

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 nykommerens deltakelse.

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

Abstract

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/ntp.k.v5.1364>

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 forhandling 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 voksenlivet, 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 uttrykkenes 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 fortrenget 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 levd 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 samlebetegnelse estetikke 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, tekning 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.

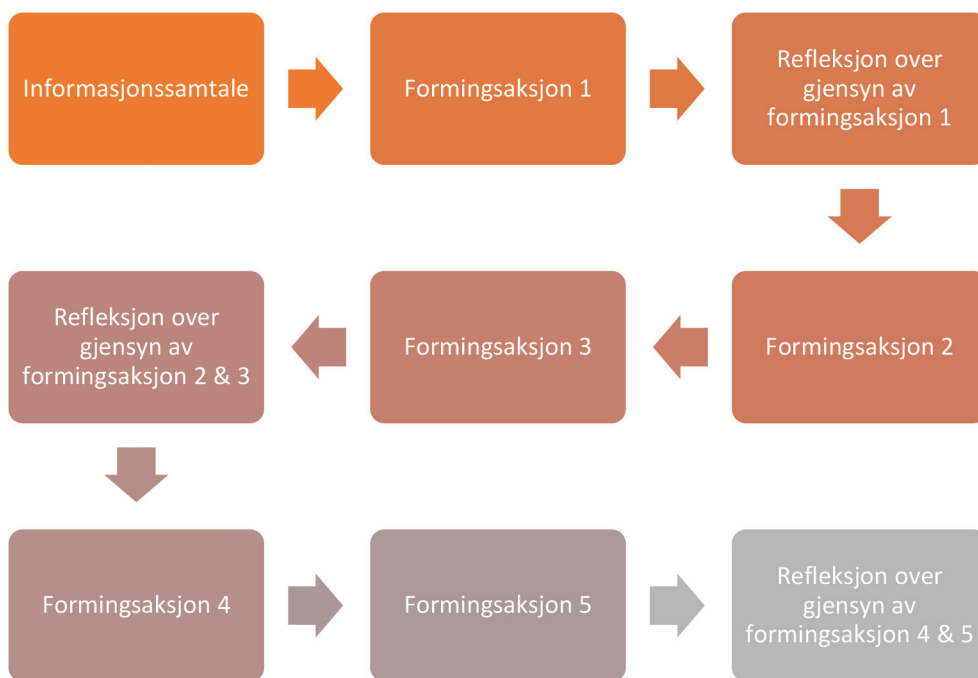
En estetisk tilnærming til det uartikulerte

I studien som ligger til grunn for denne artikkelen, har jeg valgt en estetikkbasert² 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 barnehage-lærer 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 platået (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 samspills-sekvenser (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 plåtå 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 plåtået. «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 videoptaket 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 blikk 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 inntoning 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 *blikk-kontakt* og *initiativ til samtale*. I et slikt 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 forhandlingene 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 Nisrine (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:

Nisrine 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 synges: «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 Nisrine igjen gjentar melodilinja, stemmer han i på «ooo». Nisrine ser smilende bort på ham. Hun forsetter å synges 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 Nisrine begynner å synges 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 Nisrine 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 skjønnte. Det handlet mye mer om en kjemi som vi oppnådde der. Jeg hadde ikke hatt den nærheten, den kommunikasjonen med Nisrine 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 blikk 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 fornemmer 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 engasjere 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 samhørighet 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 samfunns-koden i barnehagen. Som språkveiledere 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 samtaler. 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 Nistrine. 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 utforskning 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 barnehagelæreren: 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 barnehagelærerenes 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 barnehagelæreren 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 barnehagelærerenes 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 nykommerens 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 forskningscenteret 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.), *Småbarnspedagogikk: 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/>
- 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.
- 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.
- Martín-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, juss 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). *Nyanl nda barns deltagande i spr kliga h ndelser i f rskolan*. 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   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 samtykke i datainnsamlingsprosesser i barnehager*. Hovedfagsrapport Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Ulla, B. (2014). Auger som arrangement: om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæreren. *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). *Interetniske m ter i barnehagen: vilkår for barns samhandling i lek*. nr. 203, University of Stavanger, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Østern, T. P. (2017).   forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(Special Issue: «  forske med kunsten»), 7–27. doi: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>