

Ilje-Lien, J. (2022). Barndom som kilde til motstandsdyktighet. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 42–55). Fagbokforlaget.

<https://doi.org/10.55669/oa010303>

Kapittel 3

Barndom som kilde til motstandsdyktighet

Johanne Ilje-Lien

Sammendrag: *Fokuset for dette kapittelet er nødvendigheten av det særegne ved pedagogikken i norske barnehager; den helhetlige tilnærmingen. En tilnærming hvor personalet både skal sørge for å møte barnets behov for omsorg og lek, og fremme danning og læring. Denne balansekunsten fordrer det forfatteren har observert i sine studier som en «flerspråklig» kompetanse. Kapittelet tar utgangspunkt i femten videofilmede observasjoner og tolv refleksjonssamtaler med tre barnehageansatte om deres samspill med nykommere til norsk språk og barnehagekontekst. Med bakgrunn i Julia Kristevas teorier om barndom som en kilde til motstandsdyktighet problematiserer forfatteren hvordan det politiske trykket på effektive metoder og verktøy kan bidra til å redusere personalets oppfatning av den kroppslige og tause omsorgsdimensjonen i arbeidet sitt. Kapittelet er en Kristeva-inspirert undersøkelse av hva det å verne om barndommens egenverdi kan bety. Hensikten er å belyse potensialet og de utfordringer barnehagefeltet står overfor i vernet om den særegne, tause og uregjerlige kraften som, ifølge forfatteren, mysteriet barndom bærer spor av.*

Nøkkelord: *barndom, holistisk, språk, omsorg*

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Abstract: *The focus of this chapter is the necessity of the uniqueness of the pedagogy in Norwegian kindergartens: the holistic approach. It is an approach where the staff must both ensure the child's needs for care and play and promote education and learning. This balancing act demands what the author has observed as a «multilingual» competence. The chapter is based on a study of fifteen videotaped observations and twelve conversations with three kindergarten employees about their interactions with newcomers who are new to the Norwegian language as well as the Norwegian kindergarten context. Thinking with Julia Kristevas theories of childhood as a source of resilience, the author problematizes how the political pressure on methods and tools that generate effect, may seem to reduce the staff's perceptions of the embodied and silent caregiving dimensions of their work. The chapter is a Kristeva-inspired examination into the importance of defending the intrinsic value of childhood. The overarching purpose is to illuminate the potentials and challenges the kindergarten field is facing doing so.*

Keywords: *childhood, holistic, language, care*

Innledning

Det særegne ved pedagogikken i norske barnehager er den helhetlige tilnærmingen i arbeidet med barn. Barnehageansatte skal ifølge samfunnsmandatet møte barnets behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning, videre skal dette praktiseres som en helhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samfunnsoppdraget legger like så mye vekt på ansvaret for å forberede barnet på de sosiale og utdanningsmessige kravene som samfunnet stiller, som vernet om det barnehageloven (2005) omtaler som barndommens egenverdi. De store endringene i barnehagesektoren med flere småbarn, store og fleksible barnehager, mer læringstrykk og større barnegrupper er imidlertid tidstyver som vanskeliggjør det å være tilgjengelig og lydhør for den enkeltes behov og lekende ytringer (Eide mfl., 2019, 2017; Sheridan mfl., 2014). Under disse store omstruktureringene ser effektivitetspress ut til å få en mer framtrædende plass i personalets arbeidsmetoder og rutiner, og med mindre tid med barna taper den barnesentrerte pedagogikken terreng (Berge, 2015, s. 191).

Et mer markedsrettet språk kjemper om innflytelse rundt innholdet

i barnehagen og barnehageprofesjonen, samtidig som den økonomiske betydningen av barn som en investering i fremtiden stadig får mer oppmerksomhet politisk (Dahle, 2020; Holten, 2016). I tråd med dette har barnehagen fått et større ansvar som første steg i utdanningsløpet med særlig vekt på norsk språkinnlæring som grunnlag for lese- og skriveutvikling (Lindquist, 2019). Disse tendensene ser jeg i sammenheng med filosofen Julia Kristevas (2010b) kritikk mot hvordan språk preget av et markedsrettet og teknologisk rasjonale reduserer menneskets forståelse av seg selv og andre til forbruks- og ytelsesevne (Kristeva, 2010b, s. 15). Min stigende bekymring i så måte er at barnas språklige kreativitet og nysgjerrighet går tapt når barnehagens fokus ligger i hva barna skal kunne, heller enn *lysten* i å utforske og uttrykke seg.

Med utgangspunkt i en undersøkelse av tre barnehageansattes samspill med barn som er nykommere til norsk språk, vil jeg i det følgende problematisere hvordan det politiske trykket på språkstimulering og skoleforberedelse kan distansere personalet fra betydningen av de tause, estetiske og kroppslige dimensjonene i samspillet med barna. Som analytisk verktøy benytter jeg meg av Julia Kristevas teorier om det *semiotiske, morsmålet* og barndom som kilde til motstandsdyktighet for å belyse nødvendigheten av et vern omkring den særegne, kunstneriske og uregjerlige kraften som lekende ytringer bærer spor av (se Øksnes, 2010). Avslutningsvis trekker jeg linjer fra eksempelet til å se på hva det å verne om barndommens egenverdi i lys av Kristeva kan bety for personell og barn, for så å løfte frem de potensialer og utfordringer barnehagefeltet står overfor i dag for å gjøre dette.

Teoretisk rammeverk

Det som gjør filosofen Julia Kristeva interessant å tenke med her, er at hennes barndomsbegrep ikke er et avgrenset, definert og tilbakelagt kapittel i menneskers liv. Tiden før kulturen formet oss forblir et nostalgisk «minne», som fortsetter å virke inn i vår tale og handlinger hele livet. Kristeva (1974/1984) går helt tilbake til fosterstadiet på innsiden av mors liv som forutgående og premissgivende for muligheten til et «jeg», intersubjektivitet og meningskapning. Denne første barndomsfasen er preget av en driftsstyret og tidløs væren, hvor fosteret opplever seg omsluttet og i forlengelse av morskroppen.

Fosteret dras mot og beveger seg med morens lyder, rytmer og bevegelser, og denne inntoning danner *et infantilt språk* (Kristeva, 1977/1980). Senere, utenfor mors liv, oppstår et avgjørende brudd med spedbarnets forestilling om sameksistens med moren. En plutselig fremmedhet oppstår i kjølvannet av oppdagelsen av at «moren er ikke meg», etterfulgt av en voldsom vemmelse hvor barnet avgrenser seg fra moren. I hjemløsheten som følger, retter barnet sitt begjær mot språket, søkende etter identifikasjon.

Språket har ifølge Kristeva en helt avgjørende rolle som realiseringsprosess og avsløring av et midlertidig talende «jeg» som er «på prøve» – i språket (Kristeva, 1974/1984, s. 22, 37). Gjennom språket som felles symbolsk register får barnet mulighet til å gjøre seg lik andre, som en innbilt erstatning for den tapte morstilknytningen (Kristeva, 1983/1987, s. 53). Samtidig er det nettopp forestillingsevnen, troen på språket, som fremmedgjør henne fra de språkløse erfaringene hun lengter etter å gjenskape, og som ikke lar seg representere. Ekskluderingsprosessene i språket utelukker likevel ikke fornemmelsen av det som avvises. Det avviste blir liggende som et tveetydig og skjult område i vår psyke, *det semiotiske*, som «forstyrrer og søker uttrykk i det symbolske» (Myklestad, 2011, s. 48). Disse forstyrrelsene forårsaker brudd. Det vil si en regresjon bort fra andre – tilbake til driftene – og den Andre i seg selv (Kristeva, 1980/2008, s. 408). Og det er i re-aktiveringen av denne fremmede Andre menneskets unike uttrykk realiseres og overskrider de symbolske systemene hun formidler seg i. Barndommens fornemmelser danner på den måten grunnlaget for en motstandsdyktighet mot totaliserende og konserverende strukturer.

Oppsummert baserer subjektivitet og meningsdannelse seg på en konfliktfylt og dialogisk prosess mellom fremmedgjøring og lengsel etter samstemthet. Det danner et kretsløp med mening, brudd, reorganisering og mening som bygges på nytt (Kristeva, 1974/1984, s. 109). Både det semiotiske og det symbolske er til stede i enhver språklig handling, men det semiotiske får større spillerom i kunstneriske, musikalske og poetiske uttrykksmåter (Kristeva, 1974/1984, s. 24). Det bringer meg over til personalets rolle og *morsmålet*, som betegner den underliggende tilfredsstillelsen, selve lytten i språket, som mødre overfører i sitt begjærlige engasjement for barnas tilegnelse av et eget språk (Kristeva, 2010a). Gjennom moderskapet relaterer hun til verden på en ny måte, nå med barnet – den potensielle Andre – i tankene. Det dreier seg om en lyttende og omsorgsfull tilstand hvor til-

fredsstillelsen ligger i det å elske, beskytte og stelle for en Annen enn seg selv (Kristeva, 1977/1980, s. 279; 2010c, s. 693). På lignende vis hevder Kristeva at mange kvinner og menn tar del i et symbolsk moderskap innen omsorgs- og læreryrkene (Kristeva & Petit, 2002). Moderskapet betegner da en dypt etisk relasjon som verken springer ut av normer, moral eller plikt (Lemma, 2009, s. 96–97), og som blir i likhet med psykoanalytikerens en lytting etter det uttalte, selve kilden til ordene våre (Kristeva, 2010a).

Metode

Studien som ligger til grunn for dette kapitlet, er en doktorgradsundersøkelse av hva som kjennetegner en utvekslende tone i to barnehagelærere og en barnehagelærerstudents samspill med nykommere i tre ulike barnehager.¹ Barnehagelærerne og studenten var rekruttert på bakgrunn av at de hadde en spesiell interesse for flerspråklighet og estetisk virksomhet. Sammensetningen av barn sto barnehagelæreren/studenten som kjente barna, for. Eneste kriteriet var at det i hver barnegruppe var minst ett barn som var ny til norsk språk og som hadde gått mindre enn ett år i norsk barnehage, heretter kalt *nykommere*.

Undersøkelsen var aksjonsforskningsinspirert på den måten at jeg samarbeidet med deltagerne om å planlegge og gjennomføre fem formingssituasjoner med tre barn i deres barnehage, såkalte formingsaksjoner. Selv deltok jeg i formingsaksjonene som observatør med håndholdt kamera. Refleksjonssamtaler ble så gjennomført etter første og tredje formingsaksjon, med gjensyn av videoutdrag som inngang til eksperimentering i påfølgende aksjoner. Videoutdragene viste samspillsekvenser hvor barnehagelæreren/studenten og nykommerens handlinger, tale og observerbare kroppslige uttrykk synes å danne en utvekslende tone. Etter siste aksjon ble refleksjonssamtalen en kollaborativ begynnende analyse av både samspill og undersøkelsen i seg selv. I neste fase gjorde jeg en tematisk innholdsanalyse av de transkriberte informasjons- og refleksjonssamtalene, for så å konsentrere meg om deltagerens intense reaksjoner i gjensyn med eget samspill.

1 En utvekslende tone betegner ifølge Palludan (2007) samtaler hvor begge parter har lik mulighet til å utveksle erfaringer og komme med innspill.

I denne siste analysen vekslet jeg mellom å lese transkripsjonene og lytte til lydopptakene igjen.

Resultater

Det å gjøre leken sentral i barnehagepedagogikken ligger innbakt i den norske barnehagemodellens helhetlige tilnærming og fordrer det jeg i dette kapittelet velger å kalle en «flerspråklig» kompetanse hos de ansatte. Innen lingvistikken vil det å være flerspråklig kunne beskrives som å vokse opp med to eller flere språklige repertoar som en veksler mellom i ulike språklige kontekster (García mfl., 2019, s. 24). Overført til barnehagefeltet mener jeg begrepet er beskrivende for ansattes balansekunst mellom det å introdusere barna for voksne begreper om verden, og å snakke barnas «eget» språk. En slik flerspråklig praksis ble jeg oppmerksom på i analyse av videomaterialet. Gjennomgående var det barnas lyder, rytmer og bevegelse *i* kropp og *med* lekematerialene som ledet samtaleinnholdet i det utvekslende samspillet. Men denne inntoning til det usagte i lekende ytringer viste seg å være en «taus»-praksis, som deltagerne hadde lite eller ingen bevissthet om (Ilje-Lien, 2019). Ved gjensyn av videofilmet samspill uttrykte alle tre en ambivalens overfor de estetiske og kroppslige måtene de samtalte med nykommerne på. De gledet seg over den tillit, nærhet og relasjon som oppsto i denne lekende måten å snakke sammen på, men uttrykte samtidig en bekymring over i hvilken grad en slik tilnærming bidro til å utvikle et norsk vokabular. Jeg vil i det følgende presentere et eksempel fra studien som illustrerer dette.

Barnehagelærerens «flerspråklighet»

Samtalen utdraget er hentet fra, oppsto i etterkant av et videogjensyn med en formingssituasjon hvor dorullkjerner ble både kikkerter og rytmeinstrumenter ved hjelp av tape og korker. Foranledningen er et åpent spørsmål til barnehagelærerstudenten «Benjamin» om hva han synes preget samtalen i formingssituasjonen. Han svarer:

Hun lager lyder (...) så det er (dette) å tone seg inn på barna. Det er ikke noe mer altså. Jeg går på hennes nivå, og prøver å gjøre meg forstått.

Meg: *Ja?*

Jeg kunne valgt mange lange setninger også. Jeg ser at jeg kunne ha brukt språket mer i form av begreper. Mer begreper, men jeg valgte å gjøre det sånn, altså (...) Jeg vet ikke (...) hvis du ser (-) I de situasjonene så ser jeg at jeg ikke har tatt så mye plass som voksen.

Meg: *Nei? Det er interessant!*

Ikke sant? Og det ser jeg også når jeg ser videoen, at jeg kunne vært en litt mer aktiv voksen i en sånn situasjon med å ville noe, ikke sant? Å si det høyt, men jeg har valgt å være mer observant og sånn.

Benjamin beskriver her barnets estetiske og kroppslige uttryksmåter som et annet nivå å snakke på, som han justerer seg til. Jeg får assosiasjoner til hvordan vi i barnehagen ofte snakker om å «være på gulvet», på barnas nivå. I motsetning til distinksjonen mellom lærer og den som lærer, hvor underviseren prøver å få barnet til å forstå den voksnes logikk, er det her snudd om på fordi Benjamin tar i bruk barnets måte å snakke på for å gjøre seg forstått. Og dette er ifølge ham ikke noe utpreget spesielt eller vanskelig. Han trekker på den måten opp et skille mellom det umiddelbare, estetiske og kroppslige uttrykket som barnas måte å snakke på, og det avanserte, kontrollerte, intensjonelle og italesatte som voksnes samtaleform.

Benjamin fremstår i utdraget som «flerspråklig», med kjennskap både til den voksne og den barnlige måten å samtale på. Gjensynet med den barnlige samtalekompetansen ser ut til å frembringe et forklaringsbehov. Hans utgreiinger om hva han kunne gjort annerledes, vitner om en metaspråklig bevissthet om virkningen av ordhyppighet, variasjon og kompleksitet i eget språk, og viser Benjamins ansvarsfølelse for den språktekniske kvaliteten i samspillet. Dette tolker jeg på bakgrunn av at det å sette ord på nykommerens intensjoner er identifisert som det hyppigste samtaleemne i deltagerens refleksjoner over eget samspill. Utdraget er slik sett interessant fordi det illustrerer så godt den sårbarhet og usikkerhet som oppsto i deltagerens gjen-

syn med det tilsynelatende unyttige og meningsløse samspillet med nykommeren. Unyttig sett ut fra en tanke om talespråklig samspill som et høyere nivå av intersubjektivitet (se Gjems, 2011, s. 19). Meningsløs i forståelsen av at barnets lyder, bevegelse, rytme og stillhet ikke synes å referere til et bestemt meningsinnhold. Samtalen avslører, slik jeg tolker det, en ambivalens mellom det barnehagelæreren opplevde som meningsfullt i øyeblikket (å tone seg inn på barnet), og de forventningene han har til seg selv om norsk benevning og (tale)språklig stimulering, som i styringsdokumenter skrives frem som en av de viktigste arbeidsoppgavene i barnehagen.

Flerspråkligheit tenkt med Kristeva

Når jeg tenker på eksempelet med Kristevas teorier, er min første tanke at skillene som trekkes opp, avdekker en idé om barndom og voksenlivet som virker statisk og fiksert. Det rommer i liten grad subjektivitet som en kompleks, dynamisk og uforutsigbar prosess under kontinuerlig konstruksjon. Slik sett legges det føringer for at barn oppfører seg i tråd med hva voksne forventer av et lekende barn, og ikke utfordrer normen for hva barndom er (se Arndt mfl., 2015). Videre ser jeg Benjamins flerspråkligheit, som et uttrykk for hvordan barndommens spor i form av det *infantile språket*, alltid forblir en (skjult) dimensjon av vår relasjon og kommunikasjon med omgivelsene og hverandre. Det blir særlig fremtredende i Benjamins upresise beskrivelse av at han «observerte og sånn» og i hans famling med å forklare hvorfor. På lignende vis kan heller ikke de to andre deltakerne gjøre rede for hvordan de tenkte i det lekende samspillet med nykommerne, eller hvorfor de gjorde det.

Den observerende tilnærmingen som Benjamin selv beskriver som å ta «mindre plass som voksen», knytter jeg til en fortapelse i den andre. Jeg ser det som at hans forsøk på å tone seg inn i de lydlige initiativene forårsaker en altopplukende oppmerksomhet. Benjamin går så opp i barnets rytmer, volum og toner at han mister (følelsen av) seg selv. Sagt med Kristeva (2014, s. 11) setter de estetiske uttrykksmåtene Benjamin i kontakt med en annen temporalitet – barndommens før-reflekterte, tidløse tilstand (Kristeva, 1974/1990, s. 90). Denne fortapelsen setter jeg i sammenheng med Kristevas argumentasjon for at omsorg- og læreryrket tar del i et symbolsk

moderskap. Benjamins avventende ømhet og engasjement for barnets lyder og omgivelser er i likhet med moren drevet av et *begjær* for å styrke hennes lyst og evne til å ytre seg, relatere og bli et jeg (se Kristeva, 2010c). Begjæret, denne lysten i språket, har da utspring i barnehagelærerstudentens semiotiske dimensjon, og resonansen til hans tidligere ikke-språklige erfaringer.

Med bakgrunn i Kristevas teori om den kontinuerlige forhandlingen mellom en driftsmessig, skjult dimensjon i subjektet og de uttalte diskursene som subjektet forstår seg selv i forhold til (se Kristeva, 1974/1984), kan Benjamins forklaringer tolkes som en konflikt mellom to ulike logikker. *En kalkulerende logikk* hvor samspillet med barnet har et klart formål, og en *åpenbarende logikk* hvor barnehagelæreren åpner seg for *det* barnet formidler, og som overskrider de språk hun formidler det *i* (Kristeva, 2010b). Slik jeg ser det, har både det driftsmessige og de utdanningspolitiske diskursene et ideal om norsk språktilegnelse som en investering i nykommerens mulighet til samfunnsdeltakelse. Men Benjamins driftsstyrede investering springer ut av en umiddelbar omsorg for den Andre. De utdanningspolitiske diskursene grunner på et samfunnsøkonomisk rasjonale hvor investeringen i nykommerens utdanning gir uttelling på lengre sikt (se Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 67).

Et vern om motstandsdyktighet

Kristeva (2014) etterlyser et språk i samfunnet som er mer i kontakt med menneskets sårbarhet og driftenes uforutsigbarhet. I det tidligere nevnte eksempelet har jeg vist hvordan Benjamins flerspråklighet i forståelsen veksling mellom introduksjon og inntoning uttrykker en slik etterlyst intimitet mellom tenking og drifter. Videre har jeg pekt på hvordan nødvendigheten av en slik intimitet lett kan mistes av syne når ansattes tid og prioriteringer overskygges av formelle krav om nytteeffekt og læringsutbytter. På samme tid er vernet om den gode barndom blitt en del av barnehagens underliggende premiss, og praktiseres som et vern om lek uten voksen innblanding (Helland mfl., 2019). For nykommeres del utgjør et slikt vern, nettopp fordi det gir så mye rom til «fri» lek, det som ekskluderer (Sadownik, 2018b). Politisk er løsningen mer språkkartlegging og systematiske krav om språkopplæring, i stedet for å plassere problemet i barnehagens manglende tid og ressurser

til å kunne hjelpe barna inn i leken (Sadownik, 2018a). Sistnevnte ser jeg relatert til deltagerens forundring over den betydning som deres estetiske og kroppslige inntoning fikk for oppretting av kontakt, nærhet og relasjon til nykommerne. Forundringen knytter jeg til hvordan forenklete forståelser av både leken og estetiske uttrykksmåter dominerer, noe som igjen forklarer den lave statusen disse ytringsformene får politisk (Greve mfl., 2015).

Kristeva skriver derimot om samstemthet og inntoning som noe hellig, og åsted for «sjeler som forenes» (Clement & Kristeva, 2001, s. 137, min overs.). Her nærmer jeg meg det religiøse og moderlige, som utdanningen har forsøkt å avgrense seg fra i kvalifiseringsløpet mot en lærerprofesjon (Aslanian, 2019), og som synes redusert til noe primitivt og lite i språket rundt hva barnehagepersonalet gjør (se Tholin, 2014). Men, som flere forskere har belyst *er* barnehageprofesjonen en kroppslig praksis som innebærer mer enn å beskrive, fortelle og reflektere med ord (Bjelkerud mfl., 2018; Rossholt, 2012). Ansattes tause handlinger «har betydning for dialog, relasjoner og tilstedeværelse i barnehagehverdagen» (Lafton & Thoresen, 2018, s. 175). Barnehagefeltet trenger derfor et fornyet språk både i utdanningen og det offentlige ordskifte omkring betydningen av personalets driftsmessige investering i det subjektet som skal bli, som ikke forstummer verdien av denne livsnødvendige inntoningen for en generasjon stemmer som skal komme.

Utfordringen i så måte er at denne måten å involvere seg i barnas språk og relasjoner springer ut av et ukjent område i oss selv, som barnehageansatte synes å ha få begreper og språk for å utforske. I refleksjonssamtalene måtte vi gjentatte ganger ty til kroppslige metaforer og lydmalende ord som syntes meningsløse uten den multimodale konteksten de oppsto i (Iljeli-Lien, 2020b). Denne «famlingen» gir på mange måter et helt konkret bilde på hvordan det semiotiske unnslipper artikkelasjon og beskrivelser (se Kristeva, 1974/1984). Ubegripeligheten i kombinasjon med et manglende språk omkring de kroppslige og estetiske samtalene i barnehagen gjør «flerspråkligheten» derfor vanskelig å forsvare. Samtidig som strukturelle hindringer som lav bemanning, store barnegrupper og tidstyver er medvirkende årsaker som vanskeliggjør den sensitivitet og lydhørhet en slik tilnærming krever (Iljeli-Lien, 2019, 2020a). Likevel vil jeg insistere på nødvendigheten av personalets flerspråklighet fordi jeg ser det som et språk mer i takt med det uferdige og under utvikling. Det vil si en språklig praksis som alltid er i prosess, og som oppmerksomt lytter etter det unike, spontane og sårbare hos andre (se Kris-

teva, 2014, s. 16). Det dreier seg ikke bare om språk som i ord og gester, men innebærer en kroppslig sansende orientering mot barnas fysiske omgivelser, materialer og personer. Spørsmålet er da om vi kan se den kroppslige praksisen som et fagspråk i seg selv fylt med «kroppslig ettertenksomhet» (se Bjelkerud mfl., 2018, s. 81) og sensitivitet overfor henvisningene til det som ikke lar seg uttale, *det usagte*, i barn og voksnes tegn (Kristeva, 1974/1990, s. 93). Det vil si en taus, lyttende tilstand som åpner for det å koble seg på barnas tegn og omgivelser på nye måter, og muligheten for å bli fremmed for seg selv.

Ifølge Kristeva (2014, s. 10–11) gir fremmedgjøringen anledning til å gjenfinne autonomi, vår egen motstandsdyktighet, i fornemmelsen av hvem man var før kulturen formet en. Her mener jeg det ligger et potensial for den barnehageansatte som *dissident* på grunn av deres forhandlende posisjon mellom samfunnets normer og menneskets drifter. Personalet står i likhet med moren «i midten av det som holder samfunnet sammen – hun er på samme tid både garantist og en trussel mot det bestående» (Kristeva, 1977/2003, s. 26, min oversettelse). Det blir spesielt interessant i og med at pedagogikken ligger så nært det politiske gjennom å være «det området der tenkning skal bli til handling» (Steinnes, 2004, s. 679). Etter mitt syn gir det en unik posisjon for å verne om at de spontane, uregjerlige og kunstneriske drivkreftene i lekende ytringer får spillerom. Følger vi Kristevas tanke om språket som det unikes realiseringsprosess, blir en slik prioritering av eksistensiell betydning, ikke bare for barnas motstandsdyktighet, men for samfunnet for øvrig.



Referanser

- Arndt, S., Gibbons, A. & Fitzsimons, P. (2015). Thriving and surviving? The incredible problem of constructions of normality and otherness in early childhood settings. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 279–290. <https://doi.org/10.04.153/2043610615597144>
- Aslanian, T. K. (2019). *Stretching the boundaries of care* (Doktorgradsavhandling). OsloMet – storbyuniversitetet.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger.
- Bjelkerud, A. W., Halmrast, G. E., Søby, K. E. & Østerås, B. (2018). Å rive og røske i begrepene. I: A. M. Otterstad & T. Lafton (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 65–85). Fagbokforlaget.
- Clement, C. & Kristeva, J. (2001). *The feminine and the sacred* (J. M. Todd, Overs.). Columbia University Press.
- Dahle, H. F. (2020). *Butikk eller pedagogikk? En studie av store private barnehagekjeder i Norge* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2711734>
- Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen: Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 18. <https://doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Eide, B., Winger, N., Wolf, K. D. & Dahle, H. F. (2017). «Ei linerle vet at hun er ei linerle»: En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen. *Barn*, 35(1), 23–39.
- García, O., Li, W. & Holmes, I. S. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I: L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 12–42). Cappelen Damm.
- Greve, A., Kristensen, K. O. & Wolf, K. D. (2015). Lekens status og vilkår. I: S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 86–88). Cappelen Damm Akademisk.
- Helland, S. S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., Schjølberg, S. & Wang, M. V. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer: Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen*. Folkehelseinstituttet.
- Holten, I. S. (2016). Profesjon i et spenningsfelt. I: T. Krüger, P. E. Leirhaug, D. Wilson & L. T. Grindheim (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 59–80). Fagbokforlaget.
- Ilje-Lien, J. (2019). Å få øye på det tause som blir sagt: En estetisk tilnærming til uartikulerte barneperspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5 (Special Issue: Barneperspektiv), 85–101. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1364>

- Ilje-Lien, J. (2020a). «Det der er ikke representativt for en barnehagehverdag»: En utforskning av forskeren som konstruktør av «utopiske» undersøkelsessituasjoner. *Forskning & Forandring*, 3(1), 112–131. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.1840>
- Ilje-Lien, J. (2020b). *Sårbarhet i møte med den tause Andre: En Kristeva-inspirert utforskning av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst* (Thesis). Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2655022>
- Kristeva, J. (1980). Place names (T. Gora, A. Jardine & L. S. Roudiez, Overs.). I: L. S. Roudiez (Red.), *Desire in language: A semiotic approach to literature and art* (s. 271–294). Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1977).
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language* [La révolution du langage poétique] (M. Waller, Overs.). Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1974).
- Kristeva, J. (1987). *Tales of love* [Histoires d'amour] (L. S. Roudiez, Overs.). Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1983).
- Kristeva, J. (1990). Könskampen [Des Chinoises] (E. Witt-Brattström, Overs.). I: E. Witt-Brattström (Red.), *Stabat mater: Julia Kristeva i urval* (2. utg., s. 73–96). Bokförlaget Natur och Kultur. (Opprinnelig utgitt 1974).
- Kristeva, J. (2003). En ny type intellektuell: Dissidenten [Un nouveau type d'intellectuel: le dissident]. *Agora*, 21(1), 21–29. (Opprinnelig utgitt 1977).
- Kristeva, J. (2008). Verken subjekt eller objekt. Oversatt utdrag fra Pouvoir de l'horreur. Essai sur l'abjection (A. Øye, Overs.). I: K. Bale & A. Bø-Rygge (Red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 397–410). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1980).
- Kristeva, J. (2010a). The impudence of uttering: Mother tongue. *Psychoanalytic Review*, 97(4), 679–694. <https://doi.org/10.1521/prev.2010.97.4.679>
- Kristeva, J. (2010b). *Thinking about liberty in dark times*. Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2014). New forms of revolt. *Journal of French and Francophone Philosophy*, 22(2), 1–19. <https://doi.org/10.5195/jffp.2014.650>
- Kristeva, J. & Petit, P. (2002). *Revolt, she said*. Semiotexte.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lafton, T. & Thoresen, M. (2018). Å «gjøre» pedagogikkfaget: Aksjonsrettet veiledning i barnehagen. I: T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 173–189). Fagbokforlaget.
- Lemma, J. (2009). Language acquisition, motherhood, and the perpetual preservation of ethical dialogue: A model for ethical discourse focusing on Julia Kristeva. *Perspectives: International Postgraduate Journal of Philosophy*, 2(1), 102–115.
- Lindquist, H. (2019). Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 159–171. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-07>
- Myklestad, S. (2011). Subjekt, språk og meningsdannelse: Brudd, sammenbrudd eller gjennombrudd? I: Ø. Haaland, G. Haugsbakk & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 37–51). Oplandske bokforlag.

- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). NTNU.
- Sadownik, A. (2018a). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956–971. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533711>
- Sadownik, A. (2018b). Når barn forteller om å være ny i den norske barnehagen. *Barnehagefolk*, 4, 38–43.
- Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: A teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379–397. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965562>
- Steinnes, J. E. (2004). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I: L. Løvlie & K. Steinsholt (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 670–683). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Tholin, K. R. (2014). Omsorg er fjernet! *Første steg*, 4, 61–63.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet*. Cappelen Damm Akademisk.