«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 psykolingvisten 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 barnehagelærerens eller studentens tale og observerbare kroppslige uttrykk syntes

Figur 1. Prøveaksjon 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 blick 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 bidragsyttere?

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 *abjeksjonens* 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. Utvalgskriteriene for formingsmaterialene var at de i minst mulig grad skulle forfordele 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 psykolingvisten Julia Kristevas teorier. Vitenskapens dilemma er ifølge Kristeva (1990, s. 103) at den prøver å beherske 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 kropp 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 fortrenget 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 generte 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 «jeg», 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 «jeg» 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 voksenteitet 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 voksenteitet 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 bidragsytere: 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 videogjen-synet 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 meningsskaping 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 fordommene 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 tilkjennegis 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 undertrykte 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 rettfærdiggjøre 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-konsekvenser/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/bemanning-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.

- 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.
- 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: Vilkår 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.