative fellesskap: en studie av de yngste barna sitt språk, barnehagen sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang og meddelelse av livsverden i barnehagen. *Barn*, 35(4), 53–69.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen: Villkår for barns samhandling i lek* (Doktoravhandling). Universitet i Stavanger, Stavanger.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5: Temanummer: «Å forske med kunsten»), 7–27.
- Østrem, S. (2019, 19. juli). Hvorfor er barnehagen så provoserende? *Mestrer, mestrer ikke. Blogg om politikk, samfunnskritikk og den ustoppelige jakten på det normale barnet*. Hentet 12. august 2019 fra <https://www.mestermestrerikke.no>
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

6.4 Å få øye på noe vi har oversett

Alle oppdagelsene i artiklene kan oppsummeres med at vi på ulike vis fikk øye på noe vi har oversett. Den mest iøynefallende oppdagelsen i prosjektet er hvordan lydlige initiativer dirigerte barnehagelærer/studenten og min oppmerksomhet og påvirket hva som ble synlig for oss. Denne sammenhengen mellom lyd og synlighet er et gjentakende tema i alle tre artiklene. Som beskrevet i artikkel tre var dette en utfordring som gjorde seg gjeldende allerede i prøveaksjonene hvor jeg innså at vi måtte begrense antall barn for å gjøre det lettere for Sophia og meg å se de kroppslige initiativene. Videre viser jeg i den første artikkelen hvordan Mettes og min bekymring for Alidas taushet syntes å danne skylapper slik at vi ikke så og hørte de andre språklige ressursene Alida tar i bruk. Dette talefokuset virket også førende for hva barnehagelæreren/studenten og jeg ble oppmerksomme på i vår egen praksis. Dette temaet blir gjenstand for utforskning i den andre artikkelen hvor Sophia beskriver at hun husker de samtalene hun deltar i bedre enn det som oppstår i samspillet mellom to tausede kropper. Denne uttalelsen springer ut av videogjensynet av at Sophia deltar i, en taus, leireutforskende samtale med Carlos. Hun tolker det hun ser, som en antydning på at hun deltar i mye mer kommunikasjon med barna enn hun selv er klar over. Det at barnehageansatte overser de kroppslige initiativene i barnegrupper hvor tale dominerer er et funn som får støtte i andre studier (Kultti, 2012; Skaremyr, 2014; Winje, 2010, 2017).

Mettes refleksjoner i den første artikkelen gjenspeiler hvordan refleksjonsarbeidet i kombinasjon med nye formingsaksjoner driver frem forbedringer for barnehagelærernes/studentens måter å se, følge opp og samtale med nykommernes tegn på. Den første artikkelen fungerer slik sett som et eksempel på denne tendensen i datamaterialet – hvordan barnas ulike tegn blir synlige for oss og utvider både mitt og barnehagelæreren/studentens begrep om barns språk som mer enn kun tale. Som beskrevet i den første artikkelen ser jeg det som at den visuelle konfrontasjonen i kombinasjon med spørsmål dreide personalet fra å ha et fokus på fraværet av norske ord og over mot å se de kroppslige og estetiske uttrykkene i barnas kommunikasjon som tegn. I forlengelsen av å bli oppmerksom på barnas tegn syntes deltagerne å bli mer mottagelige for å engasjere seg i den «samtalestilen» barna inviterte til. Både korkesamtalen i artikkel én og leireutforskningen i artikkel to er eksempler som viser viktigheten av at barnehagelæreren er nysgjerrig og villig til å utforske hva barnas initiativ og uttrykksmåter inviterer til. I begge eksemplene genererer det å se og svare på barnas engasjement dialog og utvekslende samspill over flere turer. Eksemplene viser også hvordan det å se og reflektere over hva som åpner for barnas

deltagelse, gjorde at Mette og Sophia så betydningen av den ureflekterte måten de kommuniserte på. Dette ser igjen ut til å styrke deres motivasjon for å engasjere seg i estetiske og kroppslige måte å svare barnet på. Dette fokuset på at de kroppslige og estetiske tegnenes betydning får synlighet reflekteres i titlene *Se, hun snakker* og *Å få øye på det tause*.

Den andre interessante oppdagelsen i datamaterialet er hvordan den eksplorative formingsaktiviteten påvirker hvordan barnehagelærerne/studenten var i samspill med barna. I alle tre artiklene viser jeg eksempler på hvordan en utforskende forhandling av lekematerialenes kvaliteter ser ut til å skape nærhet, kommunikasjon og felles engasjement uten et felles ordforråd eller en tenkt strategi. I de ulike artiklene forsøker jeg å gjenspeile hvordan deltagerens uttrykte opplevelse av at det er kvaliteter ved formingsaksjonene som gjør at de samhandler med barna på andre måter enn inne på avdeling. Sammenfattet viser deltagerens refleksjoner i de tre artiklene at den kroppslige og estetiske utforskende samtalemåten gir

- rom for flere uttryksmåter
- barnehagelæreren/studenten en opplevelse av tilstedeværelse
- samtaler på barnas premiss

Ifølge Benjamin er de ideelle rammefaktorene *få barn, god tid* samt en *eksplorativ* tilnærming til lekematerialet og barn som bidrar til dette. Likevel opplevde jeg ved noen anledninger at lekematerialenes åpenhet og uttalte rammer om å undersøke lekematerialenes muligheter ikke nødvendigvis frembrakte en utforskende tilnærming hos deltagerne. Det fikk jeg erfare i to situasjoner med sand, hvor to deltagere på ulike måter uttrykte med kroppen at de vegret seg for å bruke hendene i sanden. I det ene tilfellet låste vedkommende hendene under kneskålene og lente overkroppen forsiktig fremover for å se på barnas malingslek i sanden. I det andre tilfellet holdt barnehagelæreren hendene i fanget gjennom hele formingsaksjonen, og i de situasjoner hun fikk sand på hendene børstet hun det fort bort. Da vi senere så på videoen og snakket om deltagerens kroppsspråk i situasjonen, fortalte barnehagelæreren med hendene i fanget at sanden hadde vært grovere og mer klebrig enn hun hadde forventet. Det at deltagerne reserverte seg fra å delta med hendene i sanden ser for meg ut til å lukke samspillet og barna mistet fort interessen for å utforske i sanden. Episodene ble en øyeåpner for hvordan personales engasjement, samt deres affektive og emosjonelle reaksjoner på de tredimensjonale materialene, virket inn på kvaliteten, engasjementet og lengden på barnas utforsking (jf. Fredriksen, 2012). I første artikkel viser jeg hvordan gjenbruksmaterialenes lyd, rytme og mengde syntes å engasjere til Mettes og Alidas korkesamtale. I den andre artikkelen viser jeg

hvordan leirens føyelige formelighet ble gjenstand for felles utforskning for Sophia og Carlos, mens klipperytmen synes å være oppstarten til Nisrines spontane sang.

Vissheten om at man har satt av god tid i kombinasjon med at lekematerialene ikke har noen bruksanvisning og at utforskningen i seg selv både er mål og middel, synes samlet å ha et potensial for å engasjere til andre måter å «snakke» sammen på. Samtidig kaster denne innsikten lys over hvordan tid og antall barn har noe å si for barnehagelærerens/studentens mulighet til å se og la seg berøre av de ytringene som ikke inneholder (norsk)tale. I den siste artikkelen peker jeg på hvordan opplevelsen av nærhet og kontakt i formingsaksjonene, ser ut til å generere et savn og en sorg over det som kunne ha vært i deres egen barnehagehverdag. I kjølvannet av formingsaksjonene problematiserer deltagerne at de ikke har personale, plass og tid nok til å gjenskape de forholdene vi har i formingsaksjonen. Gjennom formingsaksjonene blir slik sett de strukturelle rammefaktorene for barnehagen synlig som medførende faktorer til at deltagerne opplever funksjonsutfordringer for å se og høre nykommerne i barnehagehverdagens lydlige landskap.

Overraskelsen som alle tre viste når de studerte seg selv på video tyder på at det å engasjere til estetiske og kroppslige forhandlinger gjennom formingsvirksomhet i seg selv ikke nødvendigvis åpner blikket for betydningen av egne kroppslige og estetiske tegn. Selv om deltagerne synes spontant å følge med på barnas handlinger så virker de i liten grad å ha en klar reflektert motivasjon for å gjøre det. Det kan også hende at det i de fleste tilfellene oppleves slik Benjamin forklarer det, som noe som bare skjer. Dette ser jeg i sammenheng med analysen i den andre artikkelen hvor jeg tolker en ambivalent tvetydighet utav Benjamin og Sophias refleksjoner over sine egne kroppslige og estetiske tegn. Det knytter jeg til hvordan deltagerne synes å skille mellom språk som uttalte ord på den ene siden og kroppslige og estetiske tegn som ikke-språk på den andre. Jeg peker på at dette skillet kan ha opphav i at barnehagelæreren opererer i et spenningsfelt med forventninger om å være lydhør for barnets initiativ her og nå og som språkveileder for det fremtidige norskspråklige barnet. Denne ambivalensen vender tilbake i tredje artikkel gjennom Benjamins problematisering av at det ikke er rom og vilje for å arbeide slik som vi gjør i formingsaksjonene. Han forklarer at det handler om en forventning om å prioritere målbar effekt fremfor meningsfulle opplevelser i arbeid med barn som er nye til det norske språket. I sin uttalelse setter han formingsaksjonene opp som kontrast mot strukturerte språkopplegg som en arbeidsform som gir målbar effekt.

Etter å ha vært med på synliggjøringen av betydningen av barnehagelærerens engasjement for barnets mulighet til å delta i første artikkel og betydningen av å bli

oppmerksom på egne tegn i den andre artikkelen, vender jeg i den tredje artikkelen blikket innover mot egen påvirkning og egne motiver og metodiske valg. I denne utforskingen innser jeg at drivkraften for å hjelpe barn og barnehagelærere uten et felles talespråk har vært en bearbeiding av egen sorg og sårbarhet fra en tid som språkpedagog for nyankomne hvor jeg opplevde at talespråket sviktet meg. Videre innser jeg at jeg hadde kjempet så lenge for å finne metoder for å «løse» deltagernes sårbarhet, og ikke tatt innover meg hvor viktig erkjennelsen av det tapte, sårbare, vonde og skremmende er for ikke å bli låst i språket om hvem vi skal være. Jeg måtte akseptere at det ikke finnes noen riktige metoder, kun valg som utelukker andre valg (jf. Steinnes, 2010, s. 220).

Kapittel 7: Synlighet, sårbarhet og...revolt!

Denne studien sprang ut av min bekymring for den avstanden som kan oppstå mellom barn og barnehagepersonal i mangel av et felles talespråk. Studien var motivert av en samlet mengde forskning som pekte på hvordan barn med minoritetspråklig bakgrunn kommer i en mangelposisjon med begrenset mulighet til deltagelse, medvirkning og innflytelse på egen barnehagehverdag. Formålet var i den innledende fasen å identifisere og beskrive hvilke strategier barnehagelærere kan bruke for å invitere til en utvekslende tone med nykommerne. Undersøkelsen og analyseprosessen tok som tidligere vist en annen vending under innflytelse av Kristevas (2010d) åpenbarende logikk. Jeg ble drevet av nysgjerrighet for det spontane og uforutsigbare som oppstod i formingsaksjonene og refleksjonssamtalene. I forrige kapittel viste jeg hvordan alle oppdagelsene i artiklene kan summeres opp som at deltagerne og jeg på ulike vis fikk øye på noe vi hadde oversett. Men denne synligheten innebar også synligheten av et fravær, hvor vi ble klar over det som ikke får komme til synlighet og det som aldri kan bli synlig (jf. Kristeva, 1977/1980, s. 272; 2010c, s. 688). Det fraværende vekket slik sett en sårbarhet utover opplevelsen av sårbarhet som talende kropper i relasjon til andre (jf. Kristeva, 2010b, s. 53). Denne sårbarhetsopplevelsen var derimot knyttet til en ubehagelig fornemmelse av at det er områder i oss selv vi verken har kontroll eller oversikt over (jf. Kristeva, 1988/1991). I forlengelsen av disse oppdagelsene av synlighet og sårbarhet åpenbarte det seg et potensiale for revolt. Det å begynne å tenke med Kristevas begreper endret slik sett måten jeg tolket og så de ulike aktørenes rolle, utfordringer og potensial på i undersøkelseskonteksten. I dette kapittelet vil jeg forsøke å binde artikler, metoderefleksjoner og teori sammen gjennom de tre sentrale begrepene synlighet, sårbarhet og revolt. Under hver av begrepene drøftes ulike aspekt av hovedproblemstillingen som er:

Hvordan kan det å tenke med Kristeva i estetiske og eksplorative undersøkelser av sårbarhet bidra til med-åpenbarende samhandling i møte med nykommerne?

De tre sentrale begrepene viser hvordan fokuset ble utvidet underveis i prosjektet – fra synlighet til sårbarhet og til sist til å oppdage et potensial for revolt. Det er tre aktørgrupper i denne studien: nykommeren, barnehagelæreren og forskeren. De tre artiklene representerer på hvert sitt vis hvordan synlighet og sårbarhet virker inn på samhandling og relasjon mellom aktørene: barnehagelærer–barn, barnehagelærer–undersøkelsen, barnehagelærer–forsker. Denne rekkefølgen følger nivåene i en estetisk læringsprosess hvor synlighet tilsvarer det empiriske nivået, sårbarhet det estetiske nivået og revolt det diskursive nivået i den estetiske

tilnærmingen jeg har i denne undersøkelsen. Under hvert av de sentrale begrepene vil jeg drøfte konsekvensene Kristevas teori har hatt for hvordan jeg forstår og ser barnehagelærerens/studentens samhandling med nykommerne, barnehagelærerens/studentens opplevelser i studien og min egen forskerrolle. Avslutningsvis vil jeg presentere og drøfte hvordan det i oppdagelsene av synlighet og sårbarhet ligger et potensial for revolt. De sentrale begrepene viser til artiklenes ulike fokus og oppdagelser, og danner grunnlaget for å antyde implikasjoner og bidrag til feltet i kapittelets og avhandlingens siste avsnitt.

7.1 Synlighet

I det teoretiske kapittelet viste jeg til hvordan min første interesse for Kristeva (1974/1984) handlet om at hun vektlegger språket som en realiseringsprosess for subjektivitet. Språket blir ifølge Kristeva (1981/1989, s. 7) et fremtredelsesrom for vår synlighet for oss selv og andre som subjekter. Denne realiseringsprosessen er under stadig forhandling – det menneskelige subjekt er «*på prøve*» i språket (Kristeva, 1974/1984, s. 22, 37). I et slikt perspektiv ligger potensialet for subjektivitet i *prosessen* av å uttrykke seg og i det å få en reaksjon på det en uttrykker. Inspirert av Kristeva har jeg vært opptatt av realiseringspotensialet for nykommere og personale i formingsaksjonen. I dette avsnittet om synlighet vil jeg derfor drøfte hvilke konsekvenser det fikk for fokusbarna, barnehagelæreren/studenten og forskerrollen at noe vi har oversett, ble synlig for oss.

Jeg har vært spesielt opptatt av Kristevas teori om forholdet mellom det semiotiske og det symbolske. Disse to dimensjonene som preger all menneskelig aktivitet, er gjensidig avhengige av hverandre og alltid tilstede i alle språklige praksiser (Kristeva, 1974/1984). Dominansen av det ene eller det andre vil derimot variere utfra den språklige formen og formålet for språkhandlingen. Ser jeg dette i sammenheng med den åpenbarende og kalkulerende logikken (Kristeva, 2010d), vil de to ulike logikkene enten åpne eller redusere handlingsrommet for den driftsmessige og affektladete virkningen i dialogen mellom barn og personale. Med andre ord vil det påvirke i hvilken grad det unike, uforutsigbare og spontane realiseres.

Med bakgrunn i Kristevas syn på språklige praksiser som prosesser hvor vi former og formes sammen med andre, har jeg som forsker vært en medkonstruktør i det som utfoldet seg i samtalene. Både mine hensikter og spontane reaksjoner har virket med. Min tilstedeværelse og hvordan jeg stilte spørsmålene, har trolig påvirket deltagerens fokus, og samtidig har også jeg latt meg påvirke av hva deltagerne ble opptatt av i sine svar (jf. Norris, 2011, s. 60). Det at Kristeva (1981/1989) utvider språkbegrepet til å omhandle all menneskelig aktivitet, åpnet i

første omgang barnehagelærerens og mitt blikk for å se og bli nysgjerrig på barnas tilsynelatende meningsløse tegn. Med meningsløs mener jeg de elementer i samhandlingen som ikke inneholdt tale eller andre representerende tegn som ga «mening», slik som rytmer, lyd, stillhet og bevegelser. I første artikkel synes barnehagelærerens og mine refleksjoner omkring de kroppslige og estetiske tegnene å bære preg av at vi tenker på nykommernes tegn som et pre-modent ikke-språk som barnehagefeltet må se, tilrettelegge for og svare på som grunnlag for barnets opplevelse av anerkjennelse og utvikling av et norskspråklig repertoar.

Etterhvert får det «meningsløse» språket ny betydning gjennom Kristevas (1977/1980) begrep *det infantile språket*. Jeg ser det som at jeg gjennom å vende barnehagelærerens/studentens oppmerksomhet mot materialene og deres eget infantile språk synliggjør de semiotiske dimensjonene i barnehagelærerens/studentens samspill som de syntes å ha et lite reflektert forhold til. Dette gjorde i sin tur at barnehagelærerens/studentens egne kroppslige og estetiske tegn ble gjenstand for barnehagelæreren/studentens og min interesse. I artikkel to beskriver jeg det som at barnehagelærerne gjenoppdager en ureflektert og glemt dimensjon i sitt språklige repertoar. Det handlet først og fremst helt konkret om hvordan de ble overrasket over å se at de brukte kroppslige og estetiske tegn i sin samhandling med nykommerne, samt den betydningsfulle opplevelsen denne samtalemåten fikk for deres kontakt og relasjon med nykommerne. Samtidig ligger det en mulighet for et annet og mer abstrakt plan av oppdagelse, fornemmelsen av et nostalgisk minne som de bærer på, spøkelset av en tapt tid (jf. Stillwaggon, 2014, s. 840). Med det mener jeg at idet de tar i bruk og ser de musiske moduleringsene, er det i tråd med Kristevas (1974/1984) teorier sannsynlighet for at de kommer i kontakt de ubegripelige, tapte og tause erfaringene fra en tid (Chora) da de ikke hadde språk og begreper til å kunne artikulere og reflektere over dem. Det handler om en plutselig fremmedfølelse, en reaktivering av adskillelsen, hvor en verken er subjekt eller objekt for seg selv (Kristeva, 1980/2008). Ubegrepet denne reaktiveringen innebærer er viet lite plass i artikkel to, og kan settes i sammenheng med den frustrasjonen som er beskrevet i siste artikkel. Slik jeg tolker det vil det å komme i kontakt med denne sorgen over det som ikke er, gå over i et selvransakende sinn hvor barnehagelæreren opponerer mot språket – noe som i sin tur tvinger frem kreative og originale måter å oversette overskuddet av affekter på (Kristeva, 1987/1994, s. 68). I barnehagelærerens tilfelle ser jeg det som at dette overskuddet ble investert i en ømhet og et engasjement for nykommerens språk og omgivelser drevet av et *begjær* for å styrke barnets mulighet til å oppleve seg som et «jeg» i relasjon og deltagelse (se Kristeva, 2010c).

Dette fornyede engasjementet hos barnehagelæreren/studenten virker inn i deres initiativ og svar til nykommeren. Barnehagelærernes/studentens kroppslige tegn og tale virker mer preget av en åpenbarende logikk hvor de lytter og affektivt svarer på nykommerens tegn og engasjement, som viser seg i tonefall, rytmer, stillhet, lyd og bevegelse. For nykommerens del ser en mindre kalkulerende logikk ut til å generere flere initiativ. Flere ganger utvides initiativene til en lengre utveksling hvor nykommeren ser ut til å koble seg på barnehagelæreren/studentens begjær. I dette musiske samspillet synes nykommerne mer villige til å svare på og prøve ut barnehagelæreren's spontane kroppslige og uttalte tegn. Deltagernes glede over å kunne være nær, ha god tid og mulighet til å se og svare på nykommernes tegn i formingsaksjonene synes imidlertid å frembringe et savn. Dette henger sammen med Kristevas (1974/1984) argumentasjon om at alle meningskonstruksjoner og subjektivitetsprosesser bygger på en reduksjon, en kostnad – et fravær. I det deltagerne kommer i kontakt med sine lengsler og idealer om hvem de er og hvordan de vil være barnehagelærere, blir de også klar over hva barna går glipp av i organiseringen av og strukturene i egen barnehagehverdag.

Frem til mitt bekjentskap med Kristevas (1974/1984) radikale negativitet hadde jeg tenkt på den affektive og fantasifulle dimensjonen som studien søker, kun som en åpning for positive opplevelser. Denne forherligelsen hadde sammenheng med at det meste av metodelitteraturen jeg hadde lest meg opp på om kunst-basert forskning var fokusert på den affektive og fantasifulle dimensjonen som noe udelt positivt. Jeg var derfor lite forberedt på hvordan Benjamins opplevelser også ville innebære en fornemmelse av lengsler, idealer og fravær. Konfrontasjonen med Benjamin gjorde det synlig for meg hvordan fortellingene jeg skapte gjennom videoutdragene og spørsmålene jeg stilte, var med på å gjøre barnehagelæreren/studenten synlig for seg selv på en ny, ukjent og ubehagelig måte. Det gjorde meg oppmerksom på hvor brutalt fremmedgjørende den eksplorative formens avvik fra hverdagslige normer virket på deltagerne. Jeg ble oppmerksom på min makt og påvirkning i rollen som konstruktør av «utopiske» undersøkelsessituasjoner. Videre ble deltagerne frustrasjon over strukturene i egen hverdag en pekepinn som viste meg at det ikke er så enkelt som at barnehagelærerne kun trenger å endre måten de tenker om språk på, for at nykommerne skal få innflytelse og mulighet til medvirkning.

I utforskningen av mine reaksjoner på Benjamins konfrontasjon måtte jeg ufrivillig innrømme for meg selv hvordan de to første artiklene representerte studien som et frigjøringsprosjekt hvor jeg i første artikkel forsøker frigjøre barnas mulighet til deltagelse

ved å gjøre barnehagelærerne mer observante på de tegnene som ikke formuleres i ord. I den andre artikkelen presenterer jeg hvordan barnehagelærerne må begynne med seg selv og sin sårbarhet som inngang til å nærme seg nykommernes sårbarhet og initiativ. Først i arbeidet med den siste artikkelen ble det synlig for meg at heller ikke jeg kan frigjøre noen andre enn meg selv. Avsløringen førte til at jeg innså at om jeg skulle ta Kristevas teorier på alvor, måtte jeg begynne å redusere den kalkulerende logikken og slippe kontrollen. Denne innsikten ble inngangen til en kontinuerlig forhandling mellom min egen lyst til å gjøre ting håndterlig og formidlingsvennlig, og det å gjøre meg sårbar og åpen for det uforutsigbare og unike deltagerne mine kunne fortelle meg.

7.2 Sårbarhet

Som tidligere nevnt var det Kristevas (1988/1997, 2010b) beskrivelse av den sårbarhet som mennesket opplever som talende kropp i møte med andre kropper som ga meg et språk å utforske med. Inspirert av henne ble jeg opptatt av den sårbarheten som oppstår fordi deltagerne og jeg er prisgitt den Andres representerende tegn for å få innblikk i hverandres opplevelser, tanker og følelser. Likevel vil den Andres sinn alltid forbli skjult og fremmed for oss, fordi det er delvis skjult for den Andre selv (Kristeva, 1988/1997). Kristeva (1988/1997, s. 195) beskriver et samtidig behov for å relatere seg til og definere seg i forhold til andre. I min dialog med deltagerne virket den driftsmessige logikken som en bevegelse mellom affektene *abjekt* – det som støter meg bort fra noe/noen – og *begjæret* – det som driver meg mot noe/noen (Kristeva, 1980/2008). I forrige avsnitt beskrev og drøftet jeg konsekvensene av synligheten av nykommernes og personales kroppslige og estetiske tegn. I denne delen vil jeg peke på den sårbarheten som oppstod i kjølvannet av at noe deltagerne og jeg hadde oversett, ble synlig for oss. Mellom opplevelsen av at noe ble synlig og opplevelsen av sårbarhet, er det flytende overganger. Jeg vil likevel forsøke å avgrense disse to aspektene i studien ved at jeg setter opplevelsen av sårbarhet i sammenheng med Kristevas (1988/1997) konsept om annerledeshet og den Fremmede.

Overført til denne studien kan vi se nykommeren som den Fremmede i en ny barnehagekontekst og til et nytt språk, hvor barnets sårbarhet er knyttet til det at de er i en kontekst løsrevet fra det kjente, hjemlige og trygge (jf. Kristeva, 1988/1997). I de innledende samtalene med barnehagelæreren/studenten handlet deres bekymringer om barnas mulighet til å realiseres, det deltagerne og jeg kaller å bli sett, og muligheten til deltagelse. utfordringene de opplevde i møte med nykommeren, dreide seg om hvordan de kunne kommunisere med barnet på en måte som de forstår. I de tilfeller hvor nykommeren snakket lite eller ingenting,

opplevde barnehagelæreren i tillegg at det var vanskelig å se og følge opp deres behov i et barnehagelandskap med mange lyder og handlinger. Inspirert av Kristeva (1988/1997) ser jeg barnehagelærernes/studentens engstelse som uttrykk for en lengsel mot å yte omsorg, men hvor de plasserer barnets taushet og/eller den språklige barrieren som et fremmedgjørende hinder for lik mulighet til relasjon og kommunikasjon som de (norsk)talende barna. Dette fokuset på barnets norskspråklige tilegnelse og taleproduksjon henger trolig sammen med de krav og forventinger som stilles til barnehagen som språklæringsarena og som første steg i nykommerens utdanning og senere suksess i det norske samfunnet.

Min bekymring for nykommernes marginaliserte posisjon var bakgrunnen for utformingen av studiens forskningsdesign. Den eksplorative tilnærmingen og de åpne materialene var tenkt som metodiske grep for å utfordre hvilke erfaringer som får forrang, hvem som eier kunnskapen og hva det gis rom til å forhandle om i formingsaksjonene. Både Sophia og Mette uttrykte usikkerhet relatert til disse fremmedgjørende forstyrrelsene som gjorde at de ikke kunne lene seg på vante måter å utføre rollen sin på. Jeg ser denne sårbarheten i sammenheng med at formingsaksjonene rykket deltagerne opp fra det hjemlige og trygge som de kunne og visste (jf. Kristeva, 1988/1997). I retrospekt ser jeg det som at jeg satte deltagerne i en posisjon hvor de ble den Fremmede i et landskap ledet av materialenes kvaliteter og barnas kroppslige og estetiske språk. Sett i sammenheng med at denne sårbare utenforstående tilstanden ble gjentatt fem ganger i hver barnehage, ble deltagerne nødt til å oppøve en fortrolighet med det å være ukomfortabel, usikker, sårbar og i prosess (jf. Kristeva, 1977/2003).

Kristeva argumenterer for at utover ubehaget som følger med å kjenne seg utenfor, bringer erfaringen av å være fremmed en åpenhet mot det som er nytt og ukjent, samt en frihet fra ytre forventninger og normgivende krav (jf. Kristeva & Rice, 2002, s. 287). Overført til denne studien kan det se ut til at reduksjonen av didaktisk planlegging og styringsmål ble inngangen til en usikkerhet og en frihet. Barnehagelæreren/studenten var ikke lenger eksperten og måtte i større grad føle seg frem. I deler av den utforskende tilnærmingen de tok oppstod korte og lengre perioder med stillhet hvor barnehagelæreren/studentens blick vekslet mellom barnas blick og deres utforskning av lekematerialene. Sårbarheten synes slik sett å generere en mer lyttende og undrende rolle hvor barnas utforskning av lekematerialene ble ledende for retningen og innholdet i samtalen. Det at barnehagelæreren/studenten ble oppmerksom på de nye og ukjente måtene Carlos, Alida og Nisrine utforsket materialene på, åpner et forhandlingsrom for nykommernes deltagelse og innflytelse. For nykommernes del

fulgte det også med en risiko i det å bli synlig og hørt. Det at deres lyder og gester skilte seg ut markerte og gjorde synlig deres annerledeshet både for dem selv og andre (se Arndt, 2017b; Busch, 2017; Kristeva, 1988/1997). Det at barnehagelærerne deltok med kroppslige og estetiske tegn kunne synes å bidra til å skape en tryggere atmosfære for nykommerne å bli synlige i. Men i denne forstyrrelsen lå det også en «ofring» av deltagerens ve og vel, de kunne synes å bli objekter for mine forsøk på å fremme nykommernes og mine interesser

Barnehagelærernes/studentens ambivalens til sine estetiske og kroppslige måter å samtale på tolker jeg som et uttrykk for en sårbarhet i spenningsfeltet mellom hva som oppleves meningsfullt og det som snakkes frem som meningsfulle praksiser i barnehagen. Det knytter jeg videre til den kontinuerlige forhandlingen mellom en driftsmessig og skjult dimensjon i subjektet og de uttalte diskursene som subjektet forstår seg selv i forhold til (jf. Kristeva, 1974/1984). Ifølge Kristeva (2014) forutsetter nye meningskonstruksjoner et brudd med og en overskridelse av stivnede normer og strukturer som former og danner mening i livene våre. Dilemmaet som oppstod i denne studien, var at de estetiske og kroppslige uttrykkene så ut til å være et ukjent område i oss selv som deltagerne og jeg synes å ha få begreper og språk for å utforske. Både jeg og deltagerne «snublet» i ordene våre når vi skulle forsøke å sette ord på det som skjedde og hvordan barna formidlet seg. Ofte måtte vi ty til kroppslige metaforer og lydmalende ord som i gjenhør av lydopptaket syntes meningsløse når de var løsrevet fra den multimodale konteksten de oppstod i.

Underveis i feltarbeidet var jeg usikker på om denne famlingen hadde å gjøre med hvilke spørsmål jeg stilte og hvordan jeg stilte dem. For å gjøre virkningene av det semiotiske mer håndterlig og mulig å spore følte jeg et behov for å ramme inn og definere dem gjennom kategoriene *kroppslige* og *estetiske tegn*. Det er i seg selv en selvmotsigelse å gjøre. I etterkant ser jeg det snublende i samtalene våre som en konkret illustrasjon på hvordan det semiotiske motsetter seg og unnslipper artikulasjon og beskrivelser (jf. Kristeva, 1974/1984). Bakgrunnen for at deltagerne hadde vanskelig for å forsvare det å bruke tid på å «bare» utforske materialer, kan ligge her i kombinasjonen av det estetiskes ubestemmelige særpreg og vårt manglende språk omkring denne måten å være sammen med barna på. Det ser jeg videre i sammenheng med hvordan kunstfagene i det norske utdanningsfeltet synes å praktiseres som et overskudd og et underholdningsaspekt (jf. Nilsen & Hylland, 2018). Ambivalensen i deltagerens refleksjoner kan på den måten tolkes som et uttrykk for den sårbarhet de opplever i konflikten mellom opplevelsen av det upresise språkets betydning og det politiske presset på barnehagen som arena for språklæring og skoleforberedende tiltak.

I likhet med deltagerne har også jeg balet med den sårbare opplevelsen av å entre et fremmed landskap med et ukjent språk i mine begynnende lesninger av Kristevas (1974/1984) doktorgrad. Jeg opplevde denne teksten som tidvis arrogant med implisitte referanser og doble betydninger, og den var slik sett tung for meg å følge. Jeg var derfor svært takknemlig for å lese Myklestads (2011, 2015a, b) og Arndts (2015, 2016, 2017a, b, 2018) tolkninger av Kristevas tenkning fordi de brukte ord og vendinger som trakk på et språk og noen erfaringer jeg kunne kjenne meg hjemme i. Først arbeidet jeg i analysen for å tilpasse Kristevas (1974/1984) teori til mine kategorier for å kunne identifisere og låse deltagerens praksiser fast til metoder for løsning. På samme tid var det nettopp den fremmed-følelsen jeg fikk i dialog med Kristevas tekster, som forstyrret meg og gjorde meg mer insisterende i forsøket på å forstå. Som forsker kjente jeg på en annen sårbarhet knyttet til selvpålagte forventninger utfra dominerende diskurser om reliabilitet og validitet. I tillegg til forskningsetiske retningslinjer påvirket dette mine vurderinger og forventninger til meg selv.

I relasjon til deltagerne kjente jeg på en usikkerhet fordi jeg tidvis lot meg rive med og i etterkant kunne jeg tenke at engasjementet mitt ikke «passet seg». Det at jeg hadde erfaring som barnehagelærer, var i noen situasjoner det som gjorde oss jevnbyrdige, mens i andre situasjoner oppførte barnehagelæreren/studenten og jeg oss mer forklarende og posisjonerte den andre som fremmede på området vi i situasjonen snakket om. Kjønn, alder, utdanning og yrkeserfaring spilte ulikt ut i ulike situasjoner innenfor samme deltager – forsker-relasjon (Merriam et al., 2001, s. 413). Samtidig ble jeg utfordret av hvordan det å være i dialog og prosess med deltagerne også innebar en risiko for motstand og ubehag. Ved å tenke med Kristeva ser jeg hvordan den driftsmessige logikken virket som en bevegelse i våre samtaler som en forhandling mellom tilslutning til og distansering fra den konstruerte undersøkelsessituasjonen. Deltagerne kunne reagere emosjonelt med latter og tårer over den måten den eksplorative tilnærmingen så ut til å påvirke den rollen, tilnærming og det språket de tok i bruk. Like etterpå kunne de forklare at barnehagehverdagen krever mer struktur for å gjøre arbeidet i store grupper og språkarbeidet mer håndterlig. Jeg opplevde på denne måten at deltagerne og jeg var i stadig forhandling om ulike posisjoner i relasjon til hverandre (jf. Merriam et al., 2001).

I stedet for å dokumentere en barnehagevirkelighet synes mine konstruerte forskningssituasjoner å bryte med og skape bevegelse i vante handle- og tankemåter omkring arbeidsmåter og prioriteringer i barnehagehverdagen. For Benjamins del synes utforskningen av den fremmede tilnærmingen og språket han tok i bruk, å sette ham i kontakt med sine

lengsler og glemte idealer. Hans frustrasjon slo bena under hvordan jeg tidligere forstod og opplevde studien. I arbeidet med å søke etter hva denne sårbarheten handlet om, tok jeg også del i den fremmede opplevelsen av selv å bli definert og beskrevet. Benjamins beskrivelse av studien var noe jeg umiddelbart ikke kjente meg igjen i. Dette gjorde at jeg på nytt måtte søke etter hvem jeg var i studien. I det jeg opplevde som en begynnende uro og kvalme knyttet til opplevelsen av å være verken insider eller outsider i min egen studie fikk Kristevas (1980/2008) beskrivelser av abjeksjonen en kroppslig resonans i mine egne opplevelser. Samtidig som jeg skrev på den andre artikkelen, dukket Benjamins utsagn stadig opp som en tilbakevendende kvalmefølelse. Jeg innså det problematiske i å ta en utenforstående rolle i de to første artiklene ved å avgrense og redusere deltagerne i beskrivelser som sårbare, et ord som ikke favnet deres komplekse og omskiftelige prosesser (jf. Grue, 2010). Først i den tredje artikkelen så jeg bristen i å plassere sårbarhet hos andre, og jeg tok tilbake eierskapet til de behov og den sårbarheten jeg beskriver.

I arbeidet med å utforske min egne reaksjoner kjente jeg på en uro for om de andre deltagerne også følte på det samme som Benjamin. Jeg lurte på om de ikke hadde turt å si det til meg fordi de ønsket å innfri mine forventninger om et godt samarbeid. Dette er interessant å koble opp mot hvordan Sjöholm (2004, s. 73) beskriver det semiotiske som en feminin karakter og det motsatte av åpne referanser og direkte kommunikasjon. Ved å lytte gjennom samtalene på nytt fant jeg utsagn i datamaterialet som omhandlet hindringer Mette og Sophia mente gjorde det vanskelig for dem å gjøre utforskende formingsvirksomhet med barn. Det var ikke direkte kritikk av forskningsdesignet, men en indirekte kritikk av rammevilkårene i egen barnehagehverdag, ofte ledsaget av tunge utpust og sukk – implisitte indikatorer på at noe er vanskelig. Dette var kroppslige tegn jeg fornemmet som en følelse av at jeg var til bry. Jeg innså at Benjamins utsagn rørte ved en stemning jeg kanskje allerede hadde oppfattet kroppslig i de to andre barnehagene. Men dette var stemninger jeg tidligere ikke ønsket å utforske og reflektere over fordi det ville innebære en risiko for å finne ut at jeg hadde «mislyktes» som forsker.

7.3 Revolt

I dette kapitlet har jeg frem til nå drøftet konsekvensene av at noe ble synlig, og den sårbarheten oppdagelsene skapte i meg og deltagerne. I denne delen vil jeg se nærmere på hvordan denne synligheten og sårbarheten danner grunnlag for med-åpenbaring og intim revolt (jf. Kristeva, 2014). Avslutningsvis vil jeg løfte blikket utover denne undersøkelsen og antyde overføringsverdien til barnehagefeltet for øvrig.

Subjektet er som sagt avhengig av både den stabiliteten som de symbolske strukturene gir og driftenes brudd, lidenskap og avsmak (se Kristeva, 1974/1984). Kun drevet av symbolske strukturer blir språket tomt og mennesket reduseres til automatiserte reproducenter (Myklestad, 2015b, s.96). I en tid der språket preges av økonomi og en kalkulerende logikk er det derfor ifølge Kristeva (2014) et behov for revolt, det vil si en tilbakevendende bevegelse (Kristeva, 1996/2000). Det dreier seg om behovet for å gjenoppta en følsomhet «for det ubevisstes pulsslag» (Kristeva, 1974/1990, s. 92). Det innebærer et brudd hvor mennesket «mister seg selv» for å gjenfinne sin autonomi, nysgjerrige drift og motivasjon for å leve og snakke (jf. Kristeva, 2014, s. 10-11). Tapet av mening danner grunnlag og inngang til nye meningskonstruksjoner – et nytt språk og med det nye begreper for å forstå seg selv, den Andre og den verden en lever i (Kristeva, 2014).

Innledningsvis i denne avhandlingen presenterte jeg studier som viste hvordan flerspråklige opplever en begrenset mulighet til deltagelse og medvirkning i utdanningskonteksten så lenge de ikke snakker norsk (godt nok). Dette ser jeg relatert til Kristevas beskrivelse av hvordan den Fremmedes annenrangs rettigheter har blitt en normalisert og godtatt praksis av medborgerne fordi den Fremmedes annerledeshet oppfattes som mindre menneskelig (Kristeva, 1988/1997, s. 112). I den første artikkelen løfter jeg frem en lignende bekymring for at barnehagepersonalet i for stor grad tilpasser seg et økonomisk og målrettet språk omkring hvem nykommeren skal bli, nemlig et norskspråklig barn. Jeg antyder en fare for at dette fremtidsrettede fokuset gjør at barnehagepersonalet godtar nykommerens begrensede medvirkningsrett som en midlertidig tilstand. Et annet element er hvordan den kalkulerende logikken mot hvem nykommeren skal bli, synes å skape avstand og distanserer barnet fra deltagelse og lysten i språket.

Barnehagelærerens/studentens talefokus synes derimot å miste taket på deltagerne i den sårbare opplevelsen av å ikke lenger være eksperten i situasjonen. Kjærlighet er ifølge Kristeva (1991, s. 84) det som opphever fremmedgjøringen av den Andre. Overført til formingsaksjonen ser jeg barnehagelærerens/studentens med-åpenbarende omsorg som relatert til det kroppslige ubehaget av å kjenne seg fremmed i en ukjent situasjon. Denne opplevelsen av annerledeshet gjør det mulig for barnehagelæreren å se seg selv som nykommeren (jf. Kristeva, 1988/1991, s. 13). Deres tolkning av barnas annerledeshet som en hindring for omsorg erstattes da av en delt opplevelse av sårbarhet utenfor det trygge og vante. Denne overskridelsen av grensen mellom dem/oss blir først mulig gjennom en gjenkjennelse av en allmenn menneskelig opplevelse som de deler (Kristeva, 1988/1997, s.

200). Det gir muligheter for en ny start for begge parter og henger sammen med barnehagelærerens/studentens forestillingsevne og fantasi (jf. Kristeva & Rice, 2002, s. 281). De faktiske forholdene er de samme, barnet snakker fortsatt et språk barnehagelæreren/studenten ikke kjenner, men deres tolkning av dette ukjente elementet har endret seg fra noe som distanserer dem fra barnet til en gjenkjennelse av noe de kan relatere seg til. Det viser i sin tur hvordan tolkning har en revolusjonerende kraft til å endre innstillingen overfor den Andre (Kristeva & Rice, 2002).

Lengselen etter tid er noe jeg er inne på i artikkel tre og som jeg ønsker komme tilbake til her. Deltagerne beskriver samspillet i formingsaksjonene som noe som bare utfoldet seg «naturlig» og de husker ikke hva de gjorde i etterkant, eller hvorfor de gjorde det. Disse beskrivelsene av en ubevisst tilstand tolker jeg som et uttrykk for at deltagerne glemmer seg selv i den estetiske opplevelsen. Denne forglemmelsen ser jeg i sammenheng med hvordan estetiske opplevelser ifølge Kristeva (2014, s. 11) setter mennesker i kontakt med en annen temporalitet. Det dreier seg om en før-reflektert tidløs tilstand uten referansepunkter (Kristeva, 1974/1990, s. 90). I estetiske læreprosesser knyttes denne tidløse opplevelsen til den intuitive eksperimenterende og skapende fordypelsesfasen (Austring & Sørensen, 2006, s. 135). Armstrong (2000 s. 99, her i Bresler, 2006b, s. 56) beskriver den tidløse erfaringen som en opplevelse av at grensene mellom objektet og observatøren blir flytende til en gjensidig absorpsjon i hverandre. Overført til formingsaksjonene kan det se ut til at deltagerne mister seg selv i den absorberende oppmerksomheten i nykommernes rytmer og bevegelser med lekematerialene. Sophia forteller om en plutselig taushet som del av denne fordypelsen i den Andre, og det ser jeg relatert til at tid er knyttet til talen (jf. Kristeva, 1990, s. 89). Taushet og tidløshet henger derfor sammen og kan relateres til reaktivering av en førspråklig tapt tilstand av omsluttet væren. Sett i lys av teorien om revolt vil reaktivering sette deltagerne i kontakt med en eksistensiell redsel for og lengsel etter selv å bli omsluttet og opphøre som et «jeg». De gjenfinner sin autonomi ved å vende tilbake til en fornemmelse av hvem de var før kulturen formet dem og deres praksiser (Kristeva, 2014, s. 10-11).

Som bistand for og med-åpenbarer av nykommerens betegnende prosesser står barnehagelæreren i likhet med moren «i midten av det som holder samfunnet sammen – hun er på samme tid både garantist og en trussel mot det bestående» (Kristeva, 1977/2003, s. 26). Chang-Kredl (2015, s. 361) hevder at samfunnets redusering av den moderlige tenkningen kommer av hvordan omsorg oppfattes som et abjekt, en kvelende trussel mot det å utvikle selvstendige individer i et patriarkalsk system. I tråd med Chang-Kredl (2015, s. 362) ser jeg

behovet for et skifte i samfunnets tenkning omkring det moderlige og det semiotiske i forståelsen av en etisk kroppslig «kunnskap» som barnehagelærere har. I arbeidet med artiklene og kappen har jeg derfor ønsket å synliggjøre nødvendigheten av denne driftsmessige og etiske omsorgs-logikken som lever og virker som barnehagens morsmål. Videre har jeg forsøkt å vise hvordan dette morsmålet synes å stå under press når etterspørselen etter effektive og målbare metoder tres ned over barnehagepraksisen. Både den intime, umiddelbare driftsmessige dimensjonen som driver barnehagelæreren og de kulturskapede forventningene i samfunnet som barnehagelæreren forstår seg selv i relasjon til, har på sitt mest grunnleggende et ideal om språklæringen som en investering i nykommernes mulighet til deltagelse i samfunnet. Men den første springer ut av ømhet og en etisk forpliktelse for den Andre, mens den andre springer ut av et økonomisk perspektiv der nykommernes deltagelse er en økonomisk investering i Norges økonomi (jf. Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 67).

Formålet for den eksplorative og estetiske virksomheten var et håp om at denne undersøkelsesrammen ville åpne opp for «å fantasere, finne opp, konstruere, fortolke, og visualisere fremtidige muligheter og alternativer» (Efland, 2004, s. 243, min overs.). I stedet for en fremover rettet tenkning synes studien derimot å gi en tilbakevendende bevegelse mot minner for barnehagelærer/studenten, både tapte idealer og førspråklige erfaringer. Nettopp på grunn av formingsaksjonens brudd med det vante tvinges deltagerne ut i en sårbar og utenforstående posisjon hvor meningsstrukturene som før formet livet, ikke virker så selvsagte lenger. I oppbruddet av en kjent mening beskriver deltagerne en samtidighet av fascinasjon over det de har vært med på og sorg over hvordan barnehagehverdagen kunne sett ut. I forlengelse av denne sorgen oppstår det en frustrasjon over hvordan praktiske hensyn og organisatoriske strukturer motarbeider den nærhet og tiden de lengter etter å ha med barna. På den måten får barnehagelæreren/studenten ikke bare identifisert sin egen sårbarhet, men også hvordan ytre strukturer er en medvirkende faktor til deres opplevelse av sårbarhet. Reaktiveringen kan slik sett synes å gjøre det mulig å forestille seg utopien, og med det også det som kunne ha vært. Inspirert av Kristevas (1996/2000, 2014) intime revolt synes det nettopp å være i formingsaksjonenes brudd med barnehagevirkelighetens rammevilkår potensiale for motstand og endring av praksis lå. Men det innebar en kostnad for deltagerne fordi opplevelsen av tap og utrygghet er ubehagelig.

Det å stadig trekkes dypere inn i Kristevas eksplorative tenkning, har også kostet meg trygghet. I Kristevas tenkning har jeg tidvis mistet fotfestet, og i dette utrygge åpnet det seg

muligheter for oppdagelse av en kjent praksis på nye måter. Det å følge på assosiasjoner og det som berører, gjør at det ikke bare blir jeg som skriver, men at også jeg blir skrevet frem og synlig for meg selv på nytt. Det har også handlet om å forsøke å omfavne muligheten for at det man gjør og tenker kan bli feil, og innse at et valg alltid koster noe. Denne skremmende innsikten gir samtidig frihet fordi det ikke finnes noen «sann» måte å gjøre noe på, kun et valg og en tolkning blant mange mulige. For meg har denne oppdagelsen hatt revolusjonerende og tilgivende kraft for meg selv som medmenneske, forsker og barnehagelærer. Kristeva (1988/1997, 1977/2003) peker på at eksilet er det som muliggjør en underliggjøring, og at det avvikende blikket i sin tur er virkningsfullt for å skape brudd med det normative. I arbeid med denne avhandlingen har mitt eksil vært det å gå fra en kjent barnehagelærerhverdag til å forsøke å se på feltet fra en ukjent posisjon. Min tolkning har ifølge Kristeva (1996/2000, s. 2) revolusjonerende kraft fordi det innebærer å ta et avvikende blick på det som uttrykkes, og forsøke å komme i kontakt med de spor av erfaring som ikke lar seg artikulere. I artiklene har mine tolkninger av barnehagelærernes historier blitt til fortellinger. Fortellinger åpner ifølge Kristeva for ettertanke og undring, og er i seg selv en liten revolt (Kristeva, 2014, s. 4). I fortellingen om det unike vil det alltid ligge spor av noe allmenn menneskelig på samme tid. Det gjør det mulig for mine lesere å dele deltagernes og min sårbarhet, og bruke det som en inngang til egen revolt og med det nye måter å tenke, se og oppdage på nytt (og på nytt og på nytt ...).

Referanseliste

- Alderson, P. (2008). Children as researchers. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children: Perspectives and practices* (2. utg., s. 276-290). New York & London: Routledge.
- Alejandra, B. & Montserrat, R.-V. (2009). Spaces, Times, and Knowledge for a Reflective Subjectivity in the Bellaterra Primary School. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1312>
- Alstad, G. T. (2014). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alstad, G. T. (2018). Kompetanse om språk i profesjonsutdanninga før og nå. *Barnehagefolk*, 35(1), 82-85.
- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: nasjonal surveyundersøkelse om minoritetspråklige barn i barnehager utenfor de store byene* (Rapport 15/2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa. Det virksomme liv* (C. Janss, Overs.). Oslo: Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1958)
- Arndt, S. (2015). Pedagogies of Difference: Unknowing Immigrant Teachers as Subjects Forever in Process. *Journal of Pedagogy*, 6(2), 119-132. <https://doi.org/10.1515/jped-2015-0017>
- Arndt, S. (2016). When one of them is in our place: Early childhood settings as spaces of resistance. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(2), 147-156. <https://doi.org/10.1177/1463949116647289>
- Arndt, S. (2017a). Dialogic Ruptures: An Ethical Imperative. *Educational Philosophy and Theory*, 49(9), 909-921. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1135776>
- Arndt, S. (2017b). *Teacher Otherness in Early Childhood Education: Rethinking uncertainty and difference through a Kristevan lens* (Doktoravhandling). The University of Waikato, Waikato.
- Arndt, S. (2017c). (Un)becoming data through philosophical thought processes of pasts, presents and futures IM. Koro-Ljungberg, T. Löytönen & M. Tesar (Red.), *Disrupting data in qualitative inquiry: entanglements with the post-critical and post-anthropocentric* (s. 91-102). New York: Peter Lang.
- Arndt, S. (2018). Early childhood teacher cultural Otherness and belonging. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 392-403. <https://doi.org/10.1177/1463949118783382>
- Aslanian, T. K. (2018). Remove 'care' and stir: modernizing early childhood teacher education in Norway. *Journal of Education Policy*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1555648>
- Aslanian, T. K. (2019). *Stretching the boundaries of care* (Doktoravhandling). OsloMet - storbyuniversitet, Oslo.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbok om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo.

- Bae, B. (2005). Troubling the Identity of a Researcher: Methodological and Ethical Questions in Cooperating with Teacher-Carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 283-291. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.3.8>
- Bae, B. (2007, 10.01.07). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet 18.07.19 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolerlærer og barn. *Barn* (1), 9-28.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *Journal of OMEP: l'Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire*, 44(1), 53-69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011: sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Kunst-og-kulturopl%C3%A6ring-i-Norge-2010-2011.pdf>
- Banks, J. A. (1998). The Lives and Values of Researchers: Implications for Educating Citizens in a Multicultural Society. *Educational Researcher*, 27(7), 4-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X027007004>
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Barne - og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berggren, H. & Tenfjord, K. (2007). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bey, S. & Wellman, S. (2015). Refugee Children and Art Teacher Training: Promoting Language, Self-Advocacy, and Cultural Preservation. *Art Education*, 68(6), 36-44. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519346>
- Binder, M. & Kotsopoulos, S. (2011). Multimodal Literacy Narratives: Weaving the Threads of Young Children's Identity Through the Arts. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 339-363. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.606762>
- Birkeland, N. R., Aasebø, T. S., Nome, D. & Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39(3), 211-227. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-03>
- Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian Childcare for Toddlers Using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bligh, C. (2014). *Silent Experiences of Young Bilingual Learners: A Sociocultural Study into the Silent Period*. Rotterdam: SensePublishers.
- Bligh, C. & Drury, R. (2015). Perspectives on the "Silent Period" for Emergent Bilinguals in England. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1009589>
- Blomgren, H. (2018). Plastikhytter, musikk og sommerfugle - om samskabende æstetiske prosesser i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, 17(1), 19-19. <https://doi.org/10.7577/nbf.1787>

- Blume, M. (2015). "Ah, oh, nejjj!" om eksperimentelle prosesser i æstetisk pædagogisk praksis. *Nordisk Barnehageforskning*, 9(2), 1-19. <https://doi.org/10.7577/nbf.863>
- Bostad, I. (2010). Annerledeshet og frihet: den representative sårbarhet. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 212-234). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bradley, J., Moore, E., Simpson, J. & Atkinson, L. (2018). Translanguaging space and creative activity: theorising collaborative arts-based learning. *Language and Intercultural Communication*, 18(1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1401120>
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En kvalitativ studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 3, 1-13. <https://doi.org/http://10.23865/ntpk.v3.554>
- Bresler, L. (2006a). Embodied Narrative Inquiry: A Methodology of Connection. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010201>
- Bresler, L. (2006b). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 48(1), 52-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650499>
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. <https://doi.org/https://10.1177/1077800414530254>
- Brouillette, L. (2012). Supporting the Language Development of Limited English Proficient Students through Arts Integration in the Primary Grades. *Arts Education Policy Review*, 113(2), 68-74. <https://doi.org/10.1080/10632913.2012.656494>
- Brown, S. (2019). Constructing Stories Using Language and Digital Art: Voices of Multilingual Learners. I B. R. Berriz, A. C. Wager & V. M. Poey (Red.), *Art as a Way of Talking for Emergent Bilingual Youth: a Foundation for Literacy in PreK-12 Schools* (s. 166-177). New York: Routledge.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2006). Children of Different Categories: Educational Practise and the Production of Difference in Danish Day-Care Institutions. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 32(1), 145-155. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13691830500335291>
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busch, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben-The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Campano, G. & Low, D. (2011). Multimodality and Immigrant Children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 381-384. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.4.381>
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*, Åbo. Hentet fra <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-783-9>
- Carlsen, K. (2018). Visual Ethnography as tool in exploring children's embodied making processes in preprimary education. *FormAkademisk - Research Journal of Design and Design Education*, 11(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.1909>
- Cekaite, A. & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.005>
- Chang-Kredl, S. (2015). Coraline 's split mothers: the maternal abject and the childcare educator. *Continuum*, 29(3), 1-11. <https://doi.org/10.1080/10304312.2015.1025367>

- Chavez, C. (2008). Conceptualizing from the inside: advantages, complications, and demands on insider positionality. *The Qualitative Report*, 13(3), 474. Hentet fra <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss3/9>
- Ching, J. P. (1993). Using Art as a Means of Language Development and of Finding One's Voice: One Case Study of an ESL Learner. I. ERIC (U.S. Dept. of Education).
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 29-49). Bristol: The Policy Press.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Danby, S. & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. I A. Farrell (Red.), *Ethical research with children* (s. 49-65). Maidenhead: Open University Press.
- Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2008). Disabled Children, Ethnography and Unspoken Understandings: the Collaborative Construction of Diverse Identities. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspective and Practises*. (2. utg., s. 220-238). New York: Routledge.
- Deumert, A. (2018). Mimesis and mimicry in language – Creativity and aesthetics as the performance of (dis-)semblances. *Language Sciences*, 65, 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.03.009>
- Draugsvoll, K. I. (2016). Spesialpedagogen i møte med egen sårbarhet. *Spesialpedagogikk*, 81(6), 26-35.
- Drury, R. (2013). How silent is the 'Silent Period' for young bilinguals in early years settings in England? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 380-391. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814362>
- Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics, Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 1(1), 71-106. <https://doi.org/10.1075/prag.1.1.04boi>
- Eco, U. (2015). *How to Write a Thesis* (C. Mongiat Farina & G. Farina, Overs.). Cambridge Mass: Mit Press.
- Efland, A. D. (2004). The Entwined Nature of the Aesthetic: A Discourse on Visual Culture. *Studies in Art Education*, 45(3), 234-251. <https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651770>
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö* (Doktoravhandling). Örebro universitet, Örebro.
- Emme, M. J., Kirova, A., Kamau, O. & Kosanovich, S. (2006). Ensemble Research: A Means for Immigrant Children to Explore Peer Relationships through Fotonovela. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(3), 160.
- Engebretsen, E. & Haldar, M. (2010). Annerledeshet og medvirkning: er det plass til en sårbar klient? I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 195-211). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engebretsen, E. & Solvang, P. K. (2010). Annerledeshet - sårbarhetens språk og politikk II. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 11-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eubanks, P. (2002). Students Who Don't Speak English How Art Specialists Adapt Curriculum for ESOL Students. *Art Education*, 55(2), 40-45. <https://doi.org/10.1080/00043125.2002.11651485>
- Farrell, A. (2019). *Exploring the Affective Dimensions of Educational Leadership: Psychoanalytic and Arts-Based Methods*. New York: Routledge.

- Fodstad, C. D. (2015). Poetiske tekster-døråpnere til et nytt språk? I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 97-115). Bergen: Fagbokforlaget.
- Franck, K. (2018). «Hun er ikke så flink til å dele» En alternativ tilnærming til sosiale normer om deling i barnehagen. *Internasjonal Politikk*, 4, 104-118. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.958>
- Franzén, C. (1995). *Att översätta känslan: en studie i Julia Kristevas psykoanalytiska poetik*. Stockholm: Brutus östlings Bokförlag Symposion.
- Fredriksen, B. C. (2011a). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education* (Doktoravhandling). Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/93056>
- Fredriksen, B. C. (2011b). When past and new experiences meet: negotiating meaning with 3-D materials in early childhood education. *FormAkademisk - Research Journal of Design and Design Education*, 4, 66-80. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.128>
- Fredriksen, B. C. (2012). Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities. *Education Inquiry*, 3(3), 335-352. <https://doi.org/https://10.3402/edui.v3i3.22039>
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freud, S. (1992). *Ubehaget i kulturen* (2. utg., P. Larsen, Overs.). Oslo: Cappelen. (Opprinnelig utgitt 1929)
- Fulland, H. (2016). *Language minority children's perspectives on being bilingual : on "bilanguagers" and their sensitivity towards complexity* University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Oslo.
- Fønnebø, B. (2012). Forming som jazzete improviserende bevegelser. I N. Rossholt & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet: bevegelser i faglige perspektiver* (s. 189-214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fønnebø, B. (2014). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen : de yngstes formgivning, bildeskaping og verksteder*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- García, O., Li, W. & Holmes, I. S. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. I *Translanguaging*. New York: Palgrave Macmillan UK.
- Gignoux, P. & Wilde, S. (2005). The Power of Collaboration. *Teaching Artist Journal*, 3(2), 99-105. https://doi.org/10.1207/s1541180xtaj0302_5
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 12-42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gjærum, R. G. & Kinn, H. (2016). Humanistisk og estetisk omsorg: om medborgerskap, kulturell identitet og ukrenkelig menneskeverd. *InFormation: Nordic journal of art and research*, 5(2), 13-13. <https://doi.org/10.7577/if.v5i2.1847>
- Greenfader, C. M., VanAmburg, S. & Brouillette, L. (2017). Supporting Teachers in Arts Integration Strategies to Foster Foundational Literacy Skills of Emergent Bilinguals. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 9(1).
- Greenwood, J. (2012). Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. *International Journal of Education & the Arts*, 13(Interlude 1), 1-22. Hentet fra <http://www.ijea.org/v13i1/>
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo/ Universitetet i Oslo, Oslo.

- Grue, J. (2010). Annerledeshet og identitet: funksjonshemming og de problematiske dikotomiene. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: sårbarhetens språk og politikk* (s. 84-101). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gulbrandsen, L. M. (2010). Annerledeshet og barns deltakelse: deling og mening. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 179-194). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gulløv, E. (2015). Tidlig sivilisering. Et flertydig arbeid. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.), *Siviliserende institusjoner: om idealer og distinksjoner i oppdragelse* (s. 21-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haaland, Ø. (2006). *Melankoliens pedagogikk: en fortelling om kjærlighet og kunst*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Hammervold-Austinat, M. (2017). *Fall* [Performance/Dance]. Oslo: Munchmuseet.
- Hamre, O. (2017). Har du krysspeiling? – Navigering i et flerkulturelt landskap. Hentet 22.10.19 2019 fra <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/har-du-krysspeiling-navigering-i-et-flerkulturelt-landskap/>
- Hanisch, H. (2010). Annerledeshet og dødlighet: møtet med annerledeshet, sårbarhet og død hos Ibsen og hos Kristeva. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 102-125). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. Los Angeles: Sage.
- Heggen, K. (2010). Annerledeshet og omsorg: erfaringsnære refleksjoner. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 148-163). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S. & Haukedal, K. S. (2017). Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(0), 1-16. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.724>
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 1(0), 1-11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>
- Holten, I. S. (2016). Profesjon i et spenningsfelt. I T. Krüger, P. E. Leirhaug, D. Wilson & L. T. Grindheim (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 59-80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovde, S. (2018). Jakten på den musikalske bieffekten: BEDRE SPRÅK. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk: i barnehagen* (s. 147-167). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ilje-Lien, J. (2015). *Handlende stemmer i skapende møter* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/2599>
- Ilje-Lien, J. (2016). Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 219 – 229). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. (2002). "Det glemte språket": hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom. I. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Johannesen, N. (2016). *Medvirkning som tiltale: møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger Stavanger.
- Johannesen, N., Larsen, A. S. & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Johnsen, B. H. (2010a). Annerledeshet og utdanning - didaktiske muligheter i lys av sårbarhetens politikk. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 126-147).
- Johnsen, B. H. (2010b). Julia Kristeva om funksjonshemming, usynliggjøring og solidaritet i lys av sårbarhetens politikk. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 88-99). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, B. H. (2011). Julia Kristeva, sårbarhetens politikk og spesialpedagogikkens rolle i den norske skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(1), 67-79.
- Kalkman, K., Haugen, G. M. D. & Valenta, M. (2017). 'They need to ... ': Exploring practitioners' attitudes in relation to newcomer migrant children's needs in Norwegian day care. *Childhood*, 24(3), 366-380. <https://doi.org/10.1177/0907568216688244>
- Kalkman, K., Hopperstad, M. H. & Valenta, M. (2015). It Takes More than Just Saying Hello. Recently arrived Migrant Children's Multimodal Access Strategies, and Social Positioning Work in a Norwegian Kindergarten. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 131-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalkman, K., Hopperstad, M. H. & Valenta, M. (2017). "Do You Want This?" Exploring Newcomer Migrant Girls' Peer Reception in Norwegian Day Care: Experiences with Social Exclusion through the Exchange of Self-Made Artefacts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/1463949117692241>
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584-595.
- Karrebæk, M. S. (2011). It farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 2911-2931. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.05.008>
- Karrebæk, M. S. (2013). 'Don't speak like that to her!': Linguistic minority children's socialization into an ideology of monolingualism. *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 355-375. <https://doi.org/10.1111/josl.12035>
- Keifer-Boyd, K. (2011). Arts-based research as Social Justice Activism: Insights, Inquiry, Imagination, Embodiment, Relationality. *International Review of Qualitative Research*, 4(1), 3-19. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/10.1525/irqr.2011.4.1.3>
- Khasnabis, D., Reischl, C. H., Ambrosino, C., Bufford, J. & Schlundt-Bodien, A. M. (2019). Telling Stories of Challenge and Triumph: Emergent Bilinguals Claim the Curriculum through Spoken-Word Poetry, Hip Hop, and Video. I *Art as a Way of Talking for Emergent Bilingual Youth: a Foundation for Literacy in PreK-12 Schools* (1. utg., s. 208-218). New York: Routledge.
- Kirova, A. & Emme, M. (2008). Fotonovela as a Research Tool in Image-Based Participatory Research with Immigrant Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2), 35-57. <https://doi.org/10.1177/160940690800700203>
- Kjeldsen, A. M. (2016). *Om å musikalisere pedagogikken: Med Kristeva i overskridelsens partitur* (Masteroppgave). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 152-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, I. M. & Ødegaard, E. E. (2011). Fotofloker: vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 4(2), 115-128. <https://doi.org/10.7577/nbf.311>
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child's "Voice" in Social Research. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.1177/0907568207068561>

- Koro-Ljungberg, M. (2010). Validity, Responsibility, and Aporia. *Qualitative Inquiry*, 16(8), 603-610. <https://doi.org/10.1177/1077800410374034>
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. New York: Oxford University Press.
- Kristeva, J. (1980). From One Identity to an Other (L. S. Roudiez, Overs.). I L. S. Roudiez (Red.), *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art* (s. 124-147). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1975)
- Kristeva, J. (1980). The novel as polylogue (T. Gora, A. Jardine & L. S. Roudiez, Overs.). I L. S. Roudiez (Red.), *Desire in language: a semiotic approach to literature and art* (s. 159-209). Oxford: Blackwell. (Opprinnelig utgitt 1974)
- Kristeva, J. (1980). Place Names (T. Gora, A. Jardine & L. S. Roudiez, Overs.). I L. S. Roudiez (Red.), *Desire in Language. A semiotic Approach to Literature and Art* (s. 271-294). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1977)
- Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: an essay on abjection* (L. S. Roudiez, Overs.). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1980)
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language* (M. Waller, Overs.). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1974)
- Kristeva, J. (1986). The System and the Speaking Subject. I T. Moi (Red.), *The Kristeva reader* (s. 24-33). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1973)
- Kristeva, J. (1987). *Tales of love* (L. S. Roudiez, Overs.). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1983)
- Kristeva, J. (1989). *Language, The Unknown: an initiation into linguistics* (A. M. Menke, Overs.). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1981)
- Kristeva, J. (1990). Könskampen (E. Witt-Brattström, Overs.). I Witt-Brattström (Red.), *Stabat mater: Julia Kristeva i urval* (2. utg., s. 73-96). Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. (Opprinnelig utgitt 1974)
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to ourselves* (L. S. Roudiez, Overs.) Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1988)
- Kristeva, J. (1994). *Svart sol: depresjon og melankoli* (A. Øye, Overs.). Oslo: Pax. (Opprinnelig utgitt 1987)
- Kristeva, J. (1997). *Främlingar för oss själva* (A. Runnqvist-Vinde, Overs.). Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. (Opprinnelig utgitt 1988)
- Kristeva, J. (2000). *Hannah Arendt - Life is a Narrative*. Toronto;Buffalo;London: University of Toronto Press.
- Kristeva, J. (2000). *The sense and non-sense of revolt* (J. Herman, Overs.). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1996)
- Kristeva, J. (2001). *Hannah Arendt* (R. Guberman, Overs.). New York: Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1999)
- Kristeva, J. (2002). *Intimate Revolt: The Powers and Limits of Psychoanalysis* (J. Herman, Overs.). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2003). En ny type intellektuell: dissidenten (I. Owesen, Overs.) [Un nouveau type d'intellectuel: le dissident]. *Agora*, 21(1), 21-29.
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemming* (A. Øye, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk forlag. (Opprinnelig utgitt 2003)
- Kristeva, J. (2008). Verken subjekt eller objekt. Oversatt utdrag fra Pouvoir de l'horreur. Essai sur l'abjection (A. Øye, Overs.). I K. Bale & A. Bø-Rygge (Red.), *Eстетisk teori: En antologi* (s. 397-410). Oslo: Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1980)

- Kristeva, J. (2010a). Et flerspråklig Europa. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 60-68). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristeva, J. (2010b). Frihet, likhet, brorskap og ...sårbarhet. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. (s. 34-59). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristeva, J. (2010c). The Impudence of Uttering: Mother Tongue. *Psychoanalytic Review*, 97(4), 679-694. <https://doi.org/10.1521/prev.2010.97.4.679>
- Kristeva, J. (2010d). *Thinking about liberty in dark times*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2014). New Forms of Revolt. *Journal of French and Francophone Philosophy*, 22(2), 1-19. <https://doi.org/10.5195/jffp.2014.650>
- Kristeva, J. & Petit, P. (2002). *Revolt, she said*. Los Angeles, Calif: Semiotexte.
- Kristeva, J. & Rice, A. (2002). Forgiveness: An Interview. *PMLA*, 117(2), 278-295. Hentet fra <http://www.jstor.org.ezproxy.inn.no/stable/823274>
- Kulset, N. B. (2017). *Musickhood: Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager: En selvstudie av egen musikkpraksis* (Doktoravhandling). NTNU.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråklige barn i førskolan: villkor för deltagande och lärande* (Doktoravhandling). Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Kultti, A. (2013). Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1-15.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St. Meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Hentet
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for framtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Laursen, H. P. & Kolstrup, K. L. (2018). Multilingual Children between Real and Imaginary Worlds: Language Play as Resignifying Practice. *Applied Linguistics*, 39(6), 799-822. <https://doi.org/10.1093/applin/amw049>
- Leavy, P. (2018). Introduction to arts-based research. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 3-21). New York, N.Y: The Guilford Press.
- Lemma, J. (2009). Language acquisition, motherhood, and the perpetual preservation of ethical dialogue: a model for ethical discourse focusing on Julia Kristeva. *Perspectives: International Postgraduate Journal of Philosophy*, 2(1), 102-115.
- Leung, S. (2019). Translanguaging through Visual Arts in Early Childhood: A Case Study in a Hong Kong Kindergarten. *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 13(1), 47-67.
- Levin, I. (2010). Annerledeshet og interaksjon: sårbarhet i møte med den andre. I *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 164-178). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lillejord, S., Johansson, L., Canrinus, E., Ruud, E. & Børte, K. (2017). *Kunnskapsbasert språkarbeid i barnehager med flerspråklige barn – en systematisk forskningskartlegging*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254026324790.pdf>
- Lindboe, I. M. (2012). Etikk, vitenskap og profesjonsutøvelse: å gjøre det usynlige synlig. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet: Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 19-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78-87. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur : om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2005). Transforming research ethics: The choices and challenges of researching with children. I A. Farrell (Red.), *Ethical Research with Children* (s. 112-123). New York: Open University Press.
- Martín-Bylund, A. (2017). *Towards a minor bilingualism: Exploring variations of language and literacy in early childhood education* (Doktoravhandling). Linköping Universiyy, Linköping. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-139853>
- Martín-Bylund, A. (2018a). The matter of silence in early childhood bilingual education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 349-358. <https://doi.org/https://10.1080/00131857.2017.1361820>
- Martín-Bylund, A. (2018b). Minor (il)literate artworks: Inventive processes of biliteracy and the role of expertise in early childhood bilingual education. *Global Studies of Childhood*. <https://doi.org/10.1177/2043610618758424>
- Martinsen, M. T. (2008). *Barnehagen som arena for sosial utvikling: en pilotstudie av utvalgte kjennetegn ved barnehager med mulig betydning for barns sosiale utvikling* (Doktoravhandling). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Høgskolen i Vestfold, Porsgrunn.
- McAfee, N. (2003). *Routledge Critical Thinkers: Julia Kristeva* Florence: Routledge.
- McArdle, F. & Spina, N. (2007). Children of refugee families as artists: bridging the past, present and future.(Report). *Australian Journal of Early Childhood*, 32(4), 50. <https://doi.org/10.1177/183693910703200409>
- Meehan, M. B. & Nora, J. (2019). Seen From Within: Photography, Culture, and Community in a Dual-Language School. I B. R. Berriz, A. C. Wager & V. M. Poey (Red.), *Art as a Way of Talking for Emergent Bilingual Youth: a Foundation for Literacy in PreK-12 Schools* (s. 103-129). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351204231-9>
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Øyet og ånden* (M. B. Tin, Overs.). Oslo: Pax. (Opprinnelig utgitt 1964)
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. Landes, Overs.). I. London: Routledge. (Opprinnelig utgitt 1945)
- Merleau-Ponty, M. & Lefort, C. (1968). *The visible and the invisible : followed by working notes*. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- Merriam, S. B., Johnson-Bailey, J., Lee, M.-Y., Kee, Y., Ntseane, G. & Muhamad, M. (2001). Power and positionality: negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405-416. <https://doi.org/10.1080/02601370120490>
- Miller, J. (1999). Becoming audible: Social identity and second language use. *Journal of Intercultural Studies*, 20(2), 149-165. <https://doi.org/10.1080/07256868.1999.9963477>

- Murray, B. & Weltsek, G. (2019). ¿Qué caja? What box?: Inclusivity, Assessment, and the Political Possibilities of Preschool Drama. I B. R. Berriz, A. C. Wager & V. M. Poey (Red.), *Art as a way of talking for emergent bilingual youth: a foundation for literacy in Prek-12 schools* (s. 187-207). New York: Routledge.
- Myklestad, S. (2011). Subjekt, språk og meningsdannelse: brudd, sammenbrudd eller gjennombrudd? I Ø. Haaland, G. Haugsbakk & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 37-51). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Myklestad, S. (2015a). Julia Kristeva. *Barnehagefolk*, 32(3), 67-70.
- Myklestad, S. (2015b). ZAUM, - en punktering for menneskets verdighet: en etisk fordring hinsides enhver fornuft?: om språk og subjektdannelse i lys av Julia Kristevas perspektiver Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilsen, A. C. E. & Hylland, O. M. (2018). A Bildung perspective on the Norwegian arts education model. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 21(1), 25-47.
- Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar – slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
<https://doi.org/http://hdl.handle.net/11250/2474174>
- Noppari, E., Uusitalo, N. & Kupiainen, R. (2016). Talk to me! Possibilities of constructing childrens voices in the domestic research context. *Childhood*.
<https://doi.org/10.1177/0907568216631026>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Norris, S. (2011). *Identity in (Inter)action: Introducing Multimodal (Inter)action Analysis*. Boston: De Gruyter.
- O'Kane, C. (2008). The Development og Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Descisions Which Affect Them. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (2. utg., s. 125-155). New York & London: Routledge.
- Odegard, N. (2010). *Gjenbruk som pedagogisk idé: "når (materi)AL(ite)T henger sammen med alt"* (Masteroppgave). Høgskolen i Vestfold, Tønsberg. Hentet fra
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149152/Odegard-2010-Masteroppgave.pdf?sequence=1>
- Odegard, N. (2012). When matter comes to matter – working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 3(3), 387-400. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22042>
- Odegard, N. (2015). *Gjenbruk som kreativ kraft*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Odegard, N. (2019a). Making a bricolage: An immanent process of experimentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1-13.
<https://doi.org/10.1177/1463949119859370>
- Odegard, N. (2019b). Young Nordic Children's Aesthetic Explorations of Crows. I P. Rautio & E. Stenvall (Red.), *Social, Material and Political Constructs of Arctic Childhoods, Children: Global Posthumanist Perspectives and Materialist Theories* (s. 119-137). Singapore: Springer.
- Odegard, N. & Rossholt, N. (2016). "In-between Spaces": Tales from a Remida. I A. B. Reinertsen (Red.), *Becoming Earth. A Post Human Turn in Educational Discourse Collapsing* (s. 53-64). Rotterdam: Sense Publishers.
- Okely, J. (2012). *Anthropological practice: fieldwork and the ethnographic method*. London: Berg.
- Oliver, K. (2003). Kristevas revolusjoner (I. Ovesen, Overs). *Agora*, 21(1), 34-52.

- Olsson, L. M. (2013). Taking Children's Questions Seriously: The Need for Creative Thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230-253. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.230>
- Olsson, L. M., Dahlberg, G. & Theorell, E. (2016). Displacing Identity--Placing Aesthetics: Early Childhood Literacy in a Globalized World. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 717-738. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075711>
- Owesen, I. W. (2010). Annerledeshet og likhet: noen filosofihistoriske betraktninger. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 235-247). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91. <https://doi.org/https://10.1007/BF03165949>
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet : en studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* (Doktoravhandling). UiT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Pesch, A. M. (2018). Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn. *NOA norsk som andrespråk*, 43(1-2), 158-188. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1562>
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* (Doktoravhandling). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. I. Chicago: The University of Chicago Press. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Qvortrup, J. (2008). Macroanalysis of Childhood. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (2. utg., s. 66-86). New York & London: Routledge.
- Raphael, J. (1996). New Beginnings for New Middle School Students. *Educational Leadership*, 54(1), 56-59.
- Roberts, T. A. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 22-40. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.001>
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter – Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, (02), 102-115.
- Rydzik, A. (2013). The potential of arts-based transformative research. *Annals of Tourism Research*, 40, 283.
- Røyrvik, E. A. (2019). Kulturbegrepet og representasjonskrisen. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 30(2), 99-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2019-02-02> ER
- Sandvik, M. (2012). Digital Practices in the Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(3), 152-153. Hentet fra http://www.idunn.no/dk/2012/03/digital_practices_in_the_kindergarten
- Sandvik, M., Smørdal, O. & Østerud, S. (2012). Exploring iPads in Practitioners' Repertoires for Language Learning and Literacy Practices in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(3), 204-221. Hentet fra http://www.idunn.no/dk/2012/03/exploring_ipads_in_practitioners_repertoires_for_language
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: horisontalt fremhandlet innflytelse* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, , Trondheim.

- Saville-Troike, M. (1988). Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies During the 'Silent' Period. *Journal of Child Language*, 15(3), 567-590. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0305000900012575>
- Schonmann, S. (1996). The Culture of Classrooms and the Problem of Policy in the Making: The Case of the Ugly Duckling. *Arts Education Policy Review*, 97(4), 18-23. <https://doi.org/10.1080/10632913.1996.9935067>
- Selmer-Olsen, I. (2005). Formidling av kunst til barn. Hvem er barnet det formidles til? I T. Østberg (Red.), *Barnet og kunsten* (s. 28-47). Oslo: Norsk kulturråd.
- Sjöberg, M. F. & Eneflo, E. L. (2019). «Man blir lite osäker på om man gör rätt» – En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.3080>
- Sjöholm, C. (2003). Terrorisme, teorisme, kjærlighet - Kristevas intime revolt. *Agora*, 21(1), 63-79.
- Sjöholm, C. (2004). The Temporality of Intimacy: Kristeva's Return to the Political. *Southern Journal of Philosophy*, 42(S1), 73-87. <https://doi.org/10.1111/j.2041-6962.2004.tb01016.x>
- Sjöholm, C. (2007). Konsten som process. *Tidskrift För Litteraturvetenskap*, (1-2), 67-75.
- Skaremyr, E. (2014). *Nyanlända barns deltagande i språkliga händelser i förskolan* (Licentiatoppgave). Karlstad Universitet, Karlstad. Hentet fra <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:731630/FULLTEXT01.pdf>
- Skaremyr, E. (2019). *Språkliga gemenskaper och minoritetsspråkiga barn i svensk förskola* (Doktoravhandling). Karlstad University, Karlstad.
- Sommer, D. (2002). Bilingual Aesthetics: An Invitation. *Profession*, 7-14.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Staksrud, E. (2013). Forskning på barns bruk av Internett: Metodiske og etiske utfordringer. I H. Fossheim, J. Hølen & H. Ingierd (Red.), *Barn i forskning - etiske dimensjoner* (s. 73-108). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Barnehagedekningen fortsetter å øke. I(21.03.2017 utg.). Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekningen-fortsetter-a-oke>
- Staunæs, D. & Kofoed, J. (2015). Producing Curious Affects: Visual Methodology as an Affecting and Conflictual Wunderkammer. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 28(10), 1229-1248. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.975296>
- Steinnes, J. (2010). Questioning the genre - The case of the thesis. *Nordic Studies in Education*, (04), 214-225.
- Stillwaggon, J. (2014). 'These Happen To Be My Own': The loss of childhood identity and the idea of a self. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 833-844. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.781493>
- Stjernø, S. (2010). Annerledeshet og solidaritet: solidaritetsbegreper i endring. I J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 248-267). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stone, L. (2004). Crisis of the Educated Subject: Insight from Kristeva for American Education. *An International Journal*, 23(2), 103-116. <https://doi.org/10.1023/B:SPED.0000024431.65970.99>
- Tabors, P. O. & Snow, C. E. (1994). English as a second language in preschool programs. I F. Genesee (Red.), *Educating second language children : the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tholin, K. R. (2014). Omsorg er fjernet! *Første steg: tidsskrift for førskolelærere*, (4), 61-63.

- Thorsnes, T. & Veum, A. (2013). Multimodale skapande praksisar. Forsøk på artikulasjonar ut frå sosialsemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthandverk. *Formakademisk*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.593>
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03-04), 194-207.
- Tkachenko, E., Giæver, K., Bratland, K. & Syed, B. F. (2015). Marginalisert eller synliggjort? - Flerspråklige barnehageansattes kompetanse og rolle. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 244-255. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2015/03-04/marginalisert_eller_synliggjort_-_flerspraaklige_barnehagea
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Barns trivsel - voksnes ansvar. *Støttmateriell til Rammeplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottmateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London: Routledge.
- Viruru, R. (2001). Colonized through Language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.1.7>
- Wallin, K. (1981). Barnens vardag på daghemmen. I K. Wallin, I. Mæchel & A. Barsotti (Red.), *Ett barn har hundra språk: Om skapande pedagogik på de kommunale daghemmen i Reggio Emilia, Italien* (s. 9-50). Stockholm: Utbildningsradion.
- Waterhouse, A.-H. L. (2005). Hva er egnede formingsmaterialer i barnehagen? *Barnehagefolk*, 21(3), 6-11.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden: perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (2017, 16. april). Tanker om materiell oppmerksomhet. Hentet fra <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/tanker-om-materiell-oppmerksomhet/>
- Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *Modern Language Journal*, 95(3), 370-384. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x>
- Wensierska, K. A. (2017). Children's right to participation in the kindergarten – teachers' perspectives in Norway and Poland. *An Leanbh Óg - The OMEP Ireland Journal of Early Childhood Studies*, 11(Special EMEC/IMEC Issue), 71-78.
- Wiberg, M. (2016). Pædagogik, normativitet og videnskap. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 1-2. <https://doi.org/http://10.7146/spf.v5i1.24872>
- Winje, A. K. (2010). *De yngste barnas språk og kommunikasjon i barnehagen: en kritisk studie av 1-2 åringers spor og posisjoner i barnehagens ulike gruppekontekster, ut fra et voksen-barn perspektiv* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Winje, A. K. (2017). Å gjøre demokrati i barnehagens kommunikative fellesskap: en studie av de yngste barna sitt språk, barnehagen sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang og meddelelse av livsverden i barnehagen. *Barn*, 35(4), 53-69.
- Wright, S. (2014). The Art of Voice: Voice of Art - understanding children's graphic-narrative-enactive communication. I D. Machin (Red.), *Visual Communication* (s. 517-537). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen: vilkår for barns samhandling i lek* (Doktoravhandling). Universitet i Stavanger, Stavanger.
- Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats: naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordic Studies in Education*, (2), 221-234.

- Østberg, S. (2010). Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. *NOU 2010:7*.
- Østbye, Guri L. (2009). Forsker, kunstner eller filosof? – Tre tilnærminger til dannelsesvirksomme prosesser blant små og store i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 328-340.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(Special Issue: "Å forske med kunsten".), 7-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/handle/11250/149122>
- Özalp, F. (2005). "Når jeg snakket tyrkisk, sa alltid de voksne HÆÆ": oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne (Hovedfagsrapport 13/2005). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra Norsk senter for forskningsdata



Johanne Ilje-Lien

Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 23.01.2017 Vår ref: 51370 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51370 Tause stemmer i fellesskapet

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Johanne Ilje-Lien

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51370

Utvalget består av ansatte i et utvalg barnehager, samt barn i disse barnehagene. Barna består av norskspråklige og minoritetsspråklige barn i alderen 3-6 år. Utvalgene informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene til barnehageleder og ansatte er godt utformet, men det må påføres at det innhentes samtykke til barns deltakelse fra barn/foreldre.

I informasjonsskrivet til barnas foreldre kan det med fordel innlemmes informasjon om hvor ofte barna skal observeres og hva slags type situasjoner. Informasjonen om dette var bedre i informasjonen til de ansatte. I tillegg gjør vi oppmerksom på at foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn må få informasjonen på et språk de forstår godt, aller helst på sitt morsmål.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Vi gjør også oppmerksom på at vi i 2016 fikk nytt navn og at det nå er NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Påfør gjerne at studien er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD).

Reviderte informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes. Det forutsettes at skrivene revideres i tråd med ovennevnte og det gis ingen tilbakemelding på reviderte informasjonsskriv.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.08.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til styrer



Oslo, xxx 2017

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Tause stemmer i fellesskapet”

Kjære styrer,

Jeg skriver til deg for å be om ditt samtykke til å foreta et observasjonsstudium i din barnehage. Jeg som henvender meg heter Johanne Ilje-Lien og er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Innlandet, det vil si at observasjonene og samtalene jeg har med en pedagogisk leder i din barnehage vil danne grunnlaget for mitt doktorgradsstudium.

Bakgrunn og formål

Formålet med studiet er å identifisere kvaliteter som er tilstede i anerkjennende samspill mellom personal og barn som ikke deler samme språk. Det er avdelingens pedagogiske leder som er prosjektets mest sentrale person, og deres samspill med barn vil bli observert, videofilmet, skrevet ut og anonymisert. Jeg vil observere hverdagslivet på avdeling, men kun benytte kamera i formingssituasjoner med 3-4 barn i alderen 3-6 år, pedagogisk leder og meg. Barnegruppen jeg ønsker å observere med kamera i formingsaktivitet må være sammensatt av både barn med norskspråklig bakgrunn og barn som er relativt ny i å bruke norsk som fellesspråk, og i den anledning henvender jeg meg til deg med spørsmål om å få lov til å observere pedagogisk leders samspill med barn i en formingssituasjon.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å kunne delta i deler av avdelingens hverdagsliv for å bli kjent og kunne observere samspill på avdeling (uten kamera). Videre er planen at pedagogisk leder vil delta i formingssituasjoner som hun/han og jeg planlegger og gjennomfører sammen. Videoopptaket av formingssituasjonen vil videre benyttes som grunnlag for tre samtaler mellom pedagogisk leder og meg hvor vi snakker om hvilke kvaliteter som synes å være tilstede i gode samspill mellom personalet og barna i formingssituasjonene vi deltok i. Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i prosjektet, og dere kan når som helst i løpet av perioden trekke dere ut av prosjektet uten begrunnelse.

Hva skjer med informasjonen?

Det er kun pedagogisk leder, jeg og min hovedveileder Jenny Steinnes, Professor ved Høgskolen i Innlandet samt biveileder Biljana Fredriksen, Førsteamanuensis ved Høgskolen i Sørøst Norge som får innblikk i prosjektet. Vi har selvsagt taushetsplikt overfor all informasjon som vil komme frem under observasjonene og samtalene med pedagogisk leder, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2019, og da vil alle videoopptak bli slettet. Når resultatene

fra prosjektet presenteres vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata AS, (NSD).

Jeg ønsker å gjennomføre observasjonene i løpet av xxx 2017. Dersom dere har spørsmål til datainnsamlingen eller ønsker mer informasjon, så ta gjerne kontakt med meg, Johanne Ilje-Lien på tlf 90673562, eller e-mail johanne.ilje-lien@inn.no

Med vennlig hilsen

Johanne Ilje-Lien,

Forskningssenteret for barn og unges deltagelse og kompetanseutvikling

Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til pedagogisk leder i den første og andre barnehagen

Til pedagogisk leder i xxxxxxbarnehage

Oslo, xxx 2017

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Tause stemmer i fellesskapet”

Kjære pedagogisk leder,

Jeg skriver til deg for å be om ditt samtykke til å delta i en observasjonsstudium på din avdeling. Jeg som henvender meg heter Johanne Ilje-Lien og er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Lillehammer, det vil si at observasjonene og samtalene vi har vil danne grunnlaget for mitt doktorgradsstudium.

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å invitere deg til å utforske sammen med meg hvordan barnehagepersonalets oppmerksomhet mot barns kroppslige og estetiske uttrykk kan bidra til å øke minoritetsspråklige barns mulighet til deltagelse i utformingen av barnehagens hverdagsliv. Bakteppe for mitt valg av problemstilling tar utgangspunkt i forskning som viser hvordan barn med minoritetsspråklig bakgrunn kommer i ujevnbryrdige sosiale posisjoner i barnehagen (Bundgaard & Gulløv, 2006; Karrebæk, 2011; Palludan, 2005; Özalp, 2005). Disse studiene setter jeg i sammenheng med norske styringsdokumenter som med ensidig fokus på majoritetsspråk, slik jeg ser det, går på bekostning av barns ulike måter å formidle seg på så vel morsmål, som kroppslige og estetiske uttrykk.

Samarbeidet jeg etterspør innebærer å planlegge, gjennomføre og reflektere rundt situasjoner hvor du, tre-fire barn og jeg utforsker formingsmaterialer sammen. Vårt samspill med barna vil bli videofilmet, skrevet ut og anonymisert. Formålet med observasjonene er å identifisere kvaliteter som er tilstede i anerkjennende samspill mellom personal og barn som ikke deler samme språk. Barnegruppen jeg ønsker å observere i formingsaktivitet må være sammensatt av både barn med norskspråklig bakgrunn og barn som er relativt nye i å bruke norsk som fellesspråk, og i den anledning henvender jeg meg til deg som pedagogisk leder i en flerkulturell barnehage med spørsmål om du vil samarbeide med meg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å gjennomføre videoobservasjoner av 5 formingssituasjoner på ca. 60 min hver, som vi sammen planlegger og gjennomfører. Jeg vil komme på besøk for å bli kjent med deg og barna i god tid før observasjonene, og disse besøkene vil danne grunnlag for planlegging av formingssituasjonene.

Fordi jeg selv er aktiv i gjennomføringen av formingssituasjonene vil jeg bruke kamera på stativ for å kunne se på nytt og få tak i detaljer som jeg selv ikke er klar over i selve situasjonen. Videoopptakene av de fem formingssituasjonene vil videre benyttes som grunnlag for tre samtaler mellom deg og meg hvor vi snakker om hva som synes å kjennetegne gode kvaliteter i samspill mellom oss og barna i formingssituasjonene vi deltok i. Jeg ønsker å gjennomføre 3 slike refleksjonssamtaler med deg. En etter første formingssituasjon, en etter tredje formingssituasjon og en etter siste formingssituasjon.

Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst i løpet av perioden trekke deg ut av prosjektet uten begrunnelse.

Hva skjer med informasjonen?

Det er kun jeg og min hovedveileder Jenny Steinnes, Professor ved Høgskolen i Lillehammer samt biveileder Biljana Fredriksen, Førsteamanuensis ved Høgskolen i Sørøst Norge som får innblikk i prosjektet underveis. Vi har selvsagt taushetsplikt overfor all informasjon som vil komme frem under observasjonene og samtalene våre, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2019, og da vil alle videoopptak bli slettet. Når resultatene fra prosjektet presenteres vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) ved Norsk senter for forskningsdata

AS.

Jeg ønsker å gjennomføre observasjonene i løpet av vinteren og våren 2017. Dersom du har spørsmål til datainnsamlingen eller ønsker mer informasjon, så ta gjerne kontakt med meg, Johanne Ilje-Lien på tlf 90673562, eller e-mail johanne.ilje-lien@inn.no. Du kan også ta kontakt med min veiledere jenny.steinnes@inn.no eller biljana.c.fredriksen@usn.no

Håper å høre fra deg!

Med vennlig hilsen

Johanne Ilje-Lien,

Forskningscenteret for barn og unges deltagelse og kompetanseutvikling

Høgskolen i Lillehammer



Vedlegg 4: Informasjonsskriv til den tredje barnehagen

Til pedagogisk leder

Oslo, juni 2017

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Tause stemmer i fellesskapet”

Kjære pedagogisk leder,

Jeg skriver til deg for å be om ditt samtykke til å delta i en observasjonsstudium på din avdeling. Jeg som henvender meg heter Johanne Ilje-Lien og er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Lillehammer, det vil si at observasjonene og samtalene vi har vil danne grunnlaget for mitt doktorgradsstudium.

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å invitere deg til å utforske sammen med meg hvordan barnehagepersonalets oppmerksomhet mot barns kroppslige og estetiske uttrykk kan bidra til å øke minoritetsspråklige barns mulighet til deltagelse i utformingen av barnehagens hverdagsliv. Bakteppe for mitt valg av problemstilling tar utgangspunkt i forskning som viser hvordan barn med minoritetsspråklig bakgrunn kommer i ujevnbryrdige sosiale posisjoner i barnehagen (Bundgaard & Gulløv, 2006; Karrebæk, 2011; Palludan, 2005; Özalp, 2005). Disse studiene setter jeg i sammenheng med norske styringsdokumenter som med ensidig fokus på majoritetsspråk, slik jeg ser det, går på bekostning av barns ulike måter å formidle seg på så vel morsmål, som kroppslige og estetiske uttrykk.

Samarbeidet jeg etterspør innebærer å planlegge, gjennomføre og reflektere rundt situasjoner hvor du, tre-fire barn utforsker formingsmaterialer sammen. Ditt samspill med barna vil bli videofilmet, skrevet ut og anonymisert. Formålet med observasjonene er å identifisere kvaliteter som er tilstede i anerkjennende samspill mellom personal og barn som ikke deler samme språk. Barnegruppen jeg ønsker å observere i formingsaktivitet må være sammensatt av både barn med norskspråklig bakgrunn og barn som er relativt nye i å bruke norsk som fellesspråk, og i den anledning henvender jeg meg til deg som pedagogisk leder i en flerkulturell barnehage med spørsmål om du vil samarbeide med meg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å kunne delta i deler av avdelingens hverdagsliv for å observere (uten kamera) samspill i «vanlige situasjoner». Videre ønsker jeg å gjennomføre videoobservasjoner av 5 formingssituasjoner på ca. 60 min hver, som vi sammen planlegger og gjennomfører. I forkant av formingssituasjonene ønsker jeg å gjennomføre et åpningsintervju der du får mulighet til å fortelle meg om arbeidet ditt. Jeg vil komme på besøk for å bli kjent med deg og barna i god tid før observasjonene, og disse besøkene vil danne grunnlag for planlegging av formingssituasjonene.

I formingssituasjonene vil jeg bruke håndholdt kamera for å kunne se på nytt og få tak i detaljer som vi ikke er oppmerksomme på i selve situasjonen. Videoopptakene av de fem formingssituasjonene vil benyttes som grunnlag for tre samtaler mellom deg og meg hvor vi snakker om hva som synes å kjennetegne gode kvaliteter i samspill mellom deg og barna i formingssituasjonene vi deltok i. Jeg ønsker å gjennomføre 3 slike refleksjonssamtaler med deg. En etter første formingssituasjon, en etter tredje formingssituasjon og en etter siste formingssituasjon. Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst i løpet av perioden trekke deg ut av prosjektet uten begrunnelse.

Hva skjer med informasjonen?

Det er kun jeg og min hovedveileder Jenny Steinnes, Professor ved Høgskolen i Lillehammer samt biveileder Biljana Fredriksen, Førsteamanuensis ved Høgskolen i Sørøst Norge som får innblikk i prosjektet underveis. Vi har selvsagt taushetsplikt overfor all informasjon som vil komme frem under observasjonene og samtalene våre, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2019, og da vil alle videoopptak bli slettet. Når resultatene fra prosjektet presenteres vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) ved Norsk senter for forskningsdata

AS.

Jeg ønsker å gjennomføre observasjonene i løpet av midten av august og ut september/ oktober 2017. Dersom du har spørsmål til datainnsamlingen eller ønsker mer informasjon, så ta gjerne kontakt med meg, Johanne Ilje-Lien på tlf 90673562, eller e-mail johanne.ilje-lien@inn.no. Du kan også ta kontakt med mine veiledere jenny.steinnes@inn.no eller biljana.c.fredriksen@usn.no

Håper å høre fra deg!

Med vennlig hilsen

Johanne Ilje-Lien,

Forskningssenteret for barn og unges deltagelse og kompetanseutvikling

Høgskolen i Lillehammer



Vedlegg 5: Informasjonsbrev til foreldre

Til foreldre i barnehagen

Oslo, xxx 2017

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Tause stemmer i fellesskapet”*

Kjære foreldre,

Jeg skriver til dere for å be om ditt/deres samtykke til å foreta et observasjonsstudium på ditt barns avdeling. Jeg som henvender meg heter Johanne Ilje-Lien og er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Innlandet, det vil si at observasjonene vil danne grunnlaget for min doktorgradsstudium.

Bakgrunn og formål

Formålet med studiet er å identifisere kvaliteter som er tilstede i anerkjennende samspill mellom personal og barn som ikke deler samme språk. Det er avdelingens pedagogiske leder som er prosjektets mest sentrale person, og deres samspill med barn vil bli videofilmet, skrevet ut og anonymisert. Jeg vil observere både «vanlige situasjoner» (uten kamera) i avdelingens hverdagsliv og formingssituasjoner, men kun benytte meg av kamera i formingssituasjoner med 3-4 barn i alderen 3-6 år, pedagogisk leder og meg. Barnegruppen jeg ønsker å observere i formingsaktivitet må være sammensatt av både barn med norskspråklig bakgrunn og barn som er relativt ny i å bruke norsk som fellesspråk, og i den anledning henvender jeg meg til deg med spørsmål om å få lov til å observere pedagogisk leders samspill med ditt og andre barn på avdeling og i formingssituasjoner.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å kunne observere samspill på avdeling og å gjennomføre videoobservasjoner av 5 formingssituasjoner på ca. 60 min hver, som pedagogisk leder og jeg planlegger sammen. Jeg vil komme på besøk for å bli kjent med pedagogisk leder og barna i god tid før observasjonene, og disse besøkene vil danne grunnlag for planlegging av formingssituasjonene.

For å kunne se på nytt og få tak i detaljer som jeg selv ikke er klar over i selve situasjonen vil jeg bruke håndholdt kamera. Det er viktig å understreke at jeg kun observerer aktiviteter innenfor et fellesskap, og har derfor ikke kameraet rettet mot enkeltbarn. Videoopptaket av formingssituasjonen vil videre benyttes som grunnlag for tre samtaler mellom pedagogisk leder og meg hvor vi snakker om hvilke kvaliteter som synes å være tilstede i gode samspill mellom personalet og barna i formingssituasjonene vi deltok i.

Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i prosjektet, og dere kan når som helst i løpet av perioden trekke barnet ut av prosjektet uten begrunnelse. For å nærme meg et informert valg av deltagelse blant barna vil jeg fortelle dem om hvorfor jeg er i barnehagen og hva jeg skal med kameraet mitt. Jeg vil poengtere at deltagelsen må være frivillig og lystbetont fra barnets side selv med samtykke fra foreldrene og jeg vil derfor til enhver tid gi barnet mulighet til å velge om det vil være med på

formingssituasjonene. Utover dette vil jeg forsøke å være observant ovenfor signaler i barnets kroppsspråk og/eller uttalelser som kan synes som uttrykk for at det ikke vil være med, for å sikre at barnets rett til å trekke seg blir ivarettatt.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Det er kun pedagogisk leder, jeg og min hovedveileder Jenny Steinnes, Professor ved Høgskolen i Lillehammer samt biveileder Biljana Fredriksen, Førsteamanuensis ved Høgskolen i Sørøst Norge som får innblikk i prosjektet. Vi har selvsagt taushetsplikt overfor all informasjon som vil komme frem under observasjonene og samtalene med pedagogisk leder, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2019, og da vil alle videoopptak bli slettet. Når resultatene fra prosjektet presenteres vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) ved Norsk senter for forskningsdata

AS.

Jeg kommer til å gjennomføre observasjonene i løpet av xxx 2017. Dersom dere har spørsmål til datainnsamlingen eller ønsker mer informasjon, så ta gjerne kontakt med meg, Johanne Ilje-Lien på tlf 90673562, eller e-mail johanne.ilje-lien@inn.no

Med vennlig hilsen

Johanne Ilje-Lien,

Forskningscenteret for barn og unges deltagelse og kompetanseutvikling

Høgskolen i Innlandet



Vedlegg 6: Informasjonsplakat

Hei. Jeg heter Johanne og er doktorgradsstudent ved Høgskolen i Innlandet. (Dato) kommer jeg første gang på besøk til dere. Jeg er så heldig å få samarbeide med (barnehagelærer/students navn) i 2-3 mnd for å gjøre mine undersøkelser. Mitt doktorgradsprosjekt dreier seg om flerspråklighet og kommunikasjon i formgivningsaktivitet. Spør meg gjerne om du lurer på noe! Mail: johanne.ilje-lien@inn.no



Vedlegg 6: Intervjuguide

Spørsmål til informasjonssamtalen

Hva legger du vekt på i arbeidet med at de barna som snakker lite eller ingenting norsk skal trives i gruppa og barnehagens hverdagsliv?

Hvordan jobber du for at alle barna skal oppleve deltagelse og innflytelse på barnehagens hverdagsliv? Kan du beskrive noen ulike strategier overfor ulike barn?

Hvordan har du jobbet med skapende virksomhet med barna før?

Hva er du nysgjerrig på i de formingssituasjonene vi skal lage? Hva ønsker du å finne ut?

Gjensynsspørsmål til videoutdrag

Hvordan vil du beskrive det som foregår?

Hvilken funksjon/ hvordan virker materialene i deres samspill?

Hvordan virker språk inn i samspillet?

Hvordan tar barna initiativ til deg?

Hvordan ser det ut til at du svarer?

Hvordan tar du initiativ til barna?

Hva driver samspillet?

Hva overrasket deg mest?

Hva ble du nysgjerrig på?

Spørsmål til siste samtale

Hvordan tenker du om din kommunikasjon i aksjonene- hva driver den, hva svarer du på, hvordan bruker du kropp, sanser, blikk, mimikk? Hva ble styrende for fokuset ditt? Hva ble førende for måten du kommuniserte – ting som ble sagt, gjort, tingene dere jobbet med?

Hvordan opplevde du din rolle i samspillet?

Er det noe du ble overrasket over i møte med video over hvordan du kommuniserte?

Hvordan kommuniserte du ulikt, og hva var det som førte til at du kommuniserte på den måten?

Hva synes du du så mye av i din kommunikasjon, hans kommunikasjon?

Hvordan synes du ditt samspill påvirket hans kommunikasjon med de andre?

Hvordan tror du materialene virket inn på din måte å kommunisere med ham, hans måte å kommunisere?

På hvilke måter er det forskjellig eller likt fra samspillet på avdeling?

Vedlegg 8: Mailkorrespondanse i forbindelse med artikkelarbeid – Mette

Mail til Mette 7 januar 2018:

Kjære «Mette»,

Jeg jobber med en artikkel for øyeblikket og trenger litt informasjon om hvor lenge du har jobbet som barnehagelærer, og alder på barna da de var med på aksjoner i mai og juni, og hvilke språk de snakker hjemme, og hvor lenge de hadde gått i barnehage når jeg var sammen med dem. Dette kan vi ikke ta på mail av hensyn til personvern, så jeg lurer på om jeg kan ringe deg på et tidspunkt. I tilfelle ja, hvilket?

Jeg lurer også på om du vil se på artikkelen før jeg sender den inn 31 januar, slik at du kan komme med rettelser og innspill.

Med vennlig hilsen Johanne Ilje-Lien

Mailsvar fra Mette 8 januar 2018:

Hei!

Så spennende! Kan gjerne lese gjennom den, men send den gjerne på privatmailen min;
xxxxxxxxxxxx

Du kan ringe meg i morgen 09.30, om det passer? ☺

Mail fra meg 23 mars 2018:

Hei «Mette», I det utkastet av teksten som du fikk, så valgte jeg å kalle deg Mette, spørsmålet er om det er et navn du er fortrolig med å bli representert som, eller vil du at jeg bytter det til et annet navn som du føler deg mer komfortabel med? I sistnevnte tilfelle: hvilket navn ønsker du deg?

Med vennlig hilsen Johanne Ilje-Lien

Mailsvar fra Mette samme dag:

Det funker helt fint for meg :)

Mail til Mette 5 desember 2018 fra meg:

Da kjære «Mette»,

Er artikkelen publisert både på papir og på nett
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/195/showToc>. Til min store glede er den

kommet inn på pensumet til barnehagelærerutdanninga i Sør-øst Norge og på videreutdanning for barnehagelærerutdanninga ved Høgskolen i Innlandet. Det er gøy!

Mailsvar fra Mette samme dag:

Fantastisk!! Bra jobba! Så utrolig spennende å lese om seg selv!

Mvh «Mette»

Mail til Mette 12 august 2019:

Hei

Den vedlagte artikkelen har jeg tenkt å sende inn til et tidsskrift som tematiserer forskningsmetoder. I artikkelen fokuserer jeg på en deltager som ikke er deg, men løfter også frem kritiske temaer knyttet til det å skape formingsaksjoner i egen barnehagehverdag. Temaene har jeg hentet fra mine samtaler med dere som var deltagere i studien. Jeg henvender meg derfor til deg for å gi deg mulighet til å komme med innspill på hvordan det du har sagt fremstilles. Denne henvendelsen krever ikke svar. Med det mener jeg at du har all rett til å la være å involvere deg i artikkelarbeidet. Bakgrunnen for at du ikke kan/har lyst/orker har jeg ikke noe med. Jeg tenker sende artikkelen inn til tidsskriftet innen fredag neste uke (23/8).

Med vennlig hilsen

Johanne Ilje-Lien

Vedlegg 9: Mailkorrespondanse i forbindelse med artikkelarbeid - Sophia

Mail fra meg 23 mars 2018:

Hei.

Jeg sitter og skriver på en artikkel der jeg skal bruke noen sitater fra våre samtaler omkring oppmerksomhet mot barns kroppslige måter å samtale med omgivelsene, og i den anledning lurer jeg på om det er et spesielt jentenavn du kunne tenke deg å bli kalt?

Med vennlig hilsen Johanne Ilje-Lien

Svar fra Sophia samme dag:

Hehehe, har aldri tenkt over noe annet navn jeg skulle ønske jeg het! Du kan finne på! Men vil veldig gjerne lese artikkelen din!

Svar fra meg samme dag:

Du vil alltid få tilsendt artiklene før jeg publiserer slik at du har mulighet til å komme med innspill på hvordan du blir gjenfortalt.

Og da kan du jo i tilfelle endre på navnet da i stedet? Vil du også få tilsendt artikler fra prosjektet, selv om det ikke omhandler sitater fra deg? Jeg har en som kommer i trykk i august men der bruker jeg eksempler fra en av de andre barnehagene.

God påske!

-Johanne

Svar fra Sophia samme dag:

Ja, vil veldig gjerne lese om prosjektet, synes det er veldig interessant 😊

Mail fra meg 3 januar 2019:

Hei «Sophia»,

Jeg lurte på om du kan se på hvordan jeg framstiller deg i artikkelen og eventuelt komme med innspill på innholdet siden du også var deltagende i det jeg beskriver?

Du behøver ikke lese fra punkt til prikke altså, men om du ser på presentasjon av deltagere og på eksemplene? Drøftningen er ikke ferdig...så her er det åpent for forbedringer..

Johanne

Mail fra meg 6 februar 2019:

Kjære «Sophia»,

Jeg har ikke hørt noe fra deg om du har noen innvendinger på hvordan du blir fremstilt. Sender deg den nyeste versjonen.

Forstår om du ikke har tid til å prioritere å lese, da sier du meg bare til – men jeg tolker det også da som at du ikke har noen innvendinger?

Med vennlig hilsen Johanne Ilje-Lien

Svar fra Sophia 11 februar 2019

Hei Johanne,

Nå har jeg lest din artikkel og har ikke innvendinger til den måten du har fremstilt meg på. Jeg husker godt det "ubehaget" ved første aksjon der jeg ikke visste hvor mye jeg skulle si eller ikke si, og oppmerksomheten som ble forstyrret, men også refleksjonen etterpå og især det fine i møtene med det tause.

Veldig spennende lesning når det blir satt opp mot teori :)

Lykke til videre og jeg leser gjerne mer (jeg bare fullstendig glemte det :()

«Sophia»

Mail til Sophia 12 august 2019:

Hei

Den vedlagte artikkelen har jeg tenkt å sende inn til et tidsskrift som tematiserer forskningsmetoder. I artikkelen fokuserer jeg på en deltager som ikke er deg, men løfter også frem kritiske temaer knyttet til det å skape formingsaksjoner i egen barnehagehverdag. Temaene har jeg hentet fra mine samtaler med dere som var deltagere i studien. Jeg henvender meg derfor til deg for å gi deg mulighet til å komme med innspill på hvordan det du har sagt fremstilles. Denne henvendelsen krever ikke svar. Med det mener jeg at du har all rett til å la være å involvere deg i artikkelarbeidet. Bakgrunnen for at du ikke kan/har lyst/orker har jeg ikke noe med. Jeg tenker sende artikkelen inn til tidsskriftet innen fredag neste uke (23/8).

Med vennlig hilsen

Johanne

Vedlegg 10: Mailkorrespondanse i forbindelse med artikkelarbeid – Benjamin

Mail fra meg 23 mars 2018:

Hei. Når jeg nå skal sitere deg i intervjuer må jeg jo henvise til et navn som ikke er ditt egentlige navn. Er det noen navn du kunne tenke deg å bli representert som?

Med vennlig hilsen Johanne Ilje-Lien

Svar fra Benjamin samme dag:

Lenin

Mail fra meg:

Har du andre alternativer, det navnet er politisk belastet...og jeg ønsker at leserne tar situatene på alvor.

Svar fra Benjamin samme dag:

Ok. Benjamin

Mail fra meg 3 januar 2019

Hei,

Jeg lurte på om du kunne se over teksten om du er enig eller uenig i hvordan jeg framstiller deg, og eventuelt komme med innspill siden du var deltagende i de eksemplene jeg legger frem? Du behøver ikke føle på at du må lese nøye, det holder om du ser på presentasjon av deltagere og på eksemplet «spontane sangsamtaler».

Med vennlig hilsen Johanne Ilje-Lien

Svar fra Benjamin 4 januar 2019:

Hei. Skal se på den. Gi meg maks til neste uke. Er det greit?

Svar fra Benjamin 10 januar 2019:

Bra Johanne. Godt skrevet, fikk med deg mye som jeg ikke husket. Jeg reflekterte også om at vi voksne må være barnas høytaler. Husker du det?

Mail fra meg 5 februar 2019:

Hei,

Jeg lurer på om hva du føler knyttet til å bruke det at du konfronterte meg med at det vi gjorde i barnehagen ikke samsvarte med din barnehagehverdag i en artikkel? Jeg lurer på om jeg skal gjøre det mindre synlig at det er «Benjamin» som sier det og konsekvent kalle deg deltager og referere til deg som hen? I og med at de andre to deltagerne er kvinner så gjør det det mindre sårbart kanskje? Hva tenker du – jeg tenker bruke sitatet ditt som inngang til å diskutere ulike syn på forskning og spennet mellom det vi gjorde og mulighetene i barnehagehverdagen, som jo indirekte kritiserer handlingsrommet til barnehagelæreren, strukturelle rammer etc. Hva tenker du, hva syns du?

Med vennlig hilsen Johanne Ilje-Lien

Mailsvar fra Benjamin 6 februar 2019:

Ja. Bare kjør på. Det mener jeg fortsatt om det at den ideelle barnehagelærer stemmer ikke med realiteten/hverdagen

Mail til Benjamin 19 juli 2019:

Hei «Benjamin»,

Jeg sitter og skriver på den siste artikkelen hvor jeg bruker det at du sier om at studien ikke er representativ, som et utgangspunkt for å drøfte relasjon forsker - deltager. Nå har det seg slik at jeg fikk litt motgang på dette med å skrive deg om som intetkjønn altså «hen». Jeg viste artikkelen frem i forskningsgruppen min og de syns det var tungt å lese det slik. Dette valget om å gjøre deg til hen handlet jo om en ide jeg hadde om at det kunne være sensitivt for deg, men kanskje er det ikke det? Så jeg ville høre med deg om det er noe som er viktig for deg? Jeg sender med et uferdig utkast hvor jeg har endret til Benjamin og han så kan du se og kjenne på hva du føler om at det står slik? Jeg gjør det om hvis det er det du ønsker deg. Kanskje har du noen innspill på hva du tenkte i den samtalen jeg referer til også? Kanskje har jeg misforstått deg?

En annen ting jeg lurer på som har blitt et tilbakevennende spørsmål for meg er – hva gjorde at du hadde lyst å være med videre i studien selv om du opplevde at det vi gjorde ikke var noe som kunne overføres til din barnehagehverdag. Jeg er litt nysgjerrig på det?

Med vennlig hilsen Johanne

Mailsvar fra Benjamin:

Ringer deg i morgen.

Mail fra meg 12 august 2019:

Hei

Ville bare holde deg oppdatert. Jeg henvender meg for å gi deg mulighet til å komme med innspill på hvordan det du har sagt fremstilles. Denne henvendelsen krever ikke svar. Med det mener jeg at du har all rett til å la være å involvere deg i artikkelarbeidet. Bakgrunnen for at du ikke kan/har lyst/orker har jeg ikke noe med. Jeg tenker sende artikkelen inn til tidsskriftet innen fredag neste uke (23/8).

Med vennlig hilsen

Johanne

Mailsvar fra Benjamin 23 august 2019:

Har glemt å si at jeg har lest. Tommel opp Johanne!