

MASTEROPPGAVE I BARNEHAGEKUNNSKAP

Juni 2021

Å lytte til barnets semiotiske stemme

Når øyeblikket veves sammen med Julia Kristevas filosofi
i barnehagen



Nina Mellem Wiig

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært et spennende, lærerikt og ikke minst utfordrende prosjekt. Å være masterstudent, og få fokusere på egen kunnskapsutvikling, er ett privilegium. En lang reise er nå ved veis ende. Prosessen har satt sine spor i meg, gitt meg masse ny kunnskap og gode erfaringer. Men jeg har ikke gått veien alene, jeg har fått god hjelp og støtte av flere som jeg her ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg takke barnehagen jeg fikk lov til å besøke som med åpenhet, interesse og tillit lot meg få et glimt inn i sine hverdager. Takk til barna, foreldrene og personalet.

Jeg vil rette en stor takk til Professor Nina Rossholt, min veileder gjennom hele prosjektet, som på en varm og inspirerende måte har vært min faglige støtte. Takk for kritiske spørsmål, utallige gjennomlesninger med faglige innspill, oppmuntring og all kunnskapen du har delt. Jeg vil også rette en stor takk til Førsteamanuensis Nina Winger for engasjerte og kloke tilbakemeldinger i avslutningen av arbeidet.

Dere hjemme har betydd mye i tiden som har vært. Tusen takk til Frida og Ida som har gitt meg gode klemmer og hatt stor tro på at mammas oppgave snart er ferdig. Tusen takk til Stian for omsorg og kjærlighet. Takk for din tålmodighet for rot, bøker og papirer i stua. Å ha dere som heilagjeng har betydd mye, og gjort at jeg aldri har glemt å leve litt i virkeligheten også ved siden av å skrive oppgave. Nå gleder jeg meg til mer tid sammen med dere!

Medstudenter har også vært viktig for meg i denne prosessen, takk for interessante og faglige diskusjoner og for latter og mulighet for å luften litt frustrasjon. Særlig takk til Aina, Margrethe og Wenche. Takk til all familie, venner og kjente som har vist interesse og støttet meg underveis.

Det er både vemodig og godt å levere fra meg prosjektet mitt. Det er vemodig fordi innholdet og teoriene har vært en stor del av livet mitt i et helt år nå, og det er godt fordi tiden nå er kommet for å avslutte denne reisen.

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan Kristevas teorier om det semiotiske og annerledeshet som norm kan fremme likeverd i barnehagens pedagogiske praksis.

Når barn og personal er sammen i barnehagen er det verbale språket kun en av mange sider ved kommunikasjonen. Kommunikasjon er også kroppslig. Det kan handle om hvordan man posisjonerer seg og hvordan man gjennom blikk, bevegelser, berøring og ansiktsuttrykk lytter til den andre.

Gjennom deltagende observasjon har jeg rettet mitt prosjekt mot de yngste barna, der den dominerende kommunikasjonsformen er basert på kroppslige uttrykksformer og hvordan personalet og barna møter hverandre med kroppen. Jeg tar utgangspunkt i en materiell feministisk poststrukturell teori som er den vitenskapsteoretiske posisjonen oppgaven utforsker.

Mitt analytiske begrepsapparat er inspirert av psykoanalytiker, filosof og feminist *Julia Kristevas* teorier. Teoriene om det semiotiske har utfordret meg og gjort meg nysgjerrig på hvilke muligheter, og begrensninger, det semiotiske initiativet har i kommunikasjonen i barnehagen. Kristeva (1986) hevder at en ny holdning til språket vil være veien mot en større toleranse for hverandres annerledeshet og at den største utfordringen for dagens feminisme ikke er å kjempe for likhet, utfordringen er å kjempe for annerledeshet. Jeg ønsket å åpne opp for et mindre politiserende blikk på likestilling og likeverdarbeidet i barnehagen, og utforsker likeverdarbeidet, med de yngste barna, i en sammenheng som søker å flytte fokus fra likeverd og likestilling som politiske begreper til verdighet.

Summary

This thesis explores how Kristeva's theories about the semiotic and difference can lead to equality in the kindergarten's pedagogical practice.

When children and staff are together in the kindergarten, the verbal language is only one of many aspects of communication. Communication is also bodily. It can be about how one positions oneself and how one listens to the other through glances, movements, touch and facial expressions.

Through participatory observation, I have directed my project towards the youngest children, where the dominant form of communication is based on bodily forms of expression and how staff and children meet each other bodily. This dissertation explores material feminism and feminist poststructural perspectives.

My analytical framework is inspired by the theories of psychoanalyst, philosopher and feminist *Julia Kristeva*. The theories about the semiotic have challenged me and made me curious about what possibilities, and limitations, the semiotic initiative has in communication in kindergarten. Kristeva (1986) claims that a new attitude to language will lead to a higher tolerance for each other's difference and that the struggle for today's feminism is no longer the quest for equality, but rather with difference. I wanted to open up to a less politicized view of equality in kindergarten, and explore equality work, with the youngest children, in a context that seeks to shift focus from equality and gender equality as political concepts to dignity.

Innhold

1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Presentasjon av oppgavens begynnelse – en tanke blir til	9
1.3 Likeverd og likestilling politiske begreper i barnehagens lovverk	10
1.4 utfordringer ved en norsk tolkning av Julia Kristeva	12
1.5 Min tilnærming til begrepene likestilling, likeverd og egalitè	12
1.6 Fokusområde og avgrensning	14
1.7 Inspirert av barnehageforskning	15
1.8 Barnehagelandskapet, medvirkning og likeverd	16
1.8.1 Den pedagogiske relasjonens asymmetriske forhold	17
1.8.2 Kjærlighet og omsorg	18
1.9 Oppgavens oppbygging	20
2.0 Teoretiske perspektiver	21
2.1 En introduksjon til Julia Kristeva	21
2.1.1 En ny humanisme	23
2.2 Det semiotiske chora	25
2.2.1 Subjekt i prosess	25
2.3 Jouissance, tid og mening	28
2.4 Annerledeshet som norm – et historisk tilbakeblikk	30
2.4.1 Likehetsfeminisme	30
2.4.2 Forskjellsfeminisme	31
2.4.3 En tredje generasjons feminisme – Annerledeshet som norm	31
2.4.4 Oppsummering	33
2.5 Poststrukturalismen	34
2.5.1 Makt, disiplinering og diskurs	34
2.6 Ontologi og epistemologi	36
2.7 Et feministisk poststrukturelt utgangspunkt	37
2.7.1 Den materielle vendingen – materiell feminisme	38
2.8 Oppsummerende refleksjon	40
3.0 Metodologi	42
3.1 Et postkvalitativt perspektiv	42
3.2 Filosofi i forskning	42
3.3 Deltagende observasjon	43
3.4 Dilemmaet om data	45
3.5 Forskerposisjon når det ikke er hjernen som adresseres	46

3.6 Forskerposisjon og etiske ansvar _____	47
3.7 Praktisk gjennomføring _____	48
3.7.1 Notatboken _____	49
4.0 Analyse _____	50
4.1 Mitt analytiske begrepsapparat _____	50
4.2 Presentasjon og refleksjon rundt seks utvalgte hendelser _____	52
4.3 Del 1: Når regler skaper makt, motmakt og avmakt _____	53
4.3.1 Hendelse 1: Fiskespillet _____	53
4.3.2 Hendelse 2: Under bordet _____	55
4.3.3 Hendelse 3: Å grave i vanndammen _____	56
4.3.4 Oppsummering _____	58
4.4 Del 2: Å <i>lytte</i> som utgangspunkt for verdige pedagogiske handlinger _____	59
4.4.1 Hendelse 4: Et øyeblikk i stillhet _____	60
4.4.2 Hendelse 5: Å holde en hånd _____	62
4.4.3 Hendelse 6: En kroppslig bevegelse fylt av omsorg og kjærlighet _____	63
4.4.4. Oppsummering _____	64
5.0 Drøfting _____	66
5.1 Del 1. Når regler skaper makt, motmakt og avmakt _____	66
5.2 Del 2. Å <i>lytte</i> som utgangspunkt for verdige pedagogiske handlinger _____	71
5.3 Oppsummering _____	76
6.0 Avsluttende refleksjoner _____	77
6.1 Mulige veier videre fra mitt prosjekt _____	80
6.2 Refleksjon over metodologi _____	81
8.0 Litteratur _____	82
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD _____	91
Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse til personalet _____	93
Vedlegg 3: Forespørsel om deltagelse barn og foreldre _____	95

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Verdisynet i barnehagen skal samsvare med barns rettigheter formulert i FN's barnekonvensjon (Jebsen, 2018, s. 29). Et aktivt arbeid med likestilling og likeverd i barnehagen krever at personalet hele tiden utforsker og undrer seg over hvilke verdier og tankesett som kommer til syne i barnehagens pedagogiske praksis (Askland & Rossholt, 2009, s.27). Det er mange som har tanker om og vil mye med barnehagen, og jo flere forventninger til hva barnehagen kan utrette for samfunnet, «jo mer blir den helhetlige forståelsen av barns læring og barns liv truet av en instrumentell tilnærming til resultater målt etter forhåndsdefinerte indikatorer» (Østrem, 2018, s. 14).

Min bakgrunn for valg av tema handler om en uro for om barnehagens grunnverdier som likeverd, nestekjærlighet og solidaritet ikke sees som faglig interessante nok i barnehagepolitikken, om de må vike plass for andre verdier som blir pålagt barnehagen utenfra, som produktivitet og prestasjon, og således hvilken betydning dette kan ha for barnets levde liv i barnehagen.

I dag er det sammenligningen med skolen og presset fra dem som vil ha mer strukturert opplæring og en pedagogikk som ligner mer på skolens inn i barnehagen, som skaper ambivalensen. (...) Når barnehagen forstås som en forutsetning for barns læring og utvikling, er det en risiko for at andre sider ved det helhetlige mandatet kommer i skyggen av barnehagen som læringsarena. (Østrem, 2018, s. 15)

En slik forståelse kan føre til at barnehagens grunnverdier ikke blir prioritert og sett som et viktig bidrag i barnehagens pedagogiske arbeid. Aslanian (2016) skriver at barnehagens grunnverdier har gått i arv. Hun beskriver det «som et kjært gammelt møbel som trenger pleie og vedlikehold, slik at det kan beholde sin funksjon og form, og det må tas ut av loftet og inn i stuen» (s. 155). Barnehagens grunnverdier er i denne forståelsen en usynlig arv barnehagen bærer med seg, samtidig som barnehagen stadig må ta imot nye «krav og impulser i samfunnet som baserer seg på helt andre verdier, som effektivitet og produktivitet» (s. 155). Dahle et al. (2016) tar til ordet for at psykososiale prosesser som forankres i fellesskap og tilhørighet bør etableres for å skape meningsfulle og trygge barnehagehverdager. Det kan være en utfordring i en barnehagekontekst der barna kommer i barnehagen og skal være sammen med andre mennesker som de i utgangspunktet ikke har valgt selv. I dette arbeidet blir «personalets omsorg og kjærlighet særlig vesentlig, slik at de kan skape mening sammen med barnet. (...) Meningsfullhet dreier seg blant annet om å se mønstre, om å skape sammenheng og helhet i livserfaringene» (Dahle et al., 2016, s. 48).

Det vil være ulike forutsetninger i relasjonen mellom barnet og personalet, og slik sett bli en «liksom-annerkjennelse» dersom rettighetsperspektivet blir sett på som at barnet er lik den voksne. I denne sammenhengen handler det ikke om at alle skal være like, det handler om likeverd mellom mennesker. Det kan således argumenteres for et behov for å flytte tankegangen, «over fra rettighetstenkning og minstekrav, til verdighet» (Bostad, 2010, s. 232). For å ivareta kompleksiteten og nyansene i dette arbeidet kan personalet stille spørsmål til hvilke verdier som kommer til syne i barnehagens pedagogiske arbeid. I en slik prosess kan det personlige og faglige være i kontinuerlig endring og utvikling og således bli nyansert. De dominerende *sannhetene*, det som blir tatt for gitt, kan således utforskes (Askland & Rossholt, 2009, s. 15, 77-78).

Når ordene som brukes i barnehagen gir retning og mening til personalets arbeid, vil det alltid ligge makt i språket og begrepene som brukes (Aslanian, 2016, s. 151). Hva som blir sett på som viktig påvirkes i denne forståelsen av diskursene i barnehagen og i samfunnet. Å se språk, begreper og praksis som diskursive handler om at vi gir de makt¹ (Nordin-Hultman, 2004, s. 48).

Barnehagepedagogikken trenger slik sett å skape undring, debatt og refleksjon rundt barnehagens rådende diskurser. Personalet kan utfordre sin tenkning i forhold til de yngste barna og hvordan det på tvers av alder kan skapes likeverdige og etiske møter i barnehagen. Når barn og personal er sammen i barnehagen tar de ofte i bruk alle sine sanser, og det verbale språket er således kun en av mange sider ved kommunikasjonen. Kommunikasjon kan også være hvordan man posisjonerer seg kroppslig, gjennom blikk, bevegelser, berøring og ansiktsuttrykk. Ved å vektlegge likeverdige relasjoner, og verdsette flere måter å kommunisere på enn den verbalspråklige, kan personalet arbeide for en likeverdfremmende pedagogikk (Askland & Rossholt, 2009, s. 77-78).

Barnehagehverdagen er kompleks hvor hendelsene passerer forbi, overlapper hverandre og pågår på samme tid (Leirpoll, 2015, s. 109). Dersom det vanemessige gis full gyldighet, uten at kreativitet og nyskaping får tre frem, kan det føre til at personalet går inn i ulike praksiser som om de skulle ha gjort det tusen ganger før. Med dette utgangspunktet skapes barnehagen av tidligere fortellinger om hva en barnehage *er* og fortellingene er med på å forme hva det er mulig å tenke og gjøre i barnehagen. Når kreativitet og nyskaping får tre frem, kan det utfordre fortellingene som dominerer i barnehagens arbeid med likestilling og likeverd (Askland & Rossholt, 2009, s.15; Lenz Tagutchi, 2010, s. 36). Det kan således åpne opp for «blikk og posisjoneringer i barnehagen, og la kroppen stå i sentrum for våre analyser» (Askland & Rossholt, 2009, s. 78).

¹ Se kap. 2.5.1 Makt, disiplinering og diskurs.

1.2 Presentasjon av oppgavens begynnelse – en tanke blir til

Dette mastergradsprosjektet bygger på en kvalitativ studie bestående av deltagende observasjon på en avdeling med barn fra 1-2 år. Jeg ønsket å rette mitt prosjekt mot de yngste barna, der den dominerende kommunikasjonsformen er basert på kroppslige uttrykksformer, som bevegelse, lyder, ansiktsuttrykk og berøring, og hvordan personalet og barna møter hverandre med kroppen.

I første fase av dette prosjektet planla jeg mitt feltarbeid. Jeg ønsket, med inspirasjon i Askland og Rossholt (2009), å utforske på hvilken måte personalet kan skape en likeverdfremmende pedagogikk gjennom likeverdige relasjoner.

Med bakgrunn i denne inspirasjonen utviklet jeg et overordnet forskningsspørsmål. Dette spørsmålet tok ikke utgangspunkt i en konkret problemstilling, men heller i en undring. Jeg ønsket å utforske hva likestilling og likeverd kan være i arbeid med de yngste barna i barnehagen.

Forskningsspørsmålet ble formulert slik: **Hva skjer i øyeblikket som fremmer likeverd og likestilling i barnehagen?**

I observasjonene i barnehagen ble jeg opptatt av hvordan personalet og barna møtes i bevegelser, med blikk og berøring, og således hvordan likestilling og likeverd gjøres kroppslig. Det kan være en hånd å holde i, å sitte på et fang, kinn som møtes og et barn som blir strøket over pannen. Blikkene, lydene og bevegelsene som personalet og barna møtes i hver dag berørte meg.

Rossholt beskriver det slik:

Når jeg møter et barn på 1-2 år i barnehagen, er det kroppen med dens lyder og lukter jeg ser og hører. Når jeg sitter og spiser, er ansiktet mitt en del av språket, i likhet med barnets ansikt. Det handler om å smøre smør på brødiskiva, lite eller mye syltetøy, utenfor eller på skiva. Melk i eller utenfor glasset. Barnet på 1-2 år lærer av meg som voksen og av de andre barna rundt bordet. Barnet lærer med og gjennom kroppen. Barn og voksne møtes gjennom hender som berører og blikk som møtes. (Askland & Rossholt, 2009, s. 77)

Likestilling og likeverd er politiske begreper, dette gjør jeg rede for i neste delkapittel. Videre gjør jeg rede for min tilnærming til disse begrepene og hvordan jeg etter hvert kom frem til oppgavens avgrensning og problemstilling.

1.3 Likeverd og likestilling politiske begreper i barnehagens lovverk

Likeverd og likestilling som fagområde er regulert av lover og regler. Hvordan det skal arbeides med i barnehagen er nedfelt i Barnehageloven (2018) og i Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017).

Barnehageloven §1 (2018) slår fast at:

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. (...) Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, bidra til trivsel og glede, og fremme demokrati og likestilling. (Jebsen, 2018, s. 15)

Dette uttrykkes og utdypes i forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017):

Økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap. (...) Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Barnehagen skal fremme likeverd og likestilling uavhengig av kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, kultur, sosial status, språk, religion og livssyn. Alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen. Personalet må reflektere over sine egne holdninger for best mulig å kunne formidle og fremme likeverd og likestilling. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

I barnehagen kvalifiseres slik sett nye generasjoner til å delta i et demokratisk samfunn. Det kan være en utfordring for barnehagen å finne en god balanse mellom hensynene og kravene som pålegges barnehagen utenfra, og samtidig sørge for at barna får støtte i å bli selvstendige, og være en del av et inkluderende fellesskap. Det blir således viktig å skape en hverdag som gir mening for alle. En hverdag der hvert enkelt barn gis mulighet for følelsen av tilhørighet i et fellesskap der de får delta, ytre seg, og bli *hørt* (Eide & Winger, 2006, s.35; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Samfunnsmandatet er fremtidsrettet, og det er politisk, men politikk vil aldri bli det samme som pedagogikk. Samtidig vil de ulike aktørene ha ulike perspektiver og interesser som det kan være nyttig å diskutere. Barnehagelærere, politikere og forskere blir slik sett viktige bidragsytere i diskusjonen og kan gjennom et felles mål om en fornuftig maktbalanse lytte til hverandres argumenter. Dette betyr således at pedagogikk og profesjonsutøvelse i barnehagen aldri kan sees

isolert fra politikken og at pedagogikken slik sett aldri vil være politisk nøytral (Hennum & Østrem, 2018, s. 113; Myklestad, 2015, s. 70).

Rossholt tar til ordet for at personalet i arbeid med likeverd og likestilling i barnehagen, bør reflektere over det politiske aspektet ved begrepene og at de bør sees i en historisk sammenheng. Politiske begreper tilskrives forskjellig innhold gjennom diskurser, historiske kontekster og sammenhenger. Innholdet vil således ikke være konstant da diskursene hele tiden er i endring. I en personalgruppe vil det i den forståelsen være ulike oppfatninger av hva likeverd og likestilling som politisk krav handler om. Hvordan personalet ivaretar barnets alder spiller inn når personalet arbeider med likeverd og likestilling i barnehagen for å gi barnet mulighet til å hevde sin rett gjennom medvirkning. Personalet kan gjennom refleksjon utforske om det skapes rom for både likhet og forskjellighet i barnehagen. De kan reflektere over sin maktposisjon, og hva dette kan bety i praksis. Således kan personalet sette spørsmålstegn ved hvilke verdier og tanke sett som kommer til syne i barnehagens praksis i arbeid med likestilling og likeverd med de yngste barna i barnehagen (Askland & Rossholt, 2009, s.17-28).

I oppstarten av prosjektet ble jeg introdusert for litteraturforskeren Kristeva² i boken *Kjønnsdiskurser i barnehagen*. Der skriver Rossholt: «Kristeva argumenterer for en forskyvning av fokus fra det biologiske kjønn mot subjektets posisjon som hun eller han tar, som avgjørende for overskridelse og endring. Overskridelsen hun eller han gjør, er både fysisk og verbal» (Askland & Rossholt, 2009, s. 57; Kristeva, 1986).

Dette vekket min nysgjerrighet for Kristevas teorier og hvilken betydning de kunne utgjøre i en barnehagekontekst. Min interesse for Kristevas (1986) teorier har i stor grad formet denne oppgaven til det den har blitt, og hennes teorier om *egalité*³ (fransk for likhet) hadde betydning for hvordan denne oppgaven utviklet seg videre herfra.

² Kristeva presenteres ytterligere i kapittel 2.0 som er oppgavens teorikapittel.

³ Egalité utdypes videre i kapittel 1.5.

1.4 utfordringer ved en norsk tolkning av Julia Kristeva

I mitt arbeid med denne masteroppgaven har jeg valgt å fordype meg i teoriene til en filosofisk tenker som skriver på et språk jeg ikke forstår (fransk). Gjennom flere oversettelser av hennes teorier på engelsk og norsk har jeg fått et innblikk i hennes filosofi og teoretiske landskap. Jeg kjenner at det slik sett er en risiko for at jeg mister noen dimensjoner i Kristevas tenkning, særlig siden jeg igjen oversetter og gjør en norsk tolkning av de engelske oversettelsene i min oppgave. Når teorier oversettes kan det være utfordringer med å finne gode begreper som kan gjengi og overføre betydningen ordet har på tekstens originalspråk.

Jeg oversetter med ydmykhet for dimensjonene som kan gå tapt og støtter meg på at Kristeva (2010c) selv stiller seg positiv til det oversettelsene gjør mulig for et engelskspråklig publikum, når de som hun skriver: «(..) assimilate my work into theirs at their own risk» (s. 10).

1.5 Min tilnærming til begrepene likestilling, likeverd og egalitè

Å utfordre begrepene likestilling og likeverd ble gjennom mitt møte med Kristeva (1986) et vendepunkt for meg i dette prosjektet. Denne prosessen ønsker jeg å gjøre rede for i dette kapitlet før jeg presenterer oppgavens fokusområde og avgrensning.

I starten av mitt prosjekt tok jeg i bruk begge begrepene, likestilling og likeverd, i mitt forskningsspørsmål for masteroppgaven, som jeg gjorde rede for tidligere i kapittel 1.2. I løpet av feltarbeidet og gjennom møte med oppgavens teoretiske landskap ble jeg etterhvert som prosessen ble til, og nye tanker og undringer ble skapt, nødt til å utforske de to begrepene videre. Jeg måtte gå dypere inn i dem, og således reflektere over det politiske aspektet ved disse begrepene, som jeg var inne på i kapittel 1.3.

På bakgrunn av dette gjør jeg videre rede for noen av refleksjonene, og hvordan jeg har forsøkt å nærme meg disse begrepene. En søken etter et mer samlende og mindre politisk begrep ble til i mitt forsøk på å synliggjøre kompleksiteten. Å skulle sette ord på noe som ikke nødvendigvis kan settes ord på ble utfordrende. Språket satte meg på prøve i det jeg stadig forsøkte å nærme meg det ukjente. I Kristeva sin språkpolitikk ønsker hun å rette oppmerksomhet mot prosessene i språket hun ser som sårbare, ved å dekonstruere kategorier og språklige tatt for gittheter kan de marginaliserende prosessene utfordres (Engebretsen & Solvang, 2010 s. 12-13). Slik jeg forstår Kristevas teorier i en barnehagekontekst kan ikke de etablerte språkkategoriene romme det unike i barnet. I et poststrukturelt perspektiv⁴ kan den dekonstruerende prosessen av å identifisere

⁴ Jeg gjør rede for poststrukturalismen i kapittel 2.5.

normativ tankegang og mulighet for å tenke annerledes handle om at det alltid finnes «spor av det fraværende i det nærværende» (Lenz Tagutchi, 2014, s. 165). Gjennom å skille ut det vi tar for gitt i kategoriene, kan vi få øye på det fraværende.

Owesen (2010) problematiserer utfordringen med å skulle oversette Kristevas franske begrep *Égalité*. Hun oversetter det med et kritisk blikk til likhet, med betydningen lik rett til verdighet, privilegier, respekt og rang. Likestilling og likeverd er to begreper som begge har plass i barnehagens lovverk og de knyttes ofte sammen. Jeg opplever i tråd med Owesen (2010) at likestilling som begrep i en barnehagekontekst og samfunnskontekst ofte forbindes med kjønnslikestilling, og at begrepet derfor kan sette retten til lik verdighet, privilegier, respekt og rang i skyggen. Å begrense likestillingsarbeidet til kjønnslikestilling vil ikke favne at barn er innskrevet i mange forskjellige kontekster (Askland & Rossholt, 2009, s. 28). Det ble derfor et naturlig valg i tenkning med Kristeva (1986), å utfordre begrepet med et ønske om å finne et mindre politiserende begrep.

«Likhet» og «Likestilling» eller «égalité» er en av Europas største eksportartikler når det handler om politiske og filosofiske ideer (Owesen, 2010, s. 236). Likestilling har på norsk, som nevnt, fått betydningen kjønnslikestilling, og likhet forbindes med noe som ligner på noe, derfor mer et adjektiv enn substantiv (Owesen, 2010, s. 236). Owesen (2010) har valgt å oversette det til «likhet», slik det også gjøres i det franske nasjonale motto «Frihet, likhet og brorskap». Likhetsbegrepet har sin opprinnelse fra matematikken, der brukes det for å beskrive at begge størrelser på hver side av likhetstegnet stemmer overens. *Égalité* beveget seg etterhvert fra matematikken over i politikken og filosofien og endret derfor mening til å bety lik rett til verdighet, privilegier, respekt og rang. Likhet handler ikke slik sett om at alle skal være like. «Som et filosofisk begrep kan likhet også gi rom for forskjeller. Det lar oss stå på like fot med hverandre, samtidig som vi anerkjenner hverandres annerledeshet» (Owesen, 2010, s.240).

Med utgangspunkt i Kristevas (1986, 2008) tekster ser jeg en sammenheng med Rossholt sin beskrivelse av likeverdbegrepet som jeg knytter nært opp til min egen forståelse, og som således støtter mitt prosjekt. «Det handler om å arbeide både med likhet og forskjellighet som konstruksjoner, tanker og praksiser. Vi er alle like mye verdt som mennesker» (Askland & Rossholt, 2009, s. 28).

Jeg ønsket således å åpne opp for et mindre politiserende blikk på likestilling og likeverdarbeidet i barnehagen, og forholder meg til likeverdbegrepet i denne definisjonen videre i oppgaven. Med utgangspunkt i Kristevas teorier har dette prosjektet således blitt et forsøk på å tenke *på* hva likeverd og likestilling *kan være* i barnehagen, fremfor å tenke *med* begrepene likeverd og likestilling (Jf. Engebretsen & Solvang, 2010 s. 13).

1.6 Fokusområde og avgrensning

Etter at jeg hadde gjennomført feltarbeidet og jobbet videre med begrepene likestilling og likeverd, som jeg gjorde rede for i det foregående kapitlet, hadde jeg et behov for å avgrense og konkretisere målet for det videre arbeidet. Med utgangspunkt i erfaringene fra feltarbeidet og Kristevas (1984, 1986) teorier om det semiotiske, og annerledeshet som norm, som jeg kommer tilbake til i oppgavens teori kapittel, utarbeidet jeg en problemstilling som har vært til god hjelp gjennom resten av arbeidsprosessen.

Den er inspirert av Kristeva (1984, 1986), og jeg retter videre min oppmerksomhet mot spørsmålet:

Hvordan kan Kristevas teorier om det semiotiske og annerledeshet som norm fremme likeverd i barnehagens pedagogiske praksis?

Gjennom å sette likeverdarbeidet med de yngste barna inn i en sammenheng som søker å flytte fokus fra rettighet til verdighet (Bostad, 2010, s. 232) utforsker jeg således hvilket mulighetsrom som blir tilgjengelig for barnet dersom deres semiotiske initiativ blir *lyttet* til. Å *lytte* i et semiotisk perspektiv handler om å åpne seg opp og la seg berøre av forskjellighet i sitt mangfold og for det man ikke allerede vet⁵ (Davies, 2014). I denne forståelsen ble jeg opptatt av kompleksiteten og nyansene i dette arbeidet, og hva en likeverdfremmende pedagogikk kan bli gjennom å vektlegge likeverdige relasjoner, når kommunikasjon på avdeling med de yngste barna blir til noe mer enn ordene de kan forstå og uttale (Askland & Rossholt, 2009, s. 77).

⁵ Se kapittel 2.2.1 for redegjørelse av Davies (2014) og kapittel 2.3 Nancy (2007) om å lytte.

1.7 Inspirert av barnehageforskning

Jeg utdannet meg til førskolelærer i 2010 og har jobbet i barnehage siden 2006. I disse årene har personalets evne til å vektlegge likeverdige relasjoner og møte barnet med verdighet vært svært viktig for meg å arbeide med, og noe jeg har sett og følt verdien av i barnehagene jeg har jobbet i. Aslanian (2016) skriver: «barn er også mennesker» (s.131). Jeg vil påstå at i denne lille, men også veldig store, setningen ligger hele grunnmuren i arbeid med likeverd i barnehagen. «Barn er også mennesker med sårbare, undrende og sanselige kvaliteter ved seg» (Aslanian, 2016, s. 131). Det ønsker jeg at alle som jobber i barnehage kan synliggjøre gjennom kropp, blick, kjærlighet og omsorg.

Bae (1996) introduserte meg for *det interessante i det alminnelige* da jeg gikk mitt første år på Førskolelærerutdanningen på Høyskolen i Oslo i 2006. Det var boktittelen på en av hennes bøker. I boken skriver Bae om anerkjennelse og vektlegger at en anerkjennende relasjon er basert på likeverd og at det er et ideal som det er verdt å strebe etter. Gjennom hendelser i samspill mellom personalet og barna i hverdagslige situasjoner viser Bae (1986) til personalets posisjon og deres definisjonsmakt. Hennes forskning er fenomenologisk og inspirert av opplevelsorientert psykologi. Baes begrep om anerkjennelse er forankret i psykologen Schibbye sin anerkjennelsesteori (Bae, 1996, s. 53). Schibbye tar utgangspunkt i en forståelse av anerkjennelse som et prinsipp for likeverd og tar til ordet for en indre anerkjennelse. Hun beskriver det som en holdning som må være genuin, hvor man som menneske stiller seg åpen for hvordan den andres indre opplevelsesfelt arter seg (Schibbye, 2013, s. 38).

Jeg har latt meg engasjere av flere i arbeidet med denne masteroppgaven. Deres arbeid har vært med på å forme hva det har vært mulig for meg å gjøre, tenke og skrive og har gitt meg mulighet til å utforske ett annet språk enn jeg har utforsket tidligere.

I det følgende har jeg derfor valgt å trekke frem noen av de arbeidene jeg mener har vært sentrale i utarbeidingen av mitt mastergradsprosjekt.

Ilje-Lien (2020) sitt doktorgradsprosjekt ble presentert for meg et stykke inn i min egen prosess. Avhandlingen tar utgangspunkt i en estetikk-basert undersøkelse av to barnehagelærere og en barnehagelærerstudents samhandling med barn som er nykommere til norsk barnehagekontekst og språk. I avhandlingen problematiserer og reflekterer hun over, hva språk og mening kan favne i møter mellom mennesker. Avhandlingen er en invitasjon til leseren inn i hennes prosess som forskersubjekt i dialoger med deltagerne, og Kristevas utforskende måte å arbeide på.

Myklestad (2015) ble presentert for meg gjennom en artikkel i barnehagefolk hvor hun trekker frem flere sider av hvorfor Kristevas arbeider har pedagogisk relevans i barnehagen. I norsk sammenheng er det kun Myklestad (2015) og Ilje-Lien (2020) som har gjort et vitenskapelig prosjekt på doktorgradsnivå som knytter Kristeva til barnehagelivet (Ilje-Lien, 2020).

Rossholt (2012) sine tekster retter min tenkning mot kroppslige praksiser og møter i barnehagen. Hun har i sitt doktorgradsprosjekt satt fokus på å synliggjøre kroppen som et materielt subjekt i barnehagen som pedagogisk institusjonell praksis. Artikkelen *Gråtens mange ansikter* (Rossholt, 2010) satte spor i meg. Artikkelen er en del av hennes doktorgradsavhandling (2012). I artikkelen løfter hun frem hvordan gråtens tempo, toner og materialitet får betydning for hvordan barnehagepersonalet møter gråten med kroppen. Jeg blir inspirert av fokuset hun retter mot kroppen som et subjekt i en materiell poststrukturell kontekst og hvordan hun retter forskerblikket mot hverdagslige praksiser som ofte kan bli tatt for gitt i en barnehagekontekst.

Aslanians (2016) arbeid berører meg fordi hun setter ord på den profesjonelle kjærligheten og kjærlighetens kompleksitet i barnehagen som institusjon. Hun setter således kjærlighet som pedagogisk praksis på agendaen og reflekterer over kjærlighetens mange dimensjoner. På hvilken måte respekt for annerledeshet kommer til syne og hvordan kjærlighet som profesjonsutøvelse er en unik blanding av glede, ansvar og arbeid.

1.8 Barnehagelandskapet, medvirkning og likeverd

Å skape rom for barns medvirkning og demokratiske prosesser «forutsetter tid – og rom for åpen og ærlig refleksjon, solidaritet og nestekjærlighet» (Eide & Winger, 2006 s. 49). «Det forutsetter at personalet tenker alder, kjønn, etnisitet og funksjonsdyktighet på nye måter og ikke som adskilte kategorier» (Askland & Rossholt, 2009, s. 22). Barnets mulighet til medvirkning gjennom demokratiske prosesser blir slik sett en viktig del av barnehagens arbeid med likeverd.

«Det handler altså om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre» (Bae, 2006, s. 8). Barns rett til medvirkning inkluderer slik sett både kroppslige og språklige uttrykk, de yngste barna formidler sine synspunkter ved blant annet ansiktsuttrykk, bevegelser, lyder og andre følelsesmessige og kroppslige uttrykk. Med dette som utgangspunkt bør de kroppslige uttrykkene lyttes til for å ivareta barns medvirkning. Det vil inkludere at personalet stiller seg åpent for nye måter å utforske og forstå hverdagen på (Askland & Rossholt, 2009, s. 21; Bae, 2006).

Eide og Winger (2006) tar til ordet for at personalet trenger kunnskap for å arbeide med barns medvirkning i barnehagen. Ydmykhet og nærvær er av stor betydning, dersom personalet skal arbeide for at barn skal kunne påvirke hverdagslivet i barnehagen. Det er et krav og en forpliktelse for pedagogen å planlegge for, og legge til rette for, barns medvirkning. Samtidig kan kravet om at alle barn skal oppmuntres til å delta i alle aktiviteter i barnehagen oppfattes som en forpliktelse for det enkelte barn til å delta (Eide & Winger, 2006, s. 29; Kunnskapsdepartementet, 2017).

«Barnehagen er en pedagogisk institusjon med et mandat, et formelt regelverk og noen retningslinjer som forplikter de ansatte til å opptre profesjonelt og ansvarsfullt» (Eide & Winger, 2006, s. 30). Det betyr ikke at barnehagens viktigste oppgave skal tas for gitt, og at man kan finne en fasit på hvordan personalet bør utvikle den pedagogiske praksisen (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 29).

Det er en balansegang å være ansvarlige voksne og samtidig våge å gi slipp på kontroll, struktur og prediksjon, og stille seg åpen for barns medvirkning. Hva man tenker om denne balansen har vært – og vil være – under stadig endring i det pedagogiske landskap. (...) Med tanke på barns medvirkning vil det derfor være nødvendig at personalet reflekterer over hvordan det asymmetriske i forholdet kommer til uttrykk i deres væremåte i forhold til barna. (Eide & Winger, 2006, s. 30)

Å arbeide med barns medvirkning og likeverd vil slik sett handle om å reflektere rundt etiske dilemmaer, komme fram til argumenter som gir mening for personalet, og således la barnet få innflytelse og reel påvirkningskraft. De etiske dilemmaene kommer således ikke med ferdige svar. Refleksjon rundt det som kan virke begrensende på barnets muligheter, kan slik sett berike dette arbeidet (Eide & Winger, 2006, s. 30).

1.8.1 Den pedagogiske relasjonens asymmetriske forhold

I en pedagogisk relasjon har de involverte ulike livserfaringer, slik sett er det et asymmetrisk forhold, der barnet er avhengig av den voksne. I barnehagens fellesskap er asymmetrien mellom personalet og barna slik sett en forutsetning som ikke kan oppheves. Barnet i barnehagen er i en utsatt og sårbar posisjon i relasjonen til personalet. Makten i en asymmetrisk relasjon vil alltid utgjøre en risiko for at barnets likeverd kan bli krenket (Hennum & Østrem, 2018, s.94-95; Pettersvold & Østrem, 2018, s. 91).

«Ideen om likeverd står svært sentralt både i vårt samfunn og i barnehagevirksomheten. Personalet og barna er likeverdige som mennesker, men personalet har mye mer makt og ansvar» (Eide & Winger, 2006, s. 30). Dersom relasjonen skal være likeverdig, bør den inkludere at barnet kan ha en annen dagsorden enn personalet, og handle annerledes enn personalet hadde tenkt (Pettersvold &

Østrem, 2018, s. 91). Aslanian (2016) tar til ordet for at barnets «myke kraft», forstått som deres spontane uttrykk, bør lyttes til i en demokratisk barnehage, forhåndsdefinerte planer og rutiner bør slik sett være fleksible nok til å kunne vike for barnets bidrag. Hun tar til ordet for at det er en nødvendighet dersom pedagogikken skal være i tråd med barns rettigheter og barnehagens grunnverdier (Aslanian, 2016, s. 108).

Personalet inngår i relasjonen som profesjonelle, men for barnet er relasjonen en del av deres hverdagsliv. Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen blir slik sett et forhold der den ene parten utøver sin profesjon i barnehagen, og den andre forholder seg til ett av de kanskje mest nære og betydningsfulle menneskene i sitt liv. Barnet skiller slik sett ikke mellom det profesjonelle og det private i relasjonen. Følelser er tilstede i enhver relasjon og oppstår spontant, det blir slik sett en balansegang for personalet som både skal åpne opp for sine følelser, samtidig som det ikke er alle følelser som hører til i profesjonsutøvelsen. Balansen handler således om å både være nær og samtidig holde avstand slik at følelser som sinne og avsky kan begrenses (Aslanian, 2016, s. 89-90).

Det er således en risiko for både barn og personalet å slippe andre mennesker så tett innpå seg. Det krever mot og fordrer at personalet problematiserer og reflekterer over etiske konsekvenser ved de handlinger som gjøres. Men det kan likevel ikke være et hinder for at personalet åpner opp for at barnets kreativitet og annerledeshet kan få tre frem i barnehagen (Eide og Winger, 2006, s. 49).

Gjennom et sterkt engasjement, en grunnleggende interesse og ydmykhet i møte med barnet, kan personalet møte barnet med verdighet, og en følelsesmessig åpenhet som slik sett kommer barnet til gode (Aslanian, 2016, s. 89-90).

1.8.2 Kjærlighet og omsorg

I barnehagen er det barnets beste som er det overordnede målet. «Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr. 1» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette er et overordnet prinsipp som gjelder for all barnehagevirksomhet. For å ivareta barnets beste tar Aslanian (2016) til ordet for at kjærlighet bør være tydelig rettet mot den andre, der det alltid er barnets behov, og ikke personalets behov, som skal være ledende for hvordan kjærligheten kommer til uttrykk i en barnehagekontekst. Personalet står således i en posisjon hvor de ikke kan forvente å få noe tilbake. Dette betyr ikke at personalet ikke skal ta vare på seg selv, profesjonell kjærlighet har en grense, personalet blir slitne og har således også et behov for å utøve omsorg overfor seg selv, men dette ansvaret kan ikke barnet bære (Aslanian, 2016, kap. 2-6).

Omsorg har tradisjonelt sett hatt en svært sentral plass i barnehagepedagogikken, men i praksis kan det være utfordrende for personalet å finne rom for omsorg, da andre oppgaver og føringer tar stor plass og mye tid. Å finne rom for omsorg krever at personalet oppfatter omsorgshandlinger som faglig interessante. Å skape gode relasjoner og omsorgsfullt nærvær krever således en faglig innsats. Når det i hovedsak er barnets mestring som dokumenteres, og omsorgsbegrepet blir omdannet til et fokus på læring og kunnskap, kan det fort føre til at barnehagens hverdagsliv reduseres til en kultur med fokus på prestasjoner. En slik kultur kan føre til at oppmerksomheten tas bort fra omsorgsfullt nærvær sammen med barn, og slik sett gjøre at omsorg nedprioriteres (Bae, 2018, s. 98). Omsorgen kan således miste sin posisjon som et viktig bidrag og berikelse i barnehagens arbeid med likeverd.

Omsorgsbegrepet i barnehagen retter seg ofte mot hvilke måter personalet kan inngå i omsorgsfulle relasjoner med barnet, som bygger på sensitivitet, gjensidig samspill og en anerkjennende væremåte (Aslanian, 2016; Bae, 1996; Schibbye, 2013). Aslanian (2016) hevder at «disse kvalitetene faller også innunder kjærlighetens paraply» (s. 19). Kjærlighet blir i en slik forståelse en stor del av barnehagens hverdagsliv. I løpet av en dag har barn og personal flere måltider sammen, de leker, opplever konflikter, og de møtes i glede og i sorg. Personalet er tilstede når barna sover, når de er på badet, ute på turer, når de leker og leser og opplever verdenen sammen. Kjærlighet i en barnehagekontekst kommer slik sett først og fremst til uttrykk i den daglige omsorgen (Aslanian, 2016, s. 18, 37).

Aslanians (2016) forståelse av kjærlighetsbegrepet presenterer slik sett en utvidet forståelse av kjærlighet og omsorg som kan være nyttig for barnehagepersonalet i sitt arbeid med å etterleve grunnverdiene i den nordiske barnehagetradisjonen. Likeverd mellom barn og personal er således et viktig prinsipp for profesjonell omsorg og kjærlighet i barnehagen, der opplevelser deles slik at barn og personal blir en del av hverandres liv (Aslanian, 2016, s. 17, 43).

Gjennom kroppen møter personalet og barna hverandre. Personalets kropp blir slik sett et viktig pedagogisk verktøy, i arbeid med barn er praksisen både, personlig, kroppslig og profesjonell (Aslanian, 2016, s. 113-115). «Forholdet vi har til vår egen kropp avgjør hvordan vi forholder oss til andres kropper, også barnas kropper» (Aslanian, 2016, s. 115). En materiell tilnærming⁶ til hva barnet kan bli i barnehagen kan synliggjøre kroppen som pedagogisk verktøy, hvordan personalet viser kjærlighet og omsorg i den pedagogiske praksisen kan knyttes sammen med kroppslige rytmer. Omsorgspraksisene er ikke nøytrale, de bærer preg av forestillingene som tas for gitt og påvirker således den pedagogiske praksisen (Aslanian, 2016, s. 114; Rossholt, 2010, s. 110).

⁶ Se kap. 2.7.1 Den materielle vendingen – materiell feminisme.

1.9 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har jeg gjort rede for bakgrunn og valg av tema, og gitt en presentasjon av oppgavens fokusområde, avgrensning og min tilnærming til begrepene likestilling og likeverd. Videre har jeg redegjort for likeverd i barnehagelandskapet, som i denne oppgavens utgangspunkt inkluderer barns medvirkning, kjærlighet og omsorg. Dette ser jeg som et viktig bakteppe for i det neste å veve barnehagefeltet sammen med Kristevas filosofi.

I kapittel to presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven, her introduserer jeg Kristeva og redegjør for noen av hennes filosofiske teorier. Videre gir jeg et historisk tilbakeblikk på feministisk historie som danner grunnlaget for en tredje generasjons feminisme. Dette bringer meg frem til feministisk poststrukturalisme, som er den vitenskapsteoretiske posisjonen oppgaven utforsker. Jeg begrunner valget med å lene meg på Bondevik og Bostad (2012), Lenz Taguchi (2014) og trekker frem noen av deres teorier.

I tredje kapittel presenterer jeg de ulike delene som utgjør oppgavens metodologi. I forlengelse av dette belyses også forskningsetikk tilknyttet bruk av empiri hvor barn er involvert og min forskerposisjon. Videre gjør jeg rede for den praktiske gjennomføringen av prosjektet.

I kapittel fire presenterer jeg mitt analytiske begrepsapparat. Deretter analyserer jeg seks utvalgte hendelser i lys av de filosofisk teoretiske perspektivene oppgaven opererer med. Disse analysene har jeg fordelt på to ulike deler: Del 1. Når regler skaper makt, motmakt og avmakt og del 2. Å lytte som utgangspunkt for pedagogiske handlinger.

I femte kapittel drøfter jeg analysene i lys av likeverd i barnehagelandskapet og oppgavens problemstilling. I kapittel 6 oppsummerer jeg mine avsluttende refleksjoner og utforsker noen mulige veier videre fra mitt prosjekt.

2.0 Teoretiske perspektiver

«So what is theory?» (Rhedding-Jones, 2005, s. 42).

Denne oppgaven må forstås ut fra den teoretiske rammen jeg har valgt. Bruk av andre teorier ville gitt andre refleksjoner, og således belyst andre perspektiver. Jeg redegjør derfor i denne delen for de teoretiske perspektivene som ligger som rammeverk for denne oppgaven.

Først vil jeg presentere Kristevas (1986) filosofi gjennom å belyse innholdet i teoriene om *det semiotiske chora, subjekt i prosess og Jouissance*. Videre gir jeg et historisk tilbakeblikk på feministisk filosofi som leder frem mot en tredje generasjon feminisme og Kristevas *annerledeshet som norm*. I forlengelse av dette redegjør jeg for den vitenskapsteoretiske posisjonen oppgaven utforsker. Avslutningsvis vil jeg oppsummere innholdet i teoriene og knytte dem opp mot oppgavens problemstilling.

I forskning vil teoriene jeg velger å bruke gi forutsetninger for hva det er mulig for meg å tenke og se. Gjennom min analysestrategi⁷, som består av et utvalg av Kristevas teoretiske perspektiver, ønsker jeg å veve filosofien sammen med hendelsene for således å utforske hva en likeverdfremmende pedagogikk kan være, og å forsøke å få øye på den levde livsdynamikken (Larsen, 2019, s. 100). Teorier er ikke sannheter, det er perspektiver som får betydning for hva som vektlegges. Kraften i teoriene ligger i evnen de har til å forstyrre, og åpne for det ukjente og komplekse. En teori er aldri helt ren, den grenser mot andre teorier og er i bevegelse (MacLure, 2010, s. 278-279).

«We need theory to block the reproduction of the bleeding obvious, and thereby, hopefully, open new possibilities for thinking and doing» (McLure, 2010, s. 277).

2.1 En introduksjon til Julia Kristeva

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for en kort introduksjon av Kristeva, dette gjør jeg fordi jeg mener det er av betydning for leseren å kjenne til noe av hennes bakgrunn og historie før videre lesing av hennes teorier. Kristeva er født i Bulgaria og flyttet til Paris i 1966. Moi skriver i forordet til *The Kristeva reader* at Kristeva siden den gang har vært en av de ledende franskspråklige teoretikerne innenfor både poetikk, språkteori, feministisk teori, psykoanalyse og narratologi. Det at hun selv var tilflytter til Paris og at hun var kvinne i et mannsdominert miljø, var med på å forme hennes semiotiske prosjekt⁸ (Kristeva, 1986, s. 1-3).

⁷ Jeg gjør rede for mitt analytiske begrepsapparat i kapittel 4.1.

⁸ Jeg gjør rede for Kristevas semiotiske prosjekt i kapittel 2.2. 2.2.1 og 2.3.

I Paris skrev hun sin doktoravhandling: *La Révolution du langage poétique*, i 1974. Kristevas uvanlig intellektuelle bakgrunn gjorde henne i stand til å innta en kritisk posisjon til strukturalismens utgangspunkt allerede i hennes tidlige arbeid. Hennes lærer Roland Barthes beskrev det slik: Kristeva var alltid fremmed i det teoretiske landskapet hun befant seg i, og på bakgrunn av det tror jeg hun aldri var en strukturalist. Hvis det må settes en merkelapp på arbeidet hennes er hun heller en slags poststrukturalist (Kristeva, 1986, s. 1-3; Kristeva, 2003, s. 246).

For Kristeva handler humaniora i stor grad om å ha en spørrende og utforskende uro. Hun tar til ordet for å utfordre språklige kategorier. Tenkningen skal stå i fokus og prosessen vektlegges, Kristeva hevder således at vår viktigste oppgave i forskning er å skape metaforer som kan uroe eller løse opp tatt for gitthetene som dominerer i språket og i kategoriseringen. Engebretsen og Solvang (2010) hevder at språket i Kristevas teori er et skjørt fellesskap der det alltid er en viss fare for at mening går tapt, og at kommunikasjonen kan bryte sammen, «bak kategoriens blankpolerte overflater» (s. 14). Dette henger sammen med at forholdet mellom språkbruker og språket er komplekst og at vi, både som brukere av språket og språket i seg selv, er sammensatt. Ved å utfordre språklige tatt for gittheter, kan oppmerksomheten rettes mot sårbarheten i språket og i våre språklige kategoriseringssystemer. Det som ligger til grunn for vår tenkning, kan således komme i fokus for vår tenkning. Dette kan åpne opp for en større toleranse for hverandres forskjellighet (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 14-17). Kristeva løfter slik sett grunnleggende spørsmål om menneskelig eksistens: som språk, sannhet, etikk og kjærlighet (Kristeva, 1986).

Kristevas forfatterskap kan forenklet oppsummeres gjennom tre perioder. I den første perioden lar hun seg inspirere av den poststrukturelle vendingen, det er i denne perioden hun utvikler teoriene om det symbolske og det semiotiske. I den andre perioden skriver hun frem sine teorier om melankoli, *Jouissance*/abjeksjon⁹ og kjærlighet gjennom en psykoanalytisk tilnærming. I senere tid har hun konsentrert seg om problemstillinger omkring det etiske. Det er her hun fører en «gjennomgående kritikk av hvordan språk og begreper konstruerer grenser mellom oss/dem, normalitet og utenforskap» (Ilje-Lien, 2020, s. 22-23). I denne oppgaven er det hennes teorier om det semiotiske som er mitt utgangspunkt. I tillegg veves hennes teorier om *Jouissance* og annerledeshet som norm, inn i hennes teorier om det semiotiske, der disse teoriene filosofisk blandes i hverandre. Disse tre teoriene presenterer Kristeva selv som noen av «the main themes of [her] work» (Kristeva, 2010c, s. 10)¹⁰.

⁹ Kristeva knytter abjeksjon til separasjonsprosessen når moren separerer seg fra barnet etter fødsel for å igjen bli et «jeg» (Kristeva, 2018, s. 107). Se kapittel 2.3. *Jouissance*.

¹⁰ Jeg kommer tilbake til en redegjørelse for disse teoriene i kapittel 2.2, 2.2.1 og 2.3.

2.1.1 En ny humanisme

Kristeva (2008) er i sin etiske filosofi inspirert av Emmanuel Levinas og hans filosofi om at anerkjennelsen av den andres sårbarhet begynner med den Andres ansikt. Vi, som mennesker, er forpliktet overfor hverandre og overfor hverandres sårbarhet, før loven og allmenn teori. Kristeva tar således til ordet for en ny humanisme som anerkjenner den andre som unik, en humanisme som setter «enkeltmennesket før felleskapet, det semiotiske foran det symbolske og den andres ansikt foran loven» (s.39).

Levinas (1998) er, i likhet med Kristeva, språkfilosof. Ansiktets åpenbaring er ifølge Levinas «i sin helhet språk. (...) I ansiktet er det uttrykte *tilstede* i uttrykket, uttrykket uttrykker seg selv – og råder alltid over den mening det avgir» (Levinas, 1998, s. 58). Ansiktet er slik sett ikke et visuelt ansikt, det er det som fra utsiden åpenbarer seg for et jeg. Språket er ikke bare de ordene som kan uttales, det er også kroppslige initiativ, som blikk, mimikk, lyder, tårer, og kropper som vender seg bort eller som kommer til. «Den andres kropp, blikk, bevegelser, men også ord, kan kalle meg til ansvar» i Levinas sin filosofi (Johannesen, 2015, s. 84).

Forstått med Levinas sin filosofi kan vi ikke kategorisere barn som en gruppe, hans appell er at vi aldri helt kan forstå hverandre, han legger således vekt på det unike. Barnet blir hele tiden til på ny i møte med den andre, Levinas er opptatt av at det er viktigere å forsøke å finne ut hva den andre har behov for enn å fult ut forstå den andre. Det å fult ut forstå den andre vil ikke være mulig da det slik sett vil bety at man reduserer den andres fremmedhet til sine egne tanker. Barnet kan således ikke fanges i en kategori. Dersom personalet i en barnehagekontekst ser barnet som den andre, kan det vekke en ansvarsfølelse og sette i gang et ønske om refleksjon over hvordan barnet møtes i barnehagen (Gjerde, 2016, s. 177; Johannesen, 2015, s. 83).

Dersom ein set krav til seg sjølv om å møte barnet på nytt i kvart møte, og ikkje bestemmer seg for korleis barnet er ut i frå kven ein opplever at barnet har vore, kan ein opne opp for barnet sitt bidrag inn i sitt eige liv (Gjerde, 2016, s. 177).

I en barnehagekontekst kan en slik måte å tenke på føre til at personalet møter barnet med åpenhet og en utforskende tilstedeværelse. Gjennom å erkjenne at man aldri fult ut kan forstå den andre kan man i åpenheten bli påført ansvaret for den andre. «Ansvaret er hele tiden forbundet med tanken om at ethvert møte (øyeblikk) er unikt og dermed spesielt viktig» (Johannesen, 2015, s. 84).

Kristeva (2008) tar til ordet for at vi som mennesker må tørre å gå inn i vår innerste angst og sårbarhet, og bli kjent med den andre gjennom å bli kjent med oss selv. Ved å sette forståelsen av oss selv på prøve, og åpne oss for det *unormale*, *merkelige* og *ulogiske* vi alle går og bærer på, kan vi åpne oss opp for den andre. Det som er annerledes kan slik sett bli noe dypere enn språklige

dikotomier og kategorier. En slik ny humanisme som Kristeva søker krever mot. En humanisme hvor andres fremmedhet ikke bare blir respektert og anerkjent, men hvor hver enkelt oppfordres til å anerkjenne og bli kjent med fremmedheten i seg selv (Kristeva, 2008, s. 25).

Kristeva (2008) hevder at menneskeligheten utestenges om ikke den enkelte tar inn over seg annerledesheten i seg selv, og i den andre. Hvis menneskene stenger for det fremmede de bærer med seg, spolerer de muligheten for en identitet i utvikling. «Våre identiteter lever bare når de utforsker vår fremmedartethet og den fremmede i oss selv» (Kristeva 2010b, s. 61).

Levinas (1998) sin etikk handler om den Annens rettigheter, fokuset er ikke satt på subjektet, men på vår Nestes rettigheter. Levinaas sin etikk beveger seg således bort fra en ensidig dyrking av subjektet – mot en tilbakevending av en dypere mening i menneskers forhold til seg selv og til den Andre (s.7). I en barnehagekontekst kan det å ha dette ansvaret i møte med den andre bety å åpne seg for at den andre er unik og for den andres tvetydighet. «Siden vi aldri kan forstå den andre, blir også åpenheten uendelig. Tiden er uendelig, ansvaret er uendelig og dermed må også åpenheten være uendelig» (Johannesen, 2015, s. 84). Dette er gjenkjennbart i Kristevas teorier om det semiotiske. «Vi må åpne vår erkjennelse for det semiotiske chora¹¹, en tilstand forut for oppdelingen av kategorier og dikotomier, en tilstand der alt er «ubenevnelig, usannsynlig blandet. (...) Det er anerkjennelsen av den Andres sårbarhet som dypest sett konstituerer den demokratiske pakten» (Kristeva, 2008, s. 25, 39). Kristevas prosjekt er således å skape en likeverdig situasjon der ingen mennesker er overordnet et annet. I en barnehagekontekst opponerer hun på det grunnlaget mot en institusjonstanke hvor barnet skal inkluderes i et fellesskap, der personalet allerede kan ha bestemt innholdet (Levin, 2010, s. 164).

¹¹ Se kap. 2.2 Det semiotiske chora.

2.2 Det semiotiske chora

Kristeva (1986) viser til hvordan det semiotiske og symbolske alltid virker sammen, hun kaller denne prosessen *the signifying process* (kap.5). Denne prosessen omhandler også dimensjoner som handler om «dannelse og realisering både av mening og subjekt (...) Subjektet settes på prøve og det symbolske settes på prøve. Igjen og igjen...» (Myklestad, 2011, s. 45, 49).

Kristeva hevder at det alltid vil være en semiotisk dimensjon som ligger forut for det talte ord. En dimensjon hun beskriver som luften eller musikken bakenfor teksten. *The signifying process* er en ubegrenset prosess, en drivkraft i og gjennom språket, en «passage to the outer boundaries of the subject and the society» (Kristeva, 1984, s. 17). Det symbolske og semiotiske er slik sett alltid tilstede i enhver språklig handling, men den semiotiske dimensjonen får imidlertid friere utfoldelse i kommunikasjon gjennom kunstneriske, musikalske og poetiske praksiser (Kristeva, 1984, s. 24).

Det semiotiske kan beskrives som diskrete mengder med energi som beveger seg gjennom kroppen, det er disse energiene som utgjør det Kristeva (1986) kaller chora. En ikke uttrykksfull helhet like full av bevegelse som den er av regulering. Det semiotiske som rytme, i tid og rom, kommer før midlertidighet, troverdighet, romlighet og bevis. Denne diskursen, og alle diskurser, beveger seg både med og mot choraen, da den både er avhengig av og motsier seg diskursen. Det semiotiske er slik sett kroppslige energier som ikke kan antas å være tankemessig, i den definisjonen kan ikke subjektet reduseres til et allerede konstituert og forståelig subjekt. Separert fra subjektet, får det semiotiske et materielt agentskap, rytmene arrangeres i takt med begrensningene pålagt kroppen av sosiale strukturer – alltid allerede i en semiotisk prosess. Dette rytmiske rommet kan således ikke reduseres til verbal oversettelse (Kristeva, 1986, s. 97).

2.2.1 Subjekt i prosess

Kristeva (1986) presenterer en posisjon som argumenterer for en dekonstruksjon av konseptet om «en identitet» som avgjørende for overskridelse og endring (Kristeva, 1986). «(...) Presupposing as it does the deconstruction of the concept «identity», this demand opens up a space where **individual difference is allowed free play**»¹² (Kristeva, 1986, s. 188, min utheving). Kristevas (1984, 1986) subjekt i prosess byr således på en vanskelig balansegang da hun teoretiserer et subjekt, samtidig som hun tar en posisjon som dekonstruerer både subjektivitet og identitet fullstendig.

¹² Jeg oversetter «free play» til mulighetsrom i denne oppgaven

Semiotic theory is therefore always already caught up in a paradox; an aporia¹³ which is the same as that of the speaking subject; both find themselves in a position which is at once subversive of and dependent on the law. (Kristeva, 1986, s. 12)

Moi skriver at Kristeva tar opp denne nødvendige formen for subjektivitet på bakgrunn av hennes psykoanalytiske praksis, der det er av nødvendighet for henne å forsørge sine pasienter med en *identitet* som kan gjøre de i stand til å leve i verden. Dette kan vi si er bestemt av det symbolske aspektet i *the signifying process*. Kristeva ønsker på ingen måte å gjøre pasienten til slave for den etablerte praksis, snarere tvert imot tenker hun at uten noen form for subjektiv struktur blir meningsfull og kreativ aktivitet umulig (Kristeva, 1986, s. 14). Kristeva (1984,1986) argumenterer for at vi alle er *subjekt i prosess*, både unge og gamle. Mennesket er i en kontinuerlig søken etter mening og samhörighet. Det som rokker ved etablerte sannheter kan virke truende og vi kan derfor affektivt velge strategier som gjør at vi snur ryggen til (Myklestad, 2015, s. 68).

Gjennom mitt forsøk på å tematisere Kristevas (1984, 1986) semiotiske prosjekt, ser jeg en kobling til Davies (2014). Davies (2014) tar til ordet for at subjektet som «har en identitet», *self-as-identity*, vil dømme den andre og bli dømt tilbake. Davies (2014) sletter dette subjektet med bistand fra poststrukturalistiske teorier, til fordel for et *subjekt as intra-active Becoming*¹⁴. *Self-as-identity* skaper mening innenfor det binære entall/flertall. «Jeg» er entall og tar sin definisjon mot «samfunnet» som er flertall. *Subjekt as intra-active Becoming* derimot er både entall og flertall i samme «jeg».

«Its plurality lies in itself, in its own multiple singularities, and in the multiplicity of beings who are co-implicated in Being (Davies, 2014, s. 35). I denne forståelsen er identitet alltid i utvikling og endring, i sitt mangfold.

Å lytte blir for *the self as identity* å bedømme den andre ut fra allerede satte sannheter, slik sett kan tanken sette seg fast i en allerede eksisterende kunnskap. *Subjekt as intra-active Becoming* lytter til tankene som skjer og setter seg selv opp mot tanken for å se hva som kan bli til. Å lytte blir således ikke noe som kun skjer mellom meg selv og den andre, å lytte blir også å lytte til drivkraften og energiene som jobber med oss og i oss (Davies, 2014, s. 36).

Det er ikke nok å bestemme seg for å bli et *Subjekt as intra-active Becoming*, det er en kamp man må kjempe mot seg selv, og mot normative krefter i språket og samfunnet. Det er en vedvarende kamp bort fra intensjon, vilje og repetisjon, mot å være mottakelig for det man enda ikke vet. Mot fremvoksende muligheter for tanken og væren (being) hvor å være inkluderer både mennesker, dyr

¹³ Aporia (gresk) en filosofisk gåte eller tilstand av villrede (<https://no.wikipedia.org/wiki/Aporia>)

¹⁴ Jeg velger her å beholde de engelske begrepene til Davies (2014) i mangel på norske begrep som beskriver flertydigheten i begrepene like godt

og jorden. Å bli dette fremvoksende *subjektet* krever en kamp mot det som bekrefter hvem du er og hvordan verden fungerer (Davies, 2014, s.36). «(...) to have an identity, is necessary for survival. It provides a safe plot of land in which to rest from that struggle (Davies, 2014, s.36).

Slik jeg leser Davies (2014) og Kristeva (1984, 1986) er det ikke et enten eller. Som subjekt i prosess og som *subjekt as intra-active Becoming*, er vi avhengig av en subjektivitet med en identitet. Samtidig, for å være i prosess *as intra-active Becoming*, er vi avhengig av å dekonstruere identiteten slik som Davies (2014) og Kristeva (1984, 1986) gjør og åpne opp for at det finnes flere identiteter. Identitet er i denne forståelse alltid i endring. «Det finnes en identitet, min, vår, men den er uendelig konstruerbar, og dekonstruerbar, åpen, under og i utvikling» (Kristeva, 2010b, s. 63).

Det er ikke kun den fysiske kroppen som gjør barnet, utsiden bestemmer ikke alene hvem barnet skal være, eller hva det kan gjøre. Men det vil aldri være nøytralt, for det som barnet opplever, og hvordan barnet møtes, vil ofte være på grunn av, eller på tross av, kategoriene som allerede finnes på utsiden. Identitet er slik sett kompleks og vil inkludere en indre drivkraft. Kroppens innside og utside henger sammen. Om personalet lytter godt etter, kan de fange opp denne rytmen som semiotisk gjenlyd, en drivkraft som søker mening og samhörighet¹⁵ (Kristeva, 1986; Myklestad, 2015). Det er drivkraften og energiene som jobber med og i barnet (Davies, 2014, s. 36).

Rossholt (2006) tar til ordet for at dagens og morgendagens barnehage trenger voksne som «evner å reflektere over barnas komplekse liv i en kompleks verden» (s. 28). Kritiske perspektiver kan i en slik tenkning bidra til at barnet ikke kategoriseres og settes i bås, ved å utfordre stereotypiske handlingsmønstre. Gjennom å undre seg, reflektere og debattere kan personalet arbeide for en barnehagepedagogikk som er åpen for flere måter å være barn på i barnehagens hverdagsliv (Rhedding-Jones, 2005; Østerås, 2011, s. 155).

Sosiale kategorier har ulike meningsforståelser knyttet til seg og det vil alltid være noen kategorier som blir sett på som vanlige og normale. Således vil andre kategorier bli sett som unormale og kategoriene vil derfor aldri bli likeverdige. Rossholt tar til ordet for at det i denne forståelsen ikke vil være nok å endre praksis i barnehagen, personalet bør også utfordre språket og begrepene praksisen bygger på (Askland & Rossholt, 2009, s. 91). Barnet kan bli satt i bås dersom personalet er mer opptatt av hva barnet *er*, enn hvem det kan *bli* (Rossholt, 2010, s. 109).

¹⁵ Se kapittel 2.2 om det semiotiske *chora*

«Subjekt as intra-active Becoming (...) participates in the unfolding event, and in the evolutionary impulse to create new possibilities» (Davies, 2014, s. 37). Med det som utgangspunkt kan det gjennom en åpenhet for det ukjente og for den andre, åpnes opp en ny mulighet for det semiotiske (definert som kropp, impulser og *jouissance*) til å tre frem (Davies, 2014; Kristeva, 1986).

2.3 Jouissance, tid og mening

Jouissance er en tilstand som stammer tilbake fra subjektets separasjon fra morskroppen (abjeksjonen). Erindringen er en sporsetting i kroppen, spor etter en tilstand av helhet, harmoni, kjærlighet og samhørighet. Denne erindringen utgjør i Kristevas perspektiv det semiotiske (Kristeva, 1986, s. 176; Myklestad, 2015, s. 68). «Subjektets unike, ytterst personlige kroppslige diskurs (...) motivasjon og drivkraft til å rette seg ut mot verden» (Myklestad, 2015, s. 68).

Det er hvert enkelt individ sitt unike potensiale. Et potensiale til «å alltid representere noe nytt, annerledes og korrigerende» (Myklestad, 2015, s. 70).

I mellomrommet mellom kropp og språk fremstår kommunikasjonen som en rytmisk dans, og slik jeg leser Kristevas tekster kan kommunikasjon med de yngste barna, i denne forståelsen, bli til en poetisk praksis. Jeg knytter således det rytmiske til tid, slik rytme fremstår som tid også i en barnehagekontekst, det kommer tydelig frem av et velkjent begrep som jeg kjenner godt fra min egen praksis i barnehagen: «dagsrytmen».

Dagsrytmen er ofte planlagt med klokkeslett, spisetider, sovetider og aktiviteter. Tradisjonelt skulle dagsrytmen sørge for barnets beste, da faste tider til lek, måltider og søvn skulle sørge for forutsigbarhet, trygghet og gjentagelse. Dersom presset på hva dagsrytmen skal inneholde av organisering, logistikk og struktur blir for satt, kan det skape frustrasjon hos enkelte barn og hos personalet. Dagsrytmen kan da låse personal og barn i en lite fleksibel rytme, og således begrense handlingsrommet og svekke mulighet for medvirkning og påvirkning (Eide et al., 2019, s. 9-11).

Det er grunn til å spørre om økt fokus på organisering, logistikk og effektivitet kan komme til å stå i åpenbar kontrast til hverdagslivet i barnehagen, med prosesser som fordrer tid, fordyping og ro. Dette berører mulighetene til å skape grobunn for utvikling av gjensidige relasjoner, fellesskap og utforskning av barnehagens materielle og sosiale potensialer, noe som kan synes viktig ikke minst for de yngste barnehagebarna. (Eide et al., 2019, s. 5)

Det kan være utfordrende for personalet å være tålmodige og tilstedeværende, og dvele ved øyeblikket her og nå, dersom de opplever at tiden ikke strekker til i den travle hverdagen (Eide et al., 2019, s. 9-11). Men for barnet kan akkurat dette øyeblikket være av stor betydning.

«Rythme is nothing other than the time of time. The vibration of time itself in the stroke of a present that presents it by separating it from itself. (...) Rythme bends time to give it to time itself» (Nancy, 2007, s. 17). Og således kan rytmen og tiden sees i sin midlertidighet (Nancy, 2007).

Rytmene, lest som midlertidige hendelser, blir ikke passivt mottatt av barna, de er ikke fastlåste og endelige. Det vil slik sett skje brudd i hendelsene mellom personalet og barna. Man kan således si at personalet kommuniserer med kroppslige rytmer hele dagen, de befinner seg alltid mellom det som har vært og det som kommer (Rossholt, 2012, 2015). Men dersom personalet *lytter* og hører godt etter, kan rytmene fanges opp som semiotisk gjenlyd (Myklestad, 2015).

Jeg er, som Kristeva (1986), klar over motsigelsen i å skulle sette ord på og teoretisere det semiotiske, som ifølge Kristeva selv, ikke kan teoretiseres. Det er likevel, slik jeg forstår det, av stor betydning for barns levde liv i barnehagen at den semiotiske dimensjonen tematiseres. For Kristeva (1984) handler «å lytte etter semiotisk gjenlyd» om et felles ansvar for en humanisering av fellesskapet (Myklestad, 2015, s. 70).

Hvordan personalet forstår å lytte blir slik sett avgjørende for å lytte etter barnets semiotiske stemme og således komme tilbake til erindringen om *Jouissance*.

«To be listening is to be at the same time outside and inside, to be open from without and from within, hence from one to the other and from one in the other» (Nancy, 2007, s. 14).

Gjennom fastlåste mønster stopper prosessen opp og meningsfulle øyeblikk blir noe som lengtes etter i en søken etter mening og verdighet. Kristeva søker en ny holdning hvor subjektet får utfolde seg fritt. Gjennom et avslag av subjektets begrensninger ønsker hun å være nære samfunnet med en mer fleksibel og fri diskurs (Kristeva, 1986, s. 187-188). Kristeva argumenterer for at det moderne subjektet ikke trenger å ordnes, det trenger å bli til et subjekt i prosess (Kristeva, 1986, s. 14).

Det moderne subjektet er låst fast i binære kategorier basert på et ideal det tror det ønsker, som begrenser subjektets agentskap og gjør det sårbart for institusjonens kontroll. Forventningene blir styrt av dominerende måter å tenke på (Davies, 2014). Agentskapet ligger slik sett, ifølge Davies (2014) og Kristeva (1986), i å åpne seg opp for det ukjente, og lytte etter mening gjennom energier og impulser som jobber i oss, med oss og i mellom oss. *Subjekt as intra-active Becoming* kan innta en utforskende væren i møte med den andre, hvor ens væren er ontologisk tilkoblet all væren, hvor sanser og fantasi er åpen for værens uttrykksfulle modaliteter. Det er en hendelse man ikke kan forestille seg på forhånd (Davies, 2014, s. 37). Det ukjente kan fremstå som en erindring og sporsetting i kroppen (Myklestad, 2015, s. 68).

Jouissance blir til en drivkraft som setter seg i kroppen, som et savn uten tidsperspektiv. Som en lukt av honning, en varm og myk berøring, som silke og fløyel. En tilstand som inntreffer da en kropp blir delt fra en annen kropp når navlestrengen klippes. Moren blir den andre og forbindelsen blir brutt. Kristeva hevder at vi fra det øyeblikket forbindelsen brytes lengter tilbake til illusjonen om *jouissance*, og søker derfor etter en illusjon av «the mother – a love», en opplevelse av kjærlighet og samhørighet, slik som da fosteret var ett med morskroppen (Kristeva, 1986, s. 179-180).

2.4 Annerledeshet som norm – et historisk tilbakeblikk

I dette kapitlet vil jeg først skissere et historisk tilbakeblikk på den første og andre feminismen, dette gjør jeg fordi disse to generasjonene feminisme danner et bakteppe for Kristevas (1986) teori. Deretter vil jeg gjøre rede for Kristevas tredje generasjons feminisme (annerledeshet som norm).

Bondevik og Bostad (2012) deler opp den feministiske filosofien i to. De ordner deler av feministisk filosofi og historie inn i likhetsfeminisme og forskjellsfeminisme. De hevder at begge disse retningene er presentert i dagens feministiske debatt. Hva det blir fokusert på i arbeidet med likeverd – og likestilling i barnehagen endrer seg, og har endret seg, gjennom tiden (s. 166). Å se arbeid med likeverd og likestilling i barnehagen i en historisk sammenheng åpner opp for en forståelse for at politiske begreper tilskrives forskjellig innhold gjennom diskurser, historiske kontekster og sammenhenger (Askland & Rossholt, 2009, s.17-28).

2.4.1 Likehetsfeminisme

Simone de Beauvoir er kanskje den mest innflytelsesrike feministen på 1900-tallet. Hun uttrykte at kvinnelighet og mannlighet er kulturelt og historisk skapt. Mennesker blir formet og former seg selv. Du er ikke født kvinne, du blir det, sa Beauvoir og med denne berømte påstanden hevdet Beauvoir at man ikke er født kvinne og bestemt for visse roller fra naturens side. Hun hevdet at mennesker skaper sin egen identitet. Beauvoir mente at kvinnen ble oppfattet som et objekt både av seg selv som kvinne, og av mannen, og ikke som et selvstendig subjekt. Mannen oppfattes derimot som et fritt og selvstendig subjekt. Hun fremstiller på denne måten kvinnen som «den andre», også forstått som det andre kjønn. Likestilling er en overordnet målsetting for Beauvoir og hvis det skal settes en merkelapp på denne posisjonen blir den gjerne kalt likhetsfeminisme. Beauvoir fokuserer på det biologiske som begrensende for kvinnens frihet. Hun ønsket først og fremst at kvinner ikke skulle forbli passive objekter, men utvikle seg til aktive subjekter (Bondevik & Bostad, 2012, s. 164).

På 1800-tallet ble moderlige kvaliteter sett på som en styrke og som kvinnens bidrag i samfunnet. Etterhvert som kvinnene begynte å innta arbeidsplasser ble ikke lenger en vektlegging av det moderlige fordelaktig i kvinnens kamp. Tidligere hadde disse kvalitetene blitt sett på som en styrke, men med denne første feminismen ble disse egenskapene heller sett som en byrde enn ett springbrett. Fra et maskulint romantisk perspektiv kan teorien om det moderlige mangle innsikter fra det levde liv, erfaringer med å gi kjærlighet og omsorg til barn. Fra kvinnens perspektiv kan de moderlige kvalitetene også sees som hardt arbeid, som mange ønsker å kunne velge bort til fordel for mindre fysisk og psykisk krevende aktiviteter. Etter andre verdenskrig fikk morsrollen nytt liv og dominerte i husholdningene (Aslanian, 2016, s. 78).

2.4.2 Forskjellsfeminisme

Forskjellsfeminismen legger vekt på at kvinner er forskjellige fra menn og at det er naturlig for kvinner og menn å utfylle ulike roller på grunn av deres forskjeller og på mange måter ulike egenskaper og verdier. I denne retningen er det imidlertid også feminister som poengterer at det også er store individuelle forskjeller, mellom kvinner og mellom menn, ikke bare mellom kjønnene. Denne tanken kan åpne opp for et utvidet syn på hva en kvinne er og hva en mann er. Dikotomien maskulinitet og femininitet utfordres og det legges vekt på at det finnes mange mannsidentiteter og kvinneidentiteter. Forskjeller kan slik sett ikke reduseres til å kun handle om biologisk kjønn (Bondevik & Bostad, 2012, s. 167). Det feminine lovprises mer ut i fra en verdimeisig diskusjon. Forskjellighetsdiskursen handler om at begrepene maskulinitet og femininitet representerer verdier som er verdifulle i et samfunn, begrepene knyttes således ikke til biologisk kjønn (Askland & Rossholt, 2009, s. 59). I tråd med den andre feministbølgen startet likestillingsarbeidet i barnehagene på 70-tallet (Askland & Rossholt, 2009, s. 57). Likestillingsrådet anbefaler på 1970 tallet å bygge flere daghjem plasser slik at flere kvinner kan komme seg ut i arbeidslivet. Økningen ble senere fra 1980-tallet så stor at utbyggingen ikke klarte å henge med. I 2009 fikk alle ettåringer lovfestet rett til barnehageplass (Greve & Jansen, 2018, s. 39).

2.4.3 En tredje generasjons feminisme – Annerledeshet som norm

Kristeva (1986) argumenterer for en forskyvning fra det biologiske kjønn mot subjektets posisjon som en avgjørende holdning for å oppnå endring. Gjennom et positivt syn på individets særegenhet kan man dekonstruere og endre begrepene som likestillingsarbeidet i dag bygger på. Dikotomiene skal brytes opp, slik at likestillingsarbeidet kan bryte med det som blir tatt for gitt og begrepene likeverd og likestilling blir således utfordret (Askland & Rossholt, 2009, s.57; Kristeva, 1986).

I *Womans time* utforsker Kristeva (1986) annerledeshet som norm. Kristeva (1986) hevder at den største utfordringen til den nye generasjonen feminisme ikke er å kjempe for likhet, den største utfordringen er å kjempe for annerledeshet, i forhold til makt, språk og mening (s. 196). Hun fremmer et ønske om en ny holdning (en tredje generasjon) hvor individets særegenhet får utfolde seg fritt. Konseptet identitet dekonstrueres og åpner opp for ett mulighetsrom hvor individuell forskjellighet får utfolde seg fritt (Kristeva, 1986, s. 187-188).

Kristeva (1986) presenterer således en tredje generasjon feminisme, en generasjon hun hevder må konfrontere oppgaven om å gjenforene «maternal time» med den lineære tiden. Kristeva snakker ikke om en ny generasjon satt inn i kronologisk tid når hun snakker om den tredje generasjonen. Hun beskriver det som en ny *holdning*, mer enn den tradisjonelle definisjonen av generasjon (Kristeva, 1986, s. 208). «My usage of the word «generation» implies less a chronology than a signifying space, a both corporeal and desiring mental space» (Kristeva, 1986, s. 209).

Kristeva (1986) skriver om kvinnens subjektivitet gjennom tiden. Hun beskriver «*maternal time*» og reproduksjon som *en tid* satt sammen av det hun beskriver som «cyclical time» og «monumental time», repetisjon og evighet (s.188).

Den historiske tiden beskriver hun som «*linear time*» - tid som prosjekt, teknologi og utvikling (historisk og politisk). Hun understreker mangfoldet av *kvinnens* uttrykk og ønsker ikke å kategorisere *kvinnen* inn i en homogen gruppe. Kristeva uttrykker samtidig at det er viktig å anerkjenne at det er biologiske kjønnsforskjeller slik psykoanalysen ser det, og søker slik sett kompleksiteten av *kvinnen* som identitet. Gjennom å teoretisere kvinnens ønske om å få barn, lukker hun døren for mystikk og religion. Kristeva ser tilbake på hvordan den første generasjonen feminister kjempet for, og fortsatt kjemper for, å få være på likefot med menn, gjennom fri rett til abort, prevensjon, lik lønn for likt arbeid og profesjonell anerkjennelse. En kamp hun omtaler som å få en plass i den lineære tiden, historisk og politisk. Den andre generasjonen feminister setter seg utenfor den lineære tiden og ønsker å gi et språk til det kroppslige og inter-subjektive. Og krever slik sett en anerkjennelse av en ureduserbar identitet (Kristeva, 1986, s. 187-188).

Gjennom å veve sine perspektiver på «maternal time» sammen med de to generasjoner feminisme skriver hun frem et ønske om en ny holdning hvor individets særegenhet får utfolde seg fritt. Et avslag av subjektets begrensninger satt inn i den lineære tiden. Og et ønske om å nære samfunnet med en mer fleksibel og fri diskurs, en diskurs som makter å sette ord på den gåtefulle kroppen, drømmer, skam og hemmelige gleder (Kristeva, 1986, s. 187-188).

The new generation, or more accurately, the corporeal and desiring mental space now available to women is one that advocates the parallel existens or the intermingling of all three approaches to feminism, all three concepts of time within the same historical moment. Presupposing as it does the deconstruction of the concept «identity», this demand opens up a space where individual difference is allowed free play. (Kristeva, 1986, s. 188)

2.4.4 Oppsummering

Den feministiske historien er viktig i et barnehageperspektiv både på grunn av kvinnefrigjøringen, men også som en historie som har bidratt inn i barnehagen og hva som blir ansett som viktig i barnehagens pedagogiske praksis. Kvinnefrigjøringen og småbarnspedagogikken vokste frem under romantikken, og individets særegenhet og kjærlighetens universalitet ble vektlagt. I Frøbels barnehager ble familier tilbudt et tilbud som skulle supplere hjemmet og være en berikelse i barnas liv. Idealet for Frøbels barnehage var mor-barn relasjonen. Når kvinnen inntar arbeidslivet blir omsorgen (det moderlige) flyttet fra hjemmet og inn i den offentlige sektoren. En samfunnsinstitusjon som er basert på både praktiske og politiske hensyn. Romantikkens ideer mister etterhvert sin kraft og barnehagene kan slik sett se ut til å påvirkes mer av et vitenskapelig syn på barn. Dette viser at historien har sin innvirkning på barnehagen som pedagogisk institusjon. Og således kan det «(...) virke som at det politiske målet om arbeidsdeltagelse for alle har høyere verdi i samfunnet i dag enn samfunnets yngste medborgere sitt behov for å få og gi omsorg og kjærlighet» (Aslanian, 2016, s. 79-81).

Når kulturen endres, endres også vår forståelse og vårt forhold til begrepene. Det moderlige, det som tradisjonelt sett har blitt utført i hjemmet, kan i dag oppfattes som en heftelse for feltet i ønsket om å øke sin status. Jeg støtter meg på Aslanian, og mener at Frøbels bruk av mor-barn relasjonen ikke nødvendigvis trenger å tolkes negativt. Problemet kan heller flyttes til å utfordre omsorgens lave verdi og status i samfunnet (Aslanian, 2016, s. 79-81).

Kristevas teorier om annerledeshet som norm kan åpne opp for en ny holdning hvor individets særegenhet får utfolde seg fritt. Hun ønsker å nære samfunnet med en mer fleksibel og fri diskurs som makter å sette ord på den gåtefulle kroppen (Kristeva, 1986, s. 187-188). Hennes teorier om annerledeshet som norm kan med dette utgangspunktet åpne opp for å sette i gang noen tanker i barnehagens arbeid med likeverd. Gjennom et positivt syn på individets særegenhet kan man dekonstruere og således endre begrepene som likestillingsarbeidet bygger på (Askland & Rossholt, 2009, s.57; Kristeva, 1986).

2.5 Poststrukturalismen

På slutten av 1960 tallet vokste poststrukturalismen, som en ny språkteori, frem. Selve ordet beskriver en gruppe filosofer, litteraturforskere og samfunnsteoretikere. Sentrale navn er, ifølge Bondevik og Bostad (2012), blant annet Julia Kristeva, Jaques Derrida og Michael Foucault. De kritiserte strukturalismen for å være anti-humanistisk «fordi den la vekten på språkssystemet og ikke på forbindelsen mellom språkbrukerne (...). Poststrukturalistene ønsket en ny strukturalisme, der det ble viktig å se på språket i forhold til sosiale endringer og politikk. Samtidig ville de bevare teorien om at ord og sosiale tegn må sees i forhold til det som skiller dem fra andre ord og tegn» (Bondevik & Bostad, 2012, s. 179).

Derrida ønsket å dekonstruere alle grunnleggende strukturer som ble påstått å være allmenngyldige. Filosofien kan ikke gi noen endelige svar på hva som er sant, men filosofi kan kritisere og vise begrensningene, og bør således anees å være en kritisk vitenskap (Steinnes, 2011, s. 676). Derrida ser språkets begrensninger og hevder at «Det er ingen fasit utenfor teksten som gir en korrekt tolkningsmåte» (Bondevik & Bostad, 2012, s. 179).

Lenz Taguchi (2014) skisserer dette som «streng poststrukturalisme», en arv fra strukturalismen der subjektet metaforisk er «dødt». Subjektet kan forstås som hjelpeløse marionetter i de dominerende diskursers verden. I det noe gjøres eller tenkes motivert av en naturlighet er det et tegn på at det er en aktiv dominerende og normativ diskurs. I det vi handler ut i fra det som blir tatt for gitt finnes ikke et agentisk handlende subjekt i en «streng poststrukturalisme» (s. 53-61). I poststrukturalistisk tradisjon er subjektet kollektivt og diskursivt konstituert og det er gjennom diskursene barnets subjektivitet skapes. Hvordan personalet forstår omsorg, likeverd, språk og bevegelse som diskurser, skaper slik sett ulike subjektposisjoner for barnet (Askland & Rossholt, 2009, s. 49).

2.5.1 Makt, disiplinering og diskurs

Makt, disiplinering og diskurs er ord som ofte forbindes med Michel Foucault og poststrukturalismen. Diskursbegrepet i Foucaults tenkning knyttes til bestemte prosedyrer for hvordan kunnskap ordnes og peker på en sammenheng mellom språket og utøvelsen av bestemte praksiser, særlig innenfor en institusjonstenknings (Bondevik & Bostad, 2012, s. 181).

Historien om *Keiserens nye klær* kan være et eksempel på hvordan vi styres av våre begreper, tankemønstre og kategorier og således produserer og holder oppe de dominerende diskurser.

(...) Den lille gutten som sier at keiseren er naken, er den eneste som stiller spørsmål ved det keiserlige sannhetsregimet som innbiller undersåttene at keiseren er praktfullt påkledd. Det er bare det lille barnet, som ingen riktig regner med, som tør tenke det utenkbare og som gjennom å gjøre det inviterer andre til å forstå verden på en annen måte og å skape en «motdiskurs». (Nordin-Hultman, 2004, s. 48-49)

Å se språk, begreper og praksis som diskursive betyr at vi gir de makt. Det diskursive regimet bestemmer slik sett hvem som har makten og hvem som eier sannheten, og gir oss således en bestemt måte å se verden på (Nordin-Hultman, 2004, s. 48). Foucault (2018) kaller det «den sanne diskursen» (s. 13). Ved å analysere diskursive praksiser kan man avdekke hvilke meninger som uttrykkes og hvilke retoriske virkemidler de uttrykkes gjennom, og også ofte hvordan meningene avspeiler dominerende måter å tenke på i samfunnet. Det er et viktig poeng at diskurser ikke bare passivt avspeiler samfunnsforhold, men diskursene er også aktivt med på å konstruere dem og bidrar til å vedlikeholde dem (Repstad, 2018, s. 108). Det vil alltid finnes motmakt der det finnes makt (Foucault, 2018). Med dette som utgangspunkt finnes motmakt i enhver relasjon og gruppe, og således også i en barnegruppe. Makten drives ikke gjennom språket alene. I arbeid med de yngste barna er det da rimelig å tenke at makten og motmakten også kommer til syne gjennom kroppslige uttrykk. Gjennom måten barna og personalet møtes kroppslig i rommet (Rossholt, 2006).

Diskurser om kroppen er rettet mot praksiser i barnehagen. Hvordan jenter og gutter skal bevege seg, vise omsorg og kompetanse, skapes ikke bare gjennom hva vi sier, men hvordan vi regulerer barna gjennom hva vi synes er normalt (...). Konstruksjonen av subjektivitet skapes gjennom sosiale prosesser, kroppsliggjort gjennom fysiske og kulturelle muligheter og begrensninger. (Askland & Rossholt, 2009, s. 53)

Når personalet kommuniserer sine forventninger og sine reaksjoner på kropper som ikke tilfredsstiller forventningene, vil forventningene om en disiplinert kropp kunne tre frem. En disiplinert kropp lager ikke mange lyder og bevegelser, og for en disiplinert kropp kan det være begrensninger som gjør at det ikke er rom for annerledeshet. «Produksjonssamfunnet trenger ikke individer, men produsenter. Det fremmer ikke annerledeshet, særegenhet og spontanitet, men konformitet. Det ideelle mennesket gjør sin plikt og er som alle andre. I produksjonssamfunnet har den Andre ikke ansikt» (Kristeva, 2008, s. 23).

2.6 Ontologi og epistemologi

«Vitenskapsteori er på mange måter filosofi om og rundt vitenskap, vitenskapelige modeller og perspektiver. (...) Vitenskapsteorien er også normativ, den stiller bestemte krav til hva kunnskap er, hvordan resultater kan måles og hvordan man skal drive god forskning. Vitenskapsteori kan derfor knyttes både til epistemologiske, ontologiske og normative spørsmål» (Bondevik & Bostad, 2012, s. 259).

Epistemologi kan forstås som læren om hvordan en kan oppnå kunnskap og begrunne kunnskapen man tilegner seg, og ontologi kan forstås som læren om det som er. Feministisk vitenskapsteori er opptatt av at det ikke er ønskelig å skille for skarpt imellom disse to. Argumentasjonen ligger i at det er vanskelig å skille «den *måten* en etablerer og legitimerer kunnskap på, fra det man søker kunnskap *om*» (Bondevik et al., 2018, s. 307). Onto- epistemologi søker således å se bortfor skille mellom den lærende og det som læres og således at viten avhenger av vår væren (Lenz Tagutchi, 2010, s. 61).

Ontologi og epistemologi blir interessant når vi ser på hvilken status kroppen og barnets semiotiske uttrykk får. Når personalet snakker om hvem barnet er, innenfor et epistemologisk paradigme, er faren at kategoriene er endelige, uten rom for annerledeshet, låst i en kunnskapsmessig posisjon. Når personalet snakker om hva barnet gjør og ikke hva barnet er, er handlingen noe som kan endres, noe som ikke er fastlåst og endelig. Barnet kan da bli til i hendelsene i barnehagen igjen og igjen (Rossholt, 2010, s. 109).

Lenz Taguchi (2015) tar til ordet for det hun kaller en intraaktiv pedagogikk. Hun peker på at det er en gjensidighet i forholdet mellom ontologi og epistemologi. Gjennom en slik gjensidighetstenkning utfordrer hun dikotomien mellom mennesket som aktivt og det materielle som passivt (s. 26). Det feministisk poststrukturelle subjektet skapes, og skaper seg selv, med hjelp av dominerende diskurser i menneskelige uttrykksformer. I den forståelsen kan man argumentere for at subjektet har det man kan kalle ett diskursivt agentskap (Lenz Taguchi, 2014, s. 63).

«Vi lærer verden å kjenne i intraaksjon med vår væren og den materielle virkeligheten som omgir oss» (Lenz Tagutchi, 2010, s. 78). Med dette utgangspunktet vil det ikke være mulig å oppnå en likeverdfremmende pedagogikk uten å lytte til både barna, materialer og omverden (Lenz Tagutchi, 2010, s. 78).

Lenz Taguchi (2012) tar til ordet for et skifte fra å skille mellom kropp og tanke og således se handling som noe vi kan se inn på og ta avstand til, til å innta en onto-epistemologisk holdning hvor både kropp og tanke er i spill. Grunntanken er:

Vi er ikke plassert i verden for å heve oss over, overskride eller overvinne den. Tvert imot er vi laget av samme stoff som verden for øvrig, vi er en del av den, og vi gjør oss ganske enkelt forstått for hverandre i en felles og gjensidig avhengig tilblivelsesprosess. Vi kan med andre ord ikke produsere kunnskaper og lære om verden uten å være fullstendig avhengig av den. (Lenz Taguchi 2010, s. 61)

2.7 Et feministisk poststrukturelt utgangspunkt

Det som inspirerer meg i feministisk poststrukturalisme er hvordan teoriene konsekvent forsøker å bekjempe og overvinne maktproduksjonen som ligger i de rådende asymmetriske dikotomiene, mellom blant annet kropp og sinn, affektivitet og rasjonalitet, subjektivitet og objektivitet, og kvinnelig og mannlig. Spørsmål som søker å forstå hvordan jeg som forsker faktisk påvirker resultatene og kunnskapen som blir produsert, gjør det vanskelig å snakke om objektive og verdinøytrale fakta i forskningen. Således blir forholdet mellom makt og vitenskap problematisert. Feministisk poststrukturalisme er opptatt av de gjensidige forbindelsene mellom makt, språk, subjektivitet og kunnskap. Og således har den lingvistiske og diskursive vendingen vært viktig for feminismen (Bondevik & Bostad, 2012, s. 305; Lenz Taguchi, 2015, s. 35). I et feministisk poststrukturelt perspektiv retter forskeren fokuset mot barns subjektskaping (Nordin-Hultman, 2004) og kroppens diskursive funksjon (Taguchi, 2015, s. 35). Når alt kommer til alt er vi alle et lærende subjekt, gjennom hele livet. Å «bli och vara människa är förmodligen liktydigt med att vara ett lärande subjekt» (Lenz Taguchi, 2014, s.13).

Dette teoretiske perspektivet stiller problemformuleringer som best passer seg i teoretiske og kvalitative studier, gjerne eksperimenterende studier som søker en annen type kunnskap (Lenz Taguchi, 2014, s. 11). Ordene dekonstruksjon, poststrukturalisme og postmodernisme har i dag, ifølge Bondevik og Bostad (2012) en tilnærmet lik betydning. Modernismen kan betraktes som en tro på at det finnes en sannhet og en metode for framskritt, frihet, opplysning og på historien. I motsetning til modernisten mener postmodernisten at det finnes flere sannheter, det er flere måter å fortelle historien om hvordan historien har blitt til. «Postmodernismen og poststrukturalismen beskriver dels en samfunnsmessig tilstand, dels representerer disse retningene en filosofisk teori om kunnskap» (Bondevik og Bostad, 2012, s. 182).

«Poststructural theories get rid of categories and divisions, and open up to all kinds of new possibilities» (Rhedding-Jones, 2005, s. 118). Feministisk poststrukturalisme kan forstås som en tredje feminisme, og er slik jeg leser Kristeva (1986) sine teorier sammenlignbar med hennes tredje generasjon (holdning) feminisme. Det er et viktig poeng for begge disse teoriene at den tredje posisjonen ikke erstatter den liberale og den radikale feminismen historisk. Slik jeg forstår den tredje feminismen, med støtte i Kristeva og den feministisk poststrukturelle diskursen, er det et viktig poeng å utfordre og løse opp i kategoriene, som natur og kultur, kropp og sinn, og individ og omverden. Dette for å vise at vi danner vår forståelse av både subjekt og omverden ved å konstruere diskurser som skaper mening for oss som mennesker (Kristeva, 1986; Lenz Tagutchi, 2014, s. 18).

Lenz Tagutchi (2014) tar til ordet for at vi behøver den poststrukturelle kritikken, for å forstyrre de normative diskursene om kjønn, barn, barns utvikling og læring osv. Poststrukturell kritikk blir her brukt om den dekonstruerende prosessen av å identifisere den normative tankegangen og således skape muligheter for å tenke annerledes. Det vil alltid finnes et spor av det fraværende i det som er nærværende og det finnes således ingen definisjon på hva som er normalt. Men gjennom å skille ut det som er unormalt, vet alle hva som er normalt (Lenz Tagutchi, 2014, s. 165). Lenz Tagutchi (2014) fører en kritikk av hvordan de normerende utviklingspsykologiske diskursene dominerer slik at det er vanskelig å tenke bortenfor dem. Hun argumenterer at det er et behov for personalet i barnehagen å lære seg å identifisere, synliggjøre og sette ord på det som ansees som det gode og normale livet for å etisk være i stand til å møte barnet med et frigjørende blikk (Lenz Tagutchi, 2014, s. 39; Rossholt, 2006). «Et frigjørende blikk handler om å tenke om igjen det vi ser på som naturlig og lære oss til å se at en handling kan tolkes på flere måter» (Rossholt, 2006, s. 16).

2.7.1 Den materielle vendingen – materiell feminisme

Prout (2005) skriver i sin drøfting av den ny-materielle vendingen at en ensidig vekt på «kultur» og språk i diskursanalyse kan begrense like mye som å ha en for ensidig vekt på biologi og «natur». Han mener at ingen av disse er tilstrekkelige i seg selv «for en tilfredsstillende analyse av tidlig barndom» (s. 84) og oppfordrer til å se bortenfor skille mellom natur og kultur. Og således utforske potensialet som ligger der, med utgangspunkt i kroppens sosiologi og nye forestillinger om barns utvikling. Inspirert av biologenes og filosofenes tenkning i materiell feminisme og poststrukturalisme (Prout, 2005, s. 84; Lenz Taguchi, 2015). Rossholt (2010) stiller spørsmål ved om gråten bare er «tårer og triste ansikter eller om det er et mer komplekst forhold mellom materielle og fysiske prosesser som det pedagogisk stilles for få spørsmål ved» (s. 102). Med utgangspunkt i denne tenkningen går det ikke an å skille mellom de elementene ved kroppen som er sosialt konstruert og den biologiske

kroppen, for i denne forståelsen er ikke kroppen enten eller, den er en kombinasjon disse. «Den har utviklet seg gjennom en gjensidig og tett forbundet relasjon mellom det vi stadig insisterer på å dele inn i kategoriene natur og kultur» (Taguchi, 2015, s. 35). I sporene etter den lingvistiske vendingen i poststrukturalismen forsøker materiell feminisme å tenke nytt rundt de ulike teoriene som dukker opp (Taguchi, 2015, s. 35) – «på måter som bedre evner å forklare kroppens og naturens agentskap, semiotiske styrke og dynamikk» (Alaimo & Hekman, 2008, s. 6).

It is undoubtedly true that we understand our world linguistically. But what that leaves out is that there is a world out there that we understand. Dogmatic adherence to linguistic constitution cannot account for the reality and agency of that world. (Hekman, 2010, s. 2)

Det har vært vanlig innenfor poststrukturelle teorier å tenke at subjektet skapes gjennom diskurser i språket (Lenz Taguchi, 2006; Rhedding-Jones, 2005). Dette kan, avhengig av hvordan det leses, skape et skille mellom kultur og natur. Jeg velger ikke å lese det som et skille mellom disse, men heller som noe som er gjensidig avhengig av hverandre og som kan fungere sammen. Verden er ikke enten natur eller kultur. De er avhengige av hverandre og konstituerer hverandre (Lenz Taguchi, 2010). Således kan subjektet få en materiell forankring slik at ikke agentskapet går tapt i en avvising av denne siden av dikotomien. I denne forståelsen kan man i større grad sette ord på de tatt for gitte praksisene i barnehagen, og gi de en kunnskapsmessig status (Lenz Taguchi, 2010, s. 35; Rossholt, 2010, s. 102).

Å lete etter dimensjoner som lydbølger, toner, stillhet, taushet, lysstråler, luft, skygger og høre etter silhuetter og lydskygger eller snøkrystaller og knitrende snø, åpner for å undersøke hvordan barn og unges kropp og kunnskaper er innvevd i både mine, dine og våre sanselige og materielle tilstander i barnehagen. (Otterstad & Rhedding-Jones, 2013, s. 31)

Personalet kan kritisk vurdere egne produksjoner av makt gjennom å lytte etter barnas egne produksjoner av kunnskap. Gjennom å se bortfor skillet mellom natur og kultur blir det mulig å rette blikket mot kroppslige bevegelser og uttrykk og hvordan de materielle dimensjonene i denne forståelsen er med på å skape barnas hverdagsliv i barnehagen (Otterstad & Rhedding-Jones, 2013, s. 31). Med utgangspunkt i Kristevas (1984) teorier blir det semiotiske gjennom det kroppslige både viktig i seg selv som kommunikasjon, men det er også en del av, og blir vevd inn i, det verbalspråklige som noe betydningsfullt som gir mening til det talte ord.

Språk og diskurs bør således forstås i en bredere betydning, dersom vektleggingen av språket skal bli meningsfull for spørsmål som vedrører barns identitetsskaping i barnehagen. Språk og tekstbegrepet har de senere årene utvidet seg til å inkludere kroppslige og andre menneskelige uttrykksformer som

for eksempel dans og kunst, handlinger og handlingsmønstre. «Diskurser, teorier og forestillinger *materialiseres* og gir seg uttrykk i handling og i praksis» (Nordin-Hultman, 2004, s. 46).

Lenz Taguchi (2010) beskriver det slik:

Det som skjer her og nå i dette øyeblikket, er like mye et resultat av organismenes og materialenes gjentakende, vanemessige, selvorganiserende atferd som av tilfeldigheter, feil eller utslag av kreativitet og nyskaping som oppstår i intraaktiviteten mellom alle ting og organismer som er involvert. (s. 36)

Materiell feminisme kan plasseres i et paradigme som søker vekk fra reproduksjoner i barnehagekunnskapen. «Rossholt formulerer det slik i et intervju: Forskere skriver om fortid i nåtid for å forklare fremtid – Men livet er øyeblikk og hendelser. Det vil aldri skje det samme igjen» (Otterstad, 2015, s. 28). «Et diskursivt perspektiv kan derfor aldri ha et universelt utgangspunkt» (Askland & Rossholt, 2009, s. 51).

Når man analyserer samspillsrelasjoner ut i fra en materiell feministisk teori kan man utfordre relasjonelle skiller mellom, kropp og tanke, og natur og kultur. Man kan således endre fokuset bort fra rasjonelle handlinger «til å undersøke hvordan materialitet, tid og sted, med og i intra-aksjon med barns og voksnes kropp, påvirker tilblivelsesprosesser» (Otterstad, 2013, s. 117). Når begrepet intraaktivitet erstatter interaktivitet kan forskeren flytte blikket. Ved å rette blikket mot at subjektet er en fysisk kropp kan fokus flyttes fra å se på samspillsmønstre og relasjoner som noe forbeholdt mellom mennesker til å inkludere materialitet. I denne forståelsen kan tid, rom, mennesker, ting og kropp åpne for at barnet kan bli til på nytt og på nytt. Slik sett kan relasjonstenkningen utvides til intra-aktiviteter mellom barna og personalets kropp og blikket rettes mot kropp i bevegelse, lyd, tempo og intensitet (Otterstad, 2013, s. 122-123).

2.8 Oppsummerende refleksjon

I denne delen har jeg forsøkt å skape en teoretisk ramme for oppgaven. Jeg har presentert et utsnitt av Kristevas tanker om hvordan subjekt i prosess og Jouissance henger sammen med den semiotiske dimensjonen i the signifying process.

Feministisk historie og Kristevas tredje generasjon feminisme leder teksten videre til feministisk poststrukturalisme. I feministisk poststrukturalisme er forskeren opptatt av de gjensidige forbindelsene mellom makt, språk, subjektivitet og kunnskap. Forskeren retter således fokuset mot barns subjektsskaping (Nordin-Hultman, 2004) og kroppens diskursive funksjon (Taguchi, 2015, s. 35).

Poststrukturalismen og Foucaults tanker om makt og diskurs belyser hvordan maktperspektiver kan virke inn på hvordan det er en sammenheng mellom språket og hvordan bestemte praksiser gjøres, særlig i en institusjonstenkning (Bondevik & Bostad, 2012, s. 181). Språket og diskurser legger i denne forståelsen premisser for hva personalet kan tenke, føle og gjøre i barnehagen (Otterstad & Rhedding-Jones, 2013, s. 20).

Feministisk poststrukturalisme gir gjenklang hos meg i min forståelse av denne, som en tredje feminisme, hvor det er et viktig poeng å utfordre og løse opp i binære kategorier, identifisere og utfordre normativ tankegang og utforske muligheter for å tenke annerledes (Lenz Tagutchi, 2014). Slik sett er ikke verden enten eller. Natur og kultur virker sammen, og gir således subjektet en materiell forankring (Rossholt, 2010). Inspirert av materiell feministisk teori kan skillene mellom, natur og kultur, kropp og tanke oppløses. Ved å veve de tradisjonelle interaksjonsteorier på intraaksjonsteorier i materiell feminisme kan det gis rom for tid og sted, kropp og materialitet (Otterstad, 2013, s. 128).

Jeg håper jeg i denne delen har bidratt med noen refleksjoner og undringer som kan gi mening til og gjøre resten av teksten interessant, og som videre kan føre til flere forståelser av hvordan barnets semiotiske uttrykk kan virke inn på arbeidet i barnehagen.

I neste kapittel vil jeg presentere og begrunne de metodologiske valgene jeg har tatt og belyse forskningsetikk tilknyttet bruk av empiri hvor barn er involvert, og mine refleksjoner rundt forskerposisjon.

3.0 Metodologi

Det er flere viktige faktorer som spiller inn i forskningen og hvordan den drives fremover, slik som hvilket teoretisk rammeverk og tilnærmingen til hvilken vitenskapsteori som utforskes, filosofier, ontologi og epistemologi (Rhedding-Jones, 2018, s. 67). Disse faktorene har jeg derfor, i denne forståelsen, forsøkt å gjøre rede for i det foregående kapittelet.

Rhedding-Jones (2018) forklarer metodologi som:

Research methodology can be seen as all of these things together: as the practices of how researchers do the head work, the fieldwork and the text work. This makes methodology much more than «methods». (s. 67)

3.1 Et postkvalitativt perspektiv

Repstad (2018) tar til ordet for at det har skjedd mye positivt innenfor kvalitativ forskning de siste 30 årene. Han peker på at det er utgitt flere bøker med systematiske innføringer, ofte basert på forskerens egne erfaringer. En kvalitativ metode kan ikke bare benytte seg av ferdig standardiserte metoder. Samfunnsforskning har et element av kreativitet i seg som gjør forskningen til noe mer enn utelukkende å følge systematiske innføringer. Håndverket befinner seg, ifølge Repstad, «ett sted mellom den høyst personlige kunstneriske utfoldelsen og de standardiserte teknikkene (Repstad, 2018, s. 16).

Det er en økende interesse internasjonalt for postkvalitativ forskning som eksempelvis utfordrer oppfatninger om hva, når og hvordan datamaterialet og dermed empiri kan forstås og brukes i forskning. Det åpner opp for å ta inn affektive tilstander i undersøkelser. (Otterstad, 2015, s. 25)

3.2 Filosofi i forskning

Det er med en viss ærbødighet jeg lister meg ut i filosofien, da jeg skulle i gang med denne masteroppgaven var dette en ukjent verden for meg. Møter mellom filosofi og hendelser i barnehagehverdagen kan være med på å skape bevegelser. Desto mer jeg beveger meg inn i denne verdenen jo mer ser jeg viktigheten av at filosofien får en plass i utdanningsforskningen. Postkvalitative perspektiver kan åpne opp for midlertidighet og usikkerhet i pedagogisk tenkning og forskning (Johannesen et al., 2013, s. 131; Otterstad, 2015, s. 29).

Kravene fra bevilgende myndigheter om evidensbasert forskning øker, dette kan begrunnes med et behov for resultater i forskningen som kan brukes i politiske beslutningsprosesser. I denne forståelsen er det således en antagelse om at det kan være mulig å finne sannheten i forskningens materiale og at forskning slik sett kan gi enkle svar på komplekse spørsmål (Johannesen et al., 2013, s. 132). Mitt ønske med dette prosjektet er å skrive frem mer av kompleksiteten og det diffuse i pedagogiske praksiser. Dette er ikke et uttrykk for at jeg tar avstand fra, verken tidligere og/eller evidensbasert forskning, snarere tvert imot er det et ønske om å supplere det som allerede er produsert av kunnskap i feltet (Johannesen et al., 2013, s. 132).

Å tenke med filosofiske begreper kan bidra til å åpne opp for det uforutsette og nye. Uforutsigbare spørsmål og undringer kan dukke opp i materialet. Jeg lar meg berøre av kraften de filosofiske begrepene har. Kraften man trenger for å utfordre det som blir tatt for gitt og utfordre forestillinger, handlinger og språket i det pedagogiske arbeidet. Når en hendelse settes i arbeid med filosofiske begreper finnes det et potensiale til produksjon av nye tanker, der det alltid vil finnes noe mer å utforske og oppdage (Johannesen et al., 2013, s. 140-142).

3.3 Deltagende observasjon

Deltagende observasjon er en etnografisk inspirert metode hvor hensikten er å lære noe om den andre ved å delta i deres hverdagsliv (Warming, 2005, s. 51). Når man skal forske på små barns hverdagsliv er det en forutsetning at man har en metodologisk fremgangsmåte som «fanger nyanser, kompleksitet og mangfoldige stemmer og uttrykksformer» (Eide et al., 2010, s. 3).

I min søken etter det som gir seg til kjenne gjennom kroppslige initiativ ble det naturlig for meg å velge observasjon framfor for eksempel intervju. Deltagende observasjon kan gi meg muligheten til å studere barns interaksjoner med hverandre, personalet og det fysiske miljøet som omgir barnet. Intervju ville gitt meg historier om disse interaksjonene, som kunne vært verdifulle, men observasjonen kan i større grad gi meg den sansende opplevelsen av dem (Otterstad, 2013; Warming, 2005, s. 54). Jeg støtter meg på Warming (2005) i hennes tanker om at talespråket ikke nødvendigvis er alle barns foretrukne måte å uttrykke seg på. Erfaring, kommunikasjon og kunnskap uttrykkes også gjennom blant annet kroppslige uttrykk og ikke gjennom det sagte ord.

Participant observation would allow me to get to know the children as they act and react both in verbal and body language in the specific context of the kindergarten, and it would allow me to learn about this specific context. (Warming, 2005, s. 54)

Med dette grunnlaget valgte jeg deltagende observasjon som metode i dette prosjektet.

Når jeg velger observasjon som metode må jeg også velge grad av deltagelse. Warming (2005) hevder at de som velger å observere uten deltagelse i størst grad analyserer og registrerer verbal og non verbal interaksjon av de andre. Forskere som velger deltagelse prøver å lære om den andre.

Ved å ta med meg egen erfaring, følelser og reaksjoner inn i min måte å delta på kan jeg få en spesiell tilgang til barns hverdagsliv gjennom observasjon hvor jeg bruker alle mine sanser (Warming, 2005, s. 55).

Listening with all the senses, besides using your eyes, ears, nose and taste includes feeling with your body, as when you try to comfort a crying child by holding him in your arms and feeling his body tremble, or when you feel ashamed, puzzled or amazed. (Warming, 2005, s. 56)

Å lytte med alle mine sanser blir da en utvidet form for å utforske den andre. Gjennom det ikke sagte gis det mulighet for å kjenne på kroppen de forhandlinger som skjer gjennom taushet (Warming, 2005). Å lytte med alle mine sanser handler om å få en følelse av barnets opplevelse, det handler om å reflektere over empatien og dens begrensninger og om å la meg berøre av øyeblikket. Min opplevelse som forsker kan slik sett ikke sies å være en direkte kilde til kunnskap om den andre. Opplevelsen er en produksjon av, på den ene siden, forskerens personlighet og kultur, og på den andre siden kulturen som blir studert (Warming, 2005, s. 56-57).

Som forsker må jeg være kritisk til hvordan jeg produserer kunnskap om barn i barnehagen (Rossholt, 2012, s. 53). Det handler om å ha en sensitivitet for feltet, og la meg berøre av hendelsene, samtidig er det viktig å ha et kritisk blikk på mine egne tolkninger og min rolle som forsker (Fangen, 2017, s. 92). Lenz Taguchi (2015) tar til ordet for at det er en rådende forestilling om at det er mulig å observere barn for å se hva de *egentlig* er. Dette tolker hun som en «reduksjon av kompleksiteten og som et forsøk på å gjøre en kompleks verden mer håndterlig og kontrollerbar» (s. 88).

Dersom det observerende blikket baserer seg på den normerende utviklingspsykologiens forestilling om hva som ansees som *normalt*, vil det motstride vår tids tenkning om hvert barns individuelle frihet. Lenz Tagutchi (2015) tar til ordet for at jeg for å kunne se noe i det hele tatt bruker diskursive forestillinger og begreper som allerede er tilgjengelige. Mine forventninger og overbevisninger til hva jeg kommer til å se kan stå i veien for, og således forme det jeg faktisk *ser*. Med dette utgangspunktet er det de teoretiske diskursene jeg har til rådighet som forteller meg hva jeg skal se etter. Og dersom jeg ser det nok ganger regner jeg det kanskje til slutt for å være sannheten (Lenz Taguchi, 2015, s.88-89).

Dersom barnehagens kultur formes av personalet og barna som er der kan man ikke si at det finnes *en* barnehage. Barnehagen har således en kompleksitet som skapes gjennom mangfold, endring og brudd. Deltagende observasjon tillater meg bare et lite innblikk i denne kompleksiteten i øyeblikk og hendelser mellom pedagoger og barn og mellom barn. Disse øyeblikkene er allikevel viktige i en ærlig beskrivelse av hva barndom kan være. En ærlig beskrivelse som kanskje ikke vil være mulig hvis vi ikke tar inn over oss denne kompleksiteten (Warming, 2005, s. 58).

3.4 Dilemmaet om data

Brinkmann (2014) diskuterer dilemma om *data* i artikkelen *Doing Without Data*. Fra Latin betyr data «å gi», dilemma Brinkmann (2014) legger frem handler om at data er enten en fantasi eller overflødig. Da ingenting «blir gitt», vil data alltid være produsert, konstruert og allerede «tatt». Den andre siden av dilemma handler om ideen om at «alt er data». Her argumenterer Brinkmann for at dersom alt er data vil ingenting være data. Data som konsept vil ikke eksistere dersom alt er data.

«So this is our dilemma of data: Either the concept refers to something that does not exist, or it becomes so broad that it loses its analytic power» (Brinkmann, 2012, s. 721).

I feltarbeidet ble jeg drevet av hendelser og undring. Brinkmann (2014) kaller dette *abduction analysis*. Han referer til de tre vanligste formene for kvalitativ analyse, «inductive, deductive and abductive» (s. 721). *Induction* er data-drevet, *deductive* er teori-drevet og *abductive* er opptatt av forholdet mellom undring og hendelse. Den er verken data-drevet eller teori-drevet den er *breakdown-driven*. Denne formen for *data* trer frem i hendelsene som overasker og som får forskeren til å undre og drives frem av nysgjerrighet, brudd og forbauselse i forskerens forståelse (Brinkmann, 2014, s. 722). *Data* blir således ikke data, det blir fortsatt kun hendelser, hendelser i møter mellom mennesker, materielle strukturer og bruddene i hendelsene som forskeren *snubler* over. «Gjennom å analysere hendelsen i lys av egne erfaringer, teoretiske innganger, materialer, diskurser, etiske implikasjoner, tidligere forskning og egne refleksjoner skapes nye forståelser». (Lafton, 2015, s. 45; Brinkmann, 2014).

Mine analyser baseres på Brinkmanns (2014) inngang til data som fenomen. Brinkmann (2014) referer til uttrykket *stumble-data*, fordi det er noe forskeren snubler over. Hendelsene jeg analyserer ble drevet frem av brudd og undring. Å blande filosofi sammen med en leken, utforskende holdning kan åpne opp for nye perspektiver.

Med inspirasjon i Brinkmanns (2014) tekst hvor han skriver at *abductive reasoning*: «occurs in situations of breakdown, surprise, bewilderment, or wonder» (s. 722) utforsker jeg hendelsene som skapte en undring og ble således valgt fordi de fikk meg til å på en eller annen måte å stoppe opp. Hendelsene i barnehagen beveger seg i ulikt tempo, de overlapper hverandre og pågår samtidig (Larsen, 2019, s. 98). De har kraften til å sette noe i gang, en intens drivkraft som setter i gang affektive prosesser (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 10; Hickey-Moody, 2013, s.80-81).

«If something is ever «given» in human life, it is when something presses itself on us in a way that makes us stumble» (Brinkmann, 2014, s. 724).

3.5 Forskerposisjon når det ikke er hjernen som adresseres¹⁶

I en materiell feministisk tenkning, inspireres jeg av Deleuze og Guattari (2015), og jeg lar meg bevege i datamateriale mitt. Mine snubledata blir i en slik tenkning ikke noe jeg eier eller noe som er gitt, empirien må skapes og oppstå i møtene mellom meg som forsker, barna, personalet, teori, filosofi, lesing og tenkning, hele tiden i bevegelse (Bjelkerud et al., 2018, s.70).

Det affektive i hendelsene, det som berører meg i øyeblikket der alle ting skjer samtidig og står i avhengige forhold til hverandre, skal således skrives ned. Den komplekse barnehagehverdagen skal settes ord på. «Fokus på affekt handler om hva og hvordan affekt og kropp påvirkes og blir *affected* i affektrelasjonene med og i omgivelsene» (Otterstad, 2013, s. 120). Dette har vært en øvelse for meg i å bevege meg imellom ulike platåer. Jeg har lest noe, tenkt noe, sett noe, følt noe og latt meg berøre.

Deleuze og Guattari (2015) omtaler det slik: «Et platå er alltid i midten, den er verken begynnelsen eller slutten» (s. 44). Slik utfordres jeg videre i mine bevegelser, der et hvert platå kan knyttes mot et hvilket som helst annet platå, hvor som helst på platået. Der hendelsene og nye øyeblikk kommer og tilfører noe nytt, der hendelsene er forskjellige i seg selv. Slik kommuniserer platåene, hendelsene og perspektivene med hverandre (Deleuze & Guattari, 2015, s. 45). Alt blir *affected* av alt, og utvikling blir i den forståelsen noe som blir til i prosessen (Otterstad, 2013, s. 121).

Affekt som metode skaper flere stier av tanker og gir således en mulighet for å endre landskapet jeg forsker i. Affekt er en materiell ligning som måler det som setter spor, og ikke setter spor, i kroppen. Affekt er det som berører meg, og slik sett kan jeg gjennom en affektiv metode rette oppmerksomheten mot drivkraften og energiene som jobber med oss og i oss (Davies, 2014, s. 36; Hickey-Moody, 2013, s. 95).

¹⁶ Tittel lånt fra Johansson, L. og Otterstad, A.M. (2019, s. 16)

Hickey-Moody (2013) kobler affekt til en dynamisk kroppslig kapasitet, og således ikke direkte til følelser men til materialitet, intensitet og kropp som affekterer hverandre sosialt. En kraft som er i livet selv, en intens drivkraft som består av hendelser som setter i gang affektive prosesser (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 10; Hickey-Moody, 2013, s.80-81).

Affektene går, til forskjell fra følelser, ikke via hjernen eller bevisstheten, de går direkte til kroppen og tas derfor imot mer sensibelt. (...) Affekter snakker kroppens språk, heller enn munnen og hjernens, og er derfor svært kraftfulle i å skape forandring og engasjement. (Johansson & Otterstad, 2019, s. 16)

3.6 Forskerposisjon og etiske ansvar

Å komme inn i barnehagen som forsker var en rolle jeg ikke umiddelbart falt naturlig inn i. Barnehagelæreren i meg kom stadig frem. For meg innebar det å være forsker å være avventende, og å være ukjent i noe som opplevdes veldig kjent for meg. Det var uvant å stå i kaoset uten å tre inn og ta styring i situasjonene. Barnehagelæreren fungerer som konfliktløser og samlende kraft i barnehagens aktiviteter, således ble det en utfordring å stå i mellom nærheten og samtidig holde en distanse. Å finne en middelvei ble løsningen.

Hvordan jeg som forsker leser og analyserer hendelsene vil prege forståelsen av forskningen og hvordan den fremstilles. For å være i stand til å lytte til barnas stemmer kan det være en fordel å ha kunnskap om barn og barnehage. Nyanser i det levde livet i barnehagen kan nyanseres gjennom «tid, nærvær og blikk for praksiser, rutiner og daglige væremåter i den kontekst som beskrives, og et analysegrunnlag som kan være referanseramme for refleksjon og kritisk tenkning» (Eide et al., 2010, s. 3).

Forskning blant barn krever en høy grad av ydmykhet overfor ansvaret det innebærer å tre inn på deres arena. Sett i et etisk perspektiv er de yngste barnas posisjon spesielt utfordrende og komplisert (Eide et al., 2010, s. 4). Jeg forsøkte å være tilgjengelig for barna og svare på hvem jeg var gjennom tilstedeværelse og involvering på deres premisser. Noen av barna ble fort trygge på meg, andre brukte lenger tid. Jeg lot barna selv involvere meg når de viste initiativ til at de ønsket min deltagelse. De yngste barna har lite mulighet til å reservere seg mot forskning, det fører til et stort ansvar for forskeren hvor barnas rettigheter og barnets beste må ivaretas i alle ledd (Eide et al., 2010, s. 7).

Det har blant forskere som bruker kvalitative metoder vært uttrykt skepsis mot å fremsette for enkle og generelle teorier om hvordan mennesker opptrer og oppfører seg. Det er viktig å aldri glemme at det er mennesker som opptrer i kontakt med andre mennesker, ikke roller.

Jeg vil aldri være utelukkende forsker i forhold til aktørene, og aktørene vil aldri kun være forskningsobjekter (Repstad, 2007, s. 51). Jeg, som forsker, vil alltid i større eller mindre grad, være preget av min egen bakgrunn, og kan i den forståelsen aldri se verden nøyaktig slik som de menneskene jeg observerer (Fangen, 2017, s. 209).

3.7 Praktisk gjennomføring

Jeg skal nå beskrive de ulike fasene i forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet må sees som en helhet med tilnærmingen forskeren har hatt til feltet gjennom teorier, filosofi, etikk, ontologi og epistemologi (Rhedding-Jones, 2005). Med dette som utgangspunkt er det ingen deler av prosjektet som kan sees adskilt fra de andre. Alt fra planlegging, forskningsspørsmål, nedskrivning av feltnotater og sortering av disse, til analyse og bearbeiding må sees i sammenheng (Fangen, 2017, s. 208).

Først skrev jeg et informasjonsbrev til personalet om mitt prosjekt, der de kunne krysse av på om de ønsket å delta i prosjektet eller ikke¹⁷. Jeg var med på et avdelingsmøte for å presentere meg selv ytterligere og informere om prosjektet. Videre skrev jeg et brev til foreldrene hvor de kunne krysse av på om de ønsket at deres barn skulle delta¹⁸.

Jeg hadde på forhånd forklart og tydeliggjort for personalet at min rolle ville være både observerende, og deltagende sammen med barna. Prosjektet ble i forkant av dette meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) og godkjent¹⁹.

Jeg gjennomførte deltagende observasjon på en avdeling med 15 barn fra 1-2 år og seks ansatte. De delte stort sett barnegruppen i to de gangene jeg var der, da var den ene gruppen inne og den andre ute. Observasjonene ble derfor stort sett gjennomført i en gruppe på 7 barn og 2-3 ansatte. Jeg var tilstede i 1-2 timer på formiddagen, 2-3 ganger i uken over en seks ukers periode i november og desember 2020.

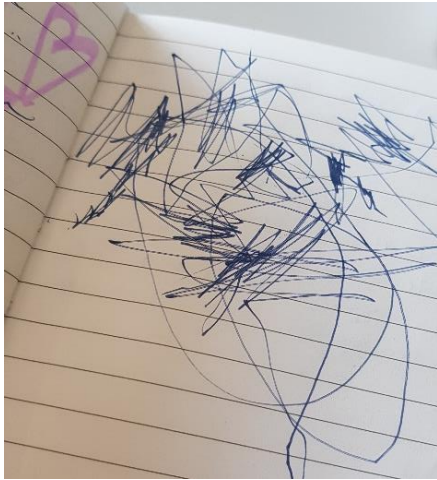
Observasjonsverktøyene mine var kroppens erfaringer, sansene mine og en notatbok. I observasjonsbeskrivelsene i notatboken skrev jeg ned hverdagshendelser fra det levde livet i barnehagen. Barn og personale ble gitt fiktive navn i nedtegnelsen. Beskrivelsene som ble skrevet ned var hendelser som utspant seg i leken, både ute og inne, og i måltidsituasjoner, hvor både jeg som forsker, barna og personalet var deltagende.

¹⁷ Se vedlegg 1

¹⁸ Se vedlegg 2

¹⁹ Se vedlegg 3

Notatboken hadde jeg med meg inn på avdelingen hver dag. Barna synes denne boken var veldig spennende og ønsket gjerne å skrive litt i den de også.



Bilde 1. Notatboken 17.11.2020

3.7.1 Notatboken

Notatboken endte på 32 sider med observasjonsnotater fra mine totalt 14 besøk i barnehagen.

Ideene i hodet mitt, ordene i notatboken, feltet jeg forsker i og kroppen som gjør tenkingen kan ikke bli holdt tilbake. På en eller annen måte starter jeg å tenke annerledes, tror jeg i hvert fall, og bevegelser som skjer gjør at jeg fortsetter å se etter det ukjente jeg ikke kan se komme (Jf. Bridges-Rhoads, 2018, s. 646). Hva var det som gjorde at jeg gang på gang stoppet opp ved de samme hendelsene i boken. Etter å ha lest de 32 sidene igjen og igjen, ble jeg stadig mer klar over hvilke hendelser som affektivt valgte meg. I hendelsene oppsto undring og kreativitet som ble fylt med kraft fra filosofien, brudd og affekt. «Slike tilstander kan sies å være fylt av utfordringer, slit, frustrasjon og provokasjon samtidig som det kan gi håp om alltid allerede nye spørsmål» (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 12).

Videre tok jeg med meg de seks hendelsene som på ulikt vis affektivt satte seg fast i det ubestemmelige mellomrommet, mellom notatboken og min skriving av denne oppgaven, og således dannet grunnlaget for videre refleksjoner. Jeg støtter meg på Larsen (2013) og tenker at disse hendelsene valgte meg (Johannesen et al., 2013, s. 139). Som forsker er det med dette utgangspunktet ikke mulig å samle inn data fra en gitt virkelighet. I stedet vil analyse og drøftinger ta utgangspunkt i en hendelse som får forskeren til å snuble og undre seg over det som skjer her og nå (Brinkmann, 2014; Lafton, 2016, s. 46).

4.0 Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg først mitt analytiske begrepsapparat, etterfulgt av de seks utvalgte hendelsene fra observasjonene og påfølgende analyser av disse.

4.1 Mitt analytiske begrepsapparat

Mitt analytiske begrepsapparat er inspirert av Kristevas²⁰ (1984, 1986, 2008) teorier om det semiotiske. Disse teoriene er påvirket av Kristevas psykoanalytiske blikk, som viser seg i stor grad i hennes teorier om subjektets posisjon og identitet (Kristeva, 1986, s. 12). Jeg har i denne oppgaven forsøkt å knytte hennes teorier, i et sosiologisk perspektiv, opp mot en barnehagefaglig kontekst, på tross av at begrepene og teoriene hennes er preget av psykoanalyse. Begrepene jeg bruker kan slik sett ikke automatisk kobles til en barnehagekontekst, men de kan utforskes, og således åpne opp for nye tanker og refleksjoner.

Teoriene om det semiotiske (Kristeva, 1984, 1986) har utfordret meg og gjort meg nysgjerrig på hvilke muligheter, og begrensninger, det semiotiske initiativet har i kommunikasjonen i barnehagen. Gjennom Kristeva sine filosofiske tekster har jeg forsøkt å finne midlertidige koblinger til mine data, og utforsker hva som kan bli til når hendelsene analyseres med Kristevas filosofiske teorier.

Fangen (2017) skiller mellom å bruke erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper i analyse. Erfaringsnære begreper ligger deltagerne nært og er en del av deres egne begreper og forståelser. Erfaringsfjerne begreper derimot kan være en viktig tilnærming for å overskride deltagerens felles forståelse. Fangen (2017) argumenterer for å ta i bruk en kombinasjon av disse i forskningen for å skape ny kunnskap. En etisk utfordring ved å bruke erfaringsfjerne begreper kan være at forskeren objektiverer deltagerne, og at de ikke kjenner seg igjen eller forstår beskrivelsen (Fangen, 2017, s. 209-213). Som et etisk bakteppe hadde jeg dette perspektivet med meg inn i analysen.

Jeg er i denne forståelsen klar over at analysene i denne oppgaven bygger på begreper som kan oppleves som svært nære, og til dels psykoanalyserende, som jeg beskrev tidligere. Det kan føre til at teksten oppleves individualiserende, det er ikke min hensikt. Min hensikt med denne oppgaven er å være undrende og utforskende til begrepene i et forsøk på å belyse noe allment. Jeg forsøker derfor å skille mellom deltagerens faktiske handlinger, det jeg som forsker kunne se, og mine affektive tolkninger knyttet opp mot Kristevas teori.

²⁰ Se kapittel 2.2 Det semiotiske chora og 2.3 Jouissance

«Målet er å sette spørsmålstegn ved eksisterende forhold» (Fangen, 2017, s. 226). Således blir ikke målet å reflektere virkeligheten gjennom forskningen, men å reflektere over den (Løkken, 2012, s. 85). Å ta Kristeva på alvor, handler ikke om å skape kategorier, det handler om å innta en utforskende holdning og gjennom å utfordre begrepene som brukes i praksisen skape metaforer som kan utfordre tatt for gittheter som dominerer i språket, og således åpne opp for nye tankesett (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 14).

Med hjelp fra teoriene om det semiotiske, som jeg har gjort rede for tidligere i oppgavens teorikapittel, gjør jeg et forsøk på å bruke det *rytmiske og musiske* som metafor for å beskrive hvordan en likeverdfremmende praksis kan komme til uttrykk i barnehagen. Begrepet rytme illustrerer det kroppslige, forstått som drivkraften og energiene som jobber med oss og i oss i mellomrommet mellom kropp og språk, der kommunikasjonen fremstår som en rytmisk dans (Davies, 2014, s. 36, Kristeva, 1984, kap. 2.).

Med Kristevas (1984) begrepsapparat, kan kommunikasjon med de yngste barna, i denne forståelsen, bli til en poetisk praksis (kap. 2.). Kroppsligheten får således en materiell forankring (Rossholt, 2010, s. 102). Jeg ønsket å åpne opp for barnets semiotiske uttrykk som mulighet og berikelse og forsøke å sette ord på det som ikke nødvendigvis kan settes ord på.

Fangen (2017, s. 218) beskriver metaforisering som «å gi *en* ting en annen tings navn». Denne praksisformen brukes for å spille på det mangetydige ved tegn. «Å lese noe som tegn vil si at vi leser det som noe som uttrykker noe annet, *saying something of something*» (Fangen, 2017, s. 218).

Fangen (2017) argumenterer for at det er en vanskelig balansegang å bruke metaforer slik at de blir et nyttig redskap for å illustrere mening, uten at de mister sin evne til å forklare (Fangen, 2017, s. 220). Med bakgrunn i Fangens advarsel utøver jeg dette med varsomhet.

Jeg mener til tross for advarselen at sammenligningen med det rytmiske og musiske bør være med, i analyse og tolkning, for å ta Kristevas (1984, 1986) semiotiske prosjekt på alvor. Kristeva mener at en ny holdning til språket vil være veien mot en større toleranse for hverandres annerledeshet.

Gjennom en opplevelse av kommunikasjonens skjørhet kan man vekkes til erkjennelse av egen utilstrekkelighet og sårbarhet gjennom å være brukere av språket (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 14). Metaforer opptrer som bilder og er virkningsfulle i vår forståelse av det som formuleres verbalt (Fangen, 2017, s. 218). Metaforisering kan slik sett være en mulig måte å reflektere over den semiotiske dimensjonen på.

Fangen (2017) advarer om at det i deltagende observasjon er lett at det blir en blanding av forskerens egne tolkninger og deltagernes handlinger i analysen. Jeg har derfor forsøkt å skille mellom disse i teksten ved å skrive ned hendelsen så detaljert som mulig slik at leser selv kan se

deltagernes handlinger i hendelsen som utspant seg (s. 221). På denne måten forsøker jeg å gjøre det lettere for leseren å være med på hvorfor jeg analyserer hendelsene slik som jeg gjør, og se skillet mellom hendelsen og mine analyser av denne.

Analyse vil vanligvis si at man som forsker tilfører noe mer til det man har sett og hørt. Gjennom å trekke veksler på bredere meningssammenhenger kan forskeren sette det som er observert inn i et nytt perspektiv (Fangen, 2017, s. 208). Et kvalitativt materiale bør alltid formidles med forsiktighet (Eide et al., 2019, s. 7). Og jeg tar høyde for at hverdagslivet som beskrives, og min forståelse av denne i analysene, ikke nødvendigvis avspeiler en «vanlig hverdag» (Eide et al., 2019, s. 7). Men hendelsene som observeres skaper et potensiale for produksjon av nye tankesett, og det vil slik sett alltid være mulig å oppdage noe mer (Johannesen et al., 2013, s. 140-142).

4.2 Presentasjon og refleksjon rundt seks utvalgte hendelser

I min gjennomgang av hendelsene i notatboken var det som beskrevet tidligere seks hendelser som affektivt valgte meg. Tankene og undringene som stadig ble fremtredende i materialet var hvordan regler kan skape makt, motmakt og avmakt, og således spille en rolle for hvordan barnets semiotiske uttrykk *lyttes* til i barnehagen. Og hvordan å *lytte* til barnets semiotiske uttrykk kunne bli utgangspunktet for verdige pedagogiske handlinger i møte med barnet.

Det er det semiotiske som er mitt analytiske utgangspunkt i de seks hendelsene. Jeg deler videre hendelsene i to deler, ut fra disse to undringene som ble fremtredende i materialet, for å skape en struktur i teksten det skal være enkelt å følge.

Del 1. Når regler skaper makt, motmakt og avmakt.

Del 2. Å *lytte* som utgangspunkt for verdige pedagogiske handlinger.

Jeg velger i analysen å bruke personnavn i stedet for å skrive voksen/barn eller personalet/barnet. Dette velger jeg fordi jeg ønsker å vise nærheten i møtene. Jeg er allikevel klar over, som jeg var inne på tidligere, at dette kan virke individualiserende. Det er som sagt ikke min hensikt, det jeg ønsker å belyse er det jeg anser som almene hendelser fra barnehagens hverdagsliv og således gjøre hendelsene virkningsfulle for å se hva som kan tre frem i det affektive øyeblikket.

Inspirert av Ilje-Lien (2015) og Palludan (2005) har jeg valgt å markere forskjell på personalet og barn i beskrivelsene ved å gjengi personalets fiktive navn med store bokstaver. Dette er samtidig tenkt som et grep for å gi leser et metaforisk bilde av størrelsen til personen det henvises til (Palludan, 2005; Ilje-Lien, 2015).

4.3 Del 1: Når regler skaper makt, motmakt og avmakt

I denne delen av analysen vil jeg se nærmere på hvordan barnets semiotiske uttrykk får tre frem i kommunikasjonen, hvordan personalet møter rytmene i rommet kan være avgjørende for hvilken posisjon barnet kan ta i øyeblikket. Gjennomgående handler de tre hendelsene om hvordan personalet lytter til barnets semiotiske uttrykk, lest som det å bli sett og hørt, og hvordan det diskursive og det materielle, det semiotiske og det symbolske, kan virke sammen. Og således ha en innvirkning på hva som anerkjennes av barnets kommunikasjon (jf. Rossholt, 2010, s. 106-107).

Rytmen, i forståelsen kroppslig kommunikasjon, kan bryte sammen slik at meningen i kommunikasjonen kan gå tapt. Når barnets semiotiske uttrykk lyttes til, kan det skape en komposisjon av samhörighet og mening (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 14; Myklestad, 2015). Denne delen av analysen utgjør slik sett hendelsene som tar opp hvilken posisjon den semiotiske dimensjonen i kommunikasjonen får, og hvordan personalets evne til å *lytte* til denne dimensjonen kan skape samhörighet, eller tap av samhörighet, i barnehagens komplekse fellesskap.

Det som ble gjenstand for mitt blikk var således det semiotiske uttrykkes muligheter i kommunikasjonen. Lyder, mimikk, kropp som snur seg bort og snur seg til, som sitter urolig, som vandrer frem og tilbake, ble til affektive hendelser.

4.3.1 Hendelse 1: Fiskespillet

I denne første hendelsen vil jeg løfte frem hvordan personalet kan stå i fare for å overse ettåringens semiotiske uttrykk, og med dette fokuset rette oppmerksomheten mot denne delen av de yngste barnas kommunikasjon.

«Fiske» sier Kristian og peker på boksen med fisker på. Det er et slags spill, med magnetiske fisker og fiskestang. SARA henter ned spillet fra hyllen og Kristian setter seg ved bordet sammen med SARA, og to gutter til. Kristian tar seg en fiskestang og kaster en fisk ned på gulvet. SARA plukker fisken opp og sier sakte og tydelig «fiskene må være på bordet». Kristian plukker opp en ny fisk fra bordet og kaster den ned på gulvet. SARA plukker den opp igjen og sier enda saktere og tydeligere «fiskene må være på bordet».

Kristian smiler og finner seg enda en ny fisk og kaster den ned på gulvet. SARA plukker opp fisken igjen, med en bestemt bevegelse. «Fiskene må være på bordet, hvis ikke må vi rydde», sier SARA tydelig. Kristian slutter å kaste fisk ned på gulvet og fisker opp noen fisk fra bordet.

Han begynner å røre urolig på seg i stolen, løfter seg litt opp med armene, og lager en «uh uh» lyd mens kroppen hans beveger seg opp og ned, og rundt, i stolen. SARA løfter han ned. Nede på gulvet begynner Kristian å vandre rundt, SARA og de to andre guttene spiller videre.

Analyse av hendelse 1: Fiskespillet

I denne hendelsen er det rytmen og bruddet i kommunikasjonen mellom Kristian og SARA som blir interessant i et semiotisk perspektiv. Kristian sier at han vil fiske og han peker på spillet, men han rekker ikke opp til spillet som ligger oppå en høy hylle. SARA tar spillet ned fra hyllen og blir med Kristian til bordet for å spille. Det er høye bord og tripp trapp stoler, Kristian trenger derfor litt hjelp for å sette seg. De høye møblene begrenser slik sett Kristian sin kroppslige frihet. Jeg analyserer bevegelsene til SARA og Kristian som kroppslig kommunikasjon. Kristian sine bevegelser repeteres, han kaster fisken på gulvet på nytt, SARA har sagt at han ikke skal gjøre det, men Kristian repeterer. Kristian sin gjentakelse gjorde at jeg snublet i hendelsen.

I Kristian sine bevegelser, gjennom Kristeva sitt semiotiske perspektiv, fornemmer jeg en søken etter å skape mening. Kristian sin rytme kan beskrives som et semiotisk initiativ. I et semiotisk perspektiv kan rytmen handle om en søken etter mening, som således kan gå tapt dersom den ikke fanges opp som semiotisk gjenklang (Myklestad, 2015, s. 70). Kristian forsøkte, ut fra et semiotisk ståsted, å endre rytmens komposisjon gjennom sitt kroppslige initiativ. Han smilte og prøvde slik sett kanskje å sjarmere. Slik jeg analyserte det forsøkte han å få med seg SARA på hans måte å spille spillet på.

Det var noe i Kristian sitt semiotiske uttrykk som gjorde at jeg som observatør fikk lyst til å vite mer om hans erfaring med å fiske. Kanskje har han sittet på et fang ute på en brygge, sett et fiskesnøre bli kastet uti, og fulgt med på duppen som flyter stille i vannet.

Dette kan jeg med utgangspunkt i Kristeva sitt begrepsapparat knytte til å fange opp den semiotiske gjenlyden, der det semiotiske knyttes til en drivkraft for å skape mening. Den semiotiske drivkraften kan knyttes til *Jouissance* som handler om et tap og savnet etter samhörighet (Kristeva, 1986; Myklestad, 2015). Med dette som et analytisk utgangspunkt kan Kristians uttrykk analyseres dithen at han søker etter samhörighet og mening i sitt semiotiske initiativ.

Slik jeg analyserte frem hendelsen fanget ikke SARA opp Kristians rytme i kommunikasjonen som kun er tilstede i det passerende øyeblikket (Jf. Leirpoll, 2015, s. 109). SARAS rytme skapte i denne forståelsen et brudd i kommunikasjonen som gjorde at hendelsen stoppet opp. Med utgangspunkt i Kristevas tenkning gikk meningen i kommunikasjonen tapt og de sluttet å spille (Jf. Engebretsen & Solvang, 2010, s. 14). Rytmene, lest som kroppslig kommunikasjon, tas ikke passivt imot av barna og

kan således ikke sees som endelige (Rossholt, 2012, 2015). Når personalet *lytter* etter mening, gjennom energier og impulser, som jobber med, i og mellom de involverte kan man utforske nye måter å ta agentskap på (Davies, 2014).

I en fastlåst gjentakende rytme kan prosessen stoppe opp og meningsfulle øyeblikk kan bli til noe som lengtes etter i en søken etter mening. Barnets drivkraft og subjektet i prosess kan slik sett gå i stå. I et semiotisk perspektiv er SARA og Kristian på prøve i språket (Jf. Kristeva, 1984, 1986; Myklestad, 2015, s. 70). Det betyr at det i kommunikasjonen alltid er en risiko for brudd i rytmen og at kommunikasjonen kan miste sin mening (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 14).

4.3.2 Hendelse 2: Under bordet

I denne hendelsen løfter jeg, som i første hendelse, frem hvordan personalet kan stå i fare for å overse ettåringens semiotiske uttrykk, og jeg retter også her min oppmerksomhet mot denne delen av de yngste barnas kommunikasjon. Det er det semiotiske og materielt diskursive som videre får min oppmerksomhet i analysen av denne hendelsen.

Noen av barna sier de er tørste og SOLVEIG henter kassen med vannflasker ned fra hyllen. Oliver finner sin flaske i kassen på gulvet og drikker mens han vandrer litt rundt. «Når du er ferdig må du sette flasken tilbake», sier SOLVEIG. Oliver setter etter en liten stund flasken tilbake i kassen. Han venter litt, også henter han den på ny. Han går rundt på avdelingen samtidig som han drikker. «Når du er ferdig må du sette flasken tilbake», gjentar SOLVEIG. Og etter en liten stund setter Oliver flasken tilbake igjen. SOLVEIG blir opptatt med noe annet og Oliver ser seg rundt, han ser alvorlig ut i ansiktet. Han går forsiktig, men med bestemte steg, bort til kassen og henter flasken sin. Han kikker seg rundt og går med raske bevegelser bort til bordet i det ene hjørnet av avdelingen. Han krabber inn under det og tar frem en bok. Der, alene under bordet, sitter han og drikker fra flasken sin mens han leser.

Analyse av hendelse 2: Under bordet

Med utgangspunkt i denne hendelsen synes jeg å se hvordan det materielle agentskapet påvirker det som utspiller seg av pedagogisk praksis. Oliver er kroppslig *friere* nede på gulvet, i kontrast til Kristian som satt på en høy stol. Gjennom sine bevegelser utforsker Oliver mulighetene for å bli *lyttet* til. Jeg analyserer det dithen at han yter motmakt til reglen om at flaskene må tilbake i kassen. Gjennom en materiell tilnærming til den pedagogiske praksisen kan jeg således synliggjøre hvordan pedagogiske praksiser kan veves sammen med kroppslige rytmer (Jf. Rossholt, 2010, s. 110).

I Kristeva (1986) sitt begrepsapparat kan jeg analysere Olivers kroppslige bevegelser som en rytmisk drivkraft. Det semiotiske, lest som indre drivkraft og motivasjon, blir til en rytmisk dans som trer frem mellom kropp og språk (Jf. Kristeva, 1986, s. 97). Vannet i flasken får Oliver til å slukke tørsten, men flasken, tørsten og vannet får også barna og personalet til å bevege seg. Nordin-Hultman (2004) tar til ordet for det pedagogiske miljøets betydning for hvilket mulighetsrom barnet har til å tre frem som subjekt. I en slik forståelse vil flaskenes plassering få betydning. Dersom det er små mulighetsrom kan det skape trange vilkår for barnets [semiotiske] uttrykk (Aslanian, 2016, s. 148).

Slik jeg analyserer hendelsen kan Oliver ut fra et semiotisk ståsted yte motmakt gjennom sine bevegelser ved å gå rundt med flasken. I den forståelsen opponerer han mot innholdet som er bestemt. Når SOLVEIG blir uoppmerksom i sin oppfølging av å passe på at alle flaskene settes tilbake i kassen, skaper Oliver noe nytt gjennom sine bevegelser. Noe settes i gang og skapes gjennom et eget agentskap. Oliver har således mulighet til å endre bruddene, lest som regler og fastlåste rutiner. Jeg analyserer Oliver dithen at han utfordrer bruddene med å kroppsliggjøre en annen handling enn det som kan se ut til å være forventet. Rytmen går således i sikksakk mellom rigide og fleksible mulighetsrom, de komponeres kroppslig i møtet mellom SOLVEIG, Oliver og flaskene. Kunne en mer fleksibel praksis inkludert Oliver inn i rommet der rytmen kan møtes og bruddene utforskes?

Undringen bringer meg tilbake til Kristevas beskrivelse av det rytmiske rommet «that air or song beneath the text», luften og melodien i mellomrommet. Med dette som utgangspunkt kan en fleksibel praksis, hvor det er rom for melodien i mellomrommet, åpne for at personalet kan *lytte* til barnets semiotiske stemme (Jf. Kristeva, 1986, s. 97). Gjennom å lytte til drivkraften og energiene som jobber i og med barnet kan utfoldelsen av en ny tanke åpne opp for nye måter å høre hverandre og være i relasjon til hverandre på (Davies, 2014, s. 44).

4.3.3 Hendelse 3: Å grave i vanndammen

I denne hendelsen er det kompleksiteten i møtene mellom personalet og barnet jeg utforsker. Jeg løfter frem betydningen av hvordan personalet posisjonerer seg kroppslig og lytter etter barnets semiotiske uttrykk. Regler som følges og ikke følges, skaper rytmiske bevegelser som komponerer møtene mellom personalet og barnet, og således åpner og lukker for det semiotiske initiativet.

Det er mange barn ute og leker. De har på dresser med gummibukse utenpå, bakken er våt, det er snø og regn på bakken. Sindre setter seg på huk ved siden av vanndammen.

Vanndammen er i et hull mellom asfaltkanten og gresset. Han fyller bøtta si med vann og går og heller det ut i en demning i sandkassa. Litt lenger borte står SOFIE, hun er opptatt med å passe på noen vogner med barn som skal sove, hun roper høyt til han at det ikke er lov å

grave utenfor sandkassen. Sindre bygger videre på demningen sin og går tilbake til hullet med vann. Han begynner å fylle bøtta si på nytt. SOFIE roper igjen at det ikke er lov å grave andre steder enn i sandkassa, litt høyere denne gangen. Sindre fortsetter allikevel å fylle bøtta si. Da har LINDA kommet ut og står sammen med SOFIE, de er fortsatt så langt unna at de må rope for at stemmen skal nå frem til Sindre i vanndammen. LINDA roper til Sindre at han nå må høre etter, og gå å grave i sandkassa og ikke i vanndammen.

MAYA som har stått borte ved sandkassa og sett på demning-byggingen går helt bort til Sindre. Hun setter seg ned på huk ved siden av han og sier «Kom! bli med meg så kan vi grave i sandkassa sammen». Sindre ser opp på henne, han putter spaden i bøtta og rekker en hånd mot MAYA. MAYA holder hånden hans og sier «skal vi gå og finne en gravemaskin i skuret sammen, du og jeg?» Etter en stund kommer de tilbake til sandkassen, MAYA ser på meg og sier «Du føler deg så slem liksom, når du må si nei, men hva skal man gjøre da?»

Analyse av hendelse 3: Å grave i vanndammen

I denne hendelsen er det MAYAS uttrykk for avmakt som affektivt trer frem, slik jeg analyserer hendelsen møter hun Sindre på en utforskende måte, og ut fra et semiotisk perspektiv lytter hun til hans uttrykk. Jeg analyserer hendelsen dithen at MAYA forsøker å skape mening sammen med Sindre i møte med reglen om å ikke grave i vanndammen.

MAYA står og ser på hendelsen som utspinner seg foran henne. Hun plasserer seg nært han kroppslig, på huk i hans høyde, slik at hennes øyne møtte hans. «En likeverdig posisjon hvor blikk møter blikk» (Jf. Rossholt, 2010, s. 105). MAYA møter, slik jeg analyserer det, Sindre med verdighet i måten hun møter han og hans prosjekt. I hendelsen får således det semiotiske uttrykket betydning, det blir hørt gjennom MAYA og Sindre sitt møte, ansikt til ansikt. I møte med Sindres kroppslige kommunikasjon *snakket* også hennes kropp med en semiotisk stemme (Jf. Kristeva, 1984, s.24).

Med utgangspunkt i Kristevas begrepsapparat leser jeg MAYAS respons på Sindre sitt uttrykk som en poetisk praksis, hun var både semiotisk og symbolsk i sitt møte med Sindre (Jf. Kristeva, 1984). Hun fulgte slik sett reglen, samtidig som hun *lyttet* til Sindre. MAYA sin hånd fremsto som en invitasjon i møte mellom dem ved vanndammen. Ut fra et semiotisk perspektiv har personalet således mulighet til å møte barnet med verdighet gjennom en utforskende tilstedeværelse.

Da de kom tilbake fra skuret og hadde hentet en gravemaskin sa MAYA: «*Man føler seg så slem (..)*». Setningen ble hengende, jeg noterte den ned i boka mi. «*Men hva skal man gjøre da...?*» Sa hun videre.

Jeg analyserer MAYAS bevegelser i et semiotisk perspektiv som utforskende i møte med Sindre. Hun satte seg ned i hans høyde, hun gikk helt bort til han, og hun inviterte han med en hånd for å bli med henne å gjøre noe sammen. Dette er handlinger jeg analyserer dithen at hun møter Sindre i en likeverd fremmende pedagogikk, med respekt for hans prosjekt. Hennes hånd som strekkes ut mot hans analyserer jeg som en omsorgsfull kroppslig handling. Det er slik sett ikke bare hennes ord som sier «bli med meg», kroppen hennes *sier* det også.

Kristeva oppfordrer til å bli kjent med det som kan føles annerledes i seg selv, erindringen om hvordan det var å være barn, kan i en barnehagekontekst være noe av det som for personalet kjennes fremmed. Verdigheten personalet kan vise barnet gjennom å bli kjent med det som er annerledes og fremmed i seg selv, viser seg i aller høyeste grad som kjærlighet, hevder Kristeva (Kristeva, 2008, s. 64). Dette kan vise seg gjennom at personalet er oppmerksomme og omtenkssomme i møte med barnet (Togsverd & Rothuizen, 2015).

4.3.4 Oppsummering

I hendelsene i del 1 av analysen har jeg utforsket kompleksiteten i møtene mellom personalet og barna. Jeg analyserer hvordan personalet posisjonerer seg kroppslig, og hvordan en likeverd fremmende pedagogikk kan komme til uttrykk når personalet lytter til barnets semiotiske stemme. Jeg utforsker således hvordan disse møtene komponerer rytmiske bevegelser som både åpner og lukker for det semiotiske initiativets muligheter. Subjektet i prosess søker etter samholdighet, *Jouissance*, gjennom et ønske om å høre til og finne mening (Myklestad, 2015, s. 68). Det symbolske og semiotiske er således alltid tilstede i all kommunikasjon, men den semiotiske dimensjonen får imidlertid et større mulighetsrom i kunstneriske, musikalske og poetiske praksiser (Kristeva, 1984, 1986; Davies, 2014).

Gjennom bevegelse, mimikk og rytme kan personalet med en lekende og utforskende tilnærming møte de yngste barnas kommunikasjon med verdighet gjennom en utforskende tilstedeværelse. I en barnehagekontekst kan således kommunikasjon og samspill på avdeling med de yngste barna, gjennom en lekende og nysgjerrig tilstedeværelse, være noe mer enn ordene de kan forstå og uttale. Og slik sett kan kommunikasjonen bli til en poetisk praksis.

I hendelsene i denne delen observerte jeg barn som gjennom en lekende og kroppslig tilstedeværelse forsøkte å bestemme rytmen i sin egen dans. Samtidig observerte jeg hvordan begrensningene pålagt kroppen av sosiale strukturer kan skape bruddene som slik sett stopper dansens rytme.

«Bevegelser mellom materialitet og kropp produseres hele tiden i relasjoner mellom barn og personalet i barnehagen. Kropper møtes gjennom rytmer med ulik hastighet som forenes i en form for [musisk] komposisjon» (Rossholt, 2010, s. 104).

Forholdet mellom barnet og kulturen er komplekst, det er en kultur tilstede i enhver institusjon, samtidig som barna skaper sin egen kultur. «Inspirert av Kristeva kan man spørre: Skal barnet tas opp i kulturen, eller skal kulturen tas opp i barnet?» (Myklestad, 2015, s. 67). Dette forstår jeg som at det skal være mulig for barnet å være medskapende i kulturen det skal være en del av, kulturen må ikke være så fastfrosset at det ikke er rom for å tenke nye tanker. Kristevas prosjekt er å skape en likeverdig situasjon der ingen mennesker er overordnet et annet. I en barnehagekontekst kan dette handle om å opponere mot en institusjonstanke hvor barnet skal inkluderes i et fellesskap hvor personalet allerede har bestemt innholdet (Levin, 2010, s. 164) og arbeide for en likeverd fremmende pedagogikk.

4.4 Del 2: Å lytte som utgangspunkt for verdige pedagogiske handlinger

I denne delen av analysen vil jeg utforske hvordan personalets evne til å lytte gjennom en kroppslig tilstedeværelse ble et mulig utgangspunkt for å ta vare på verdighet i møte barnet, og hvordan det jeg analyserer som en utforskende tilstedeværelse kan åpne opp for at den andres definisjon av situasjonen får tre frem. Hvordan personalet møter rytmene i rommet, og hvordan de posisjonerer seg kroppslig, kan være avgjørende for hvilken posisjon barnet kan ta her og nå (Rossholt, 2010).

Jeg presenterer tre hendelser som jeg analyserer dithen at strukturelle vilkår må gi rom for en utforskende tilstedeværelse i møte med barnet. Hendelsene viser, slik jeg analyserer dem, hvordan en utforskende tilstedeværelse kan knyttes opp mot kjærlighet som profesjonsutøvelse og barnehagens verdigrunnlag. Når å lytte blir forstått med Davies (2014): «Listening is about not being bound by what you already know. It is life as movement. It is about being open to (...) difference in all its multiplicity as it emerges in each moment» (Davies, 2014, s. 1).

Fra et semiotisk ståsted handler de tre hendelsene om hvordan personalet møter barnet med nysgjerrighet og åpenhet for det ukjente, og det som således kan oppleves som annerledes, og skape et skille mellom personalet og barnet. Det asymmetriske forholdet mellom barnet og personalet fordrer således at personalet har en lyttende tilstedeværelse som søker å verdsette det ukjente i barnet (Aslanian, 2016; Kristeva, 2008).

I denne delen av analysen presenteres en undring over hvordan en søkende og lyttende tilstedeværelse kan skape verdige møter. Gjennom en utforskende holdning til kommunikasjonens sårbarhet kan personalet innta en posisjon som *lytter* til barnets semiotiske uttrykk og slik sett anerkjenner barnets kommunikasjon i en likeverdfremmende pedagogikk. Ikke gjennom forskjeller, men gjennom å anerkjenne at alle er forskjellige i sitt mangfold (Davies, 2014; Kristeva, 2008).

4.4.1 Hendelse 4: Et øyeblikk i stillhet

I denne hendelsen er det sårbarheten i kommunikasjonen som analyseres frem. Hvordan personalet gjennom en utforskende væren i møte med den andre kan bli satt på prøve av strukturelle rammer. Når ens væren er ontologisk tilkoblet all væren, når sanser og fantasi er åpen for værens uttrykksfulle modaliteter. Da kan en hendelse bli til som man ikke hadde kunnet forestille seg på forhånd (Davies, 2014, s. 37). Hva kan bli til når tiden stopper et øyeblikk?

Det er sovetid på avdelingen og de fleste barna ligger godt pakket inn i vognposene sine ute i den friske vinterluften. Inne på avdelingen snakker personalet med hverandre i raskt tempo, de legger planer for den neste timen. Hvem skal ha pause, hvem skal passe på vognene og hvem skal rydde etter maten. I den myke sakkosekken ligger Sindre, den er nok blitt varmet opp av kroppen hans, for han har sunket langt ned i den. Sakkosekken omfavner han, han ligger helt stille og ser opp i taket.

ELISABETH kommer bort til han. «Skal du være med å legge deg i vogna di, Sindre?» sier hun, og setter seg ned på huk ved siden av han, hun stryker han forsiktig på pannen. Sindre vrir hodet sitt fra den ene siden til den andre, frem og tilbake noen ganger, det lager en slags svisjelyd, samtidig som han ser opp på ELISABETH, han har tommelen i munnen. ELISABETH fortsetter å stryke Sindre på pannen og setter seg helt ned ved siden av han. De er stille.

Analyse av hendelse 4: Et øyeblikk i stillhet

Hendelsen løfter slik jeg analyserer den frem betydningen av personalets utforskende tilstedeværelse og åpenhet for det ukjente og singulære i hendelsen, det som skjer her og nå. Hendelsen beskriver kompleksiteten i ELISABETH sin rolle. Det er sovetid på avdelingen og det er mye som skal gjøres de to neste timene, og det er andre barn ute i vognene som også har behov for hennes oppmerksomhet og tilstedeværelse.

Noe gjør allikevel at ELISABETH stopper opp. Stillheten trer frem som et brudd i rytmen. Hun ser bort på kollegaene sine som diskuterer hvordan dagen skal gå opp, og jeg fornemmer en liten rynke komme til syne i pannen hennes. Hvor lenge har hun egentlig tid til å sitte der ved siden av Sindre og sakkosekken?

Jeg er usikker på hvor lenge hun satt stille og strøk Sindre på pannen. ELISABETH sin stillhet ble slik jeg analyserte den til en utforskende tilstedeværelse, et brudd i det ellers så raske tempo på avdelingen denne formiddagen. Det var som om tiden i rommet sto stille. Den affektive hendelsen ble til et verdig møte som *sa* mer enn tusen ord.

Kristeva tar til ordet for at tiden er inne for å anerkjenne at «sårbarheten er en del av alt menneskelig liv» (Levin, 2010, s. 165). Det er i den forståelsen en sårbarhet i det å være pedagog. «Å være pedagog er å være i prosess» (Myklestad, 2015, s. 70). Med utgangspunkt i Kristevas (1984, 1986) teori handler denne prosessen om å være på prøve i språket, og således i kommunikasjonen. Når ELISABETH svarer med stillhet og ro gir hun, slik jeg analyserer det, Sindre muligheten til å bestemme innholdet. Hun åpner fra et semiotisk ståsted opp for det ukjente i kommunikasjonen gjennom stillhet i møte med øyeblikket (Kristeva, 1984, 1986, 2008). Stillheten kan således være en mulig inngang for å ta vare på den andres verdighet i møte.

Sindre, sakkosekken og ELISABETH kan gjennom teorien om det semiotiske beskrives som diskre mengder med energi. Energi som beveger seg gjennom kroppen, slik at rytmene arrangeres, i takt med begrensningene, som kan være pålagt kroppen av sosiale strukturer. En kropp som alltid er i en semiotisk prosess. En ikke uttrykksfull helhet som komponerer rytmen i og mellom dem (Jf. Kristeva, 1986, s. 94-97).

Rytmen styres av impulser, og er like full av bevegelse som den er av regulering. Gjennom en utforskende tilstedeværelse kan ELISABETH *fryse tiden* i møte med Sindre. I mellomrommet blir ELISABETH sin tilstedeværelse i et semiotisk perspektiv til en kroppslig komposisjon som åpner opp for noe ukjent i stillheten. Mellomrommet åpner opp for at Sindre sin kropp kan få hvile i den varme sakkosekken en liten stund til (Jf. Kristeva, 1986, Rossholt, 2010).

I det uforutsigbare og ukjente fremstår øyeblikkets singularitet som noe nytt. Noe som kanskje ikke hadde blitt til dersom ELISABETH ikke hadde stoppet opp i møte med Sindre (Jf. Davies, 2014, s. 36). ELISABETH og Sindre møtes ikke bare som subjekter, de møtes som subjekter i prosess, som i den forståelsen settes på prøve i kommunikasjonen (Jf. Kristeva, 1986, 1984).

Det jeg tolket som en anerkjennende holdning hos ELISABETH i møte med Sindre, åpnet slik sett opp for det ukjente i øyeblikket. ELISABETH frigjorde seg slik sett fra «dagsrytmens sovetid» og gjorde i denne forståelsen Sindre mindre utsatt og sårbar for institusjonens kontroll (Jf. Davies, 2014, s. 37).

4.4.2 Hendelse 5: Å holde en hånd

I denne hendelsen observerer jeg hvordan Victoria og ELISABETH møtes i barnehagen denne morgenen.

Det er tidlig morgen i barnehagen. Victoria kommer i døråpningen. Døren står åpen, men hun går ikke inn. Victoria snur seg mot gangen, hun venter på ELISABETH.

ELISABETH kommer i døra, hun tar Victorias hånd og de går sammen inn. Victoria setter seg på fanget til ELISABETH, de sitter sammen på gulvet. ELISABETH sine armer holder godt rundt Victoria. Det kommer noen i vinduet som signaliserer at de ønsker å prate med ELISABETH. Hun ser seg rundt etter alternativer, men reiser seg tilslutt opp. Armene rundt Victorias mage slipper. ELISABETH bøyer seg ned til Victoria som også har reist seg opp og nå står helt stille. «Vil du bli med meg til vinduet»? spør ELISABETH. Victoria nikker og strekker hånden sin mot ELISABETH sin hånd. ELISABETH ser ikke den lille hånden som strekker seg mot hennes. Men så er det akkurat som en kontakt, der i mellomrommet mellom ELISABETH og Victoria sin hånd, og i det neste øyeblikket holder den største hånden godt fast i den minste.

Analyse av hendelse 5: Å holde en hånd

I et semiotisk perspektiv analyserer jeg Victorias bevegelser dithen at hun er litt usikker på å gå inn på avdelingen, hun stopper opp og ser etter ELISABETH. Med utgangspunkt i Kristevas teori kan denne usikkerheten knyttes til en opplevelse av samhörighet som settes på prøve da barnet forlater forelderen i gangen (Kristeva, 1984, 1986). I døråpningen sier ikke Victoria noe, hun venter, og ELISABETH kommer og tar hånden hennes. De går sammen inn og uten ett ord setter Victoria seg i fanget til ELISABETH. ELISABETH legger armene sine rundt magen til Victoria og det ser trygt og godt ut å sitte der. Jeg analyserer det dithen fordi Victoria ser ut til å slappe av i kroppen sin, skuldrene er lave og magen puster sakte, ELISABETH sine hender beveger seg i takt med pusten.

Da det kommer noen i vinduet som ønsker kontakt med ELISABETH ser hun rundt seg, jeg analyserer hennes blick og bevegelser dithen at hun vil at noen andre skal gå til vinduet, men det er ELISABETH som må komme. Hun reiser seg opp og armene rundt Victoria sin mage slipper. Victoria står helt

stille, kroppen og skuldrene er ikke myke og slappe lenger. ELISABETH spør: «Vil du bli med meg bort til vinduet?». Samtidig snur hun seg mot vinduet for å signalisere at hun er på vei. Victoria strekker hånden sin etter ELISABETH sin, men ELISABETH ser det ikke.

ELISABETH snur seg mot vinduet, men i det neste øyeblikket, åpner hun hånden sin, og den lille hånden holder i den store. Med utgangspunkt i Kristevas (1986) teori kan jeg forstå dette mellomrommet som en melodi, det er en rytme i bevegelsene som gjør at hendene møtes. De møtes i kommunikasjon gjennom «hender som berører» (Jf. Askland & Rossholt, 2009, s. 77). Den poetiske praksisen mellom dem fremtrer slik sett som en dans, der de glir mellom bevegelsene sine, og Victoria følger ELISABETH.

4.4.3 Hendelse 6: En kroppslig bevegelse fylt av omsorg og kjærighet

I denne hendelsen er det møte mellom LINDA og Victoria som analyseres frem. Måten LINDA kroppslig inviterer til å møtes og hvordan Victoria tar imot invitasjonen fremtrer som *kjærighet*.

Det er formiddag på avdelingen. Barna gjør forskjellige ting, noen vandrer litt rundt, andre leser og noen leker med kjøkkenting. LINDA har servvakt og kommer inn på avdelingen. Hun ser rundt seg og smiler. Hun setter seg ned på huk og sier hei til flere av barna som strømmer til. Victoria ser henne, hun tar løpefart fra den andre siden av avdelingsrommet. LINDA smiler til henne og åpner opp armene sine. Victoria kaster seg inn i dem, LINDA mister balansen og sammen velter de bakover. Latter fyller hjørnet borte ved døren. Victoria holder LINDA fast nede på gulvet og slik blir de liggende på gulvet en liten stund med armene rundt hverandre. Etter en liten stund slipper Victoria henne, reiser seg opp og gir LINDA en hånd, for å dra henne opp.

Analyse av hendelse 6: En kroppslig bevegelse fylt av omsorg og kjærighet

LINDAS kroppslighet i møte med barna er gjenstand for mitt blikk. Det er en energi som viser seg gjennom kroppen hennes som *utstråler varme* i møte mellom henne og Victoria.

Det komponeres en rytme mellom henne, det store rommet og barna som omfavner henne. «*Varmen* som gis kommer fra hele mennesket, ikke fra planene eller rutinene (...) [således kan man si at] varmen kommuniseres gjennom kroppen» (Jf. Aslanian, 2016, s. 113). Med utgangspunkt i et semiotisk ståsted kan personalets kroppslige energi således inviterte til trygghet, omsorg og kjærighet. Hun stoppet opp, og hendelsens singularitet fikk tre frem.

I hendelsen løper Victoria inn i armene til LINDA og hennes tempo dytter LINDA bakover i full kraft. Jeg analyserer LINDAS bevegelser dithen at hun lar seg fare med. Latteren som fylte hjørnet var like inderlig fra både LINDA og Victoria. Når latteren stilnet slapp ikke armene rundt Victorias kropp. Victoria holdt godt rundt LINDA, og LINDA slapp ikke før Victoria slapp.

I hendelsen produseres det fra et semiotisk perspektiv en rytmisk komposisjon, jeg analyserer det dithen at de skaper en kroppslig bevegelse fylt av omsorg og kjærlighet (Jf. Rossholt, 2010; Aslanian, 2016). Det semiotiske fikk slik sett tre frem. Gjennom kroppslige impulser, i det jeg analyserer som et likeverdfremmende samspill, utspilte det seg en poetisk praksis (Kristeva, 1984, 1986). Hvordan LINDA leser Victorias ansikt blir slik sett skapt i den følelsesmessige relasjonen i øyeblikket. Omsorgspraksisen vever seg således sammen med kroppslige rytmer. Kroppene møtes, og blikk, lyder og berøring skaper en bevegelse i rommet (Jf. Rossholt, 2010, s. 109-110).

4.4.4. Oppsummering

Gjennom rytmiske komposisjoner møtes personalet og barna, hvordan barnets semiotiske stemme blir sett og hørt kan således skape en likeverdfremmende praksis preget av omsorg og kjærlighet (Aslanian, 2016; Rossholt, 2010, s. 106). Omsorgspraksisen synliggjør i denne forståelsen viktigheten av personalets sensitivitet og utforskende tilstedeværelse i møte med barnet. Det er mye som skjer i barnehagehverdagen, det som fikk meg til å snuble og skrive ned disse hendelsene satte det strukturelle og organisatoriske til side. Og slik jeg analyserte hendelsene var det et uttrykk for en likeverdfremmende praksis som kan bli til på nytt og på nytt når personalet lytter til barnets semiotiske uttrykk. En likeverdfremmende praksis kom til syne i møtene gjennom kropp, blikk, stillhet, omsorg og kjærlighet og barnets semiotiske uttrykk fikk således fri utfoldelse her og nå.

I erindringen om en tilstand av helhet, samhörighet og balanse finner barnet den semiotiske drivkraften til å rette seg ut mot verden. I en søken etter *Jouissance*, settes denne unike og særegne kroppslige erindringen og motivasjonen på prøve (Kristeva, 1984, 1986; Myklestad, 2015). Om personalet møter barnets semiotiske uttrykk med åpenhet, et uttrykk som er kroppslig og impulsivt, og en utforskende tilstedeværelse eller om de møter denne drivkraften med disiplinering og kontroll, kan med utgangspunkt i Kristevas (1986) teori påvirke barnets motivasjon, lest som *jouissance*, og den likeverdfremmende pedagogikken.

Hendelsene viser slik jeg analyserer de frem hvordan det fysiske rommet både begrenser og muliggjør. Personalet og barna tolker signaler og symboler i en kroppslig materiell verden hele dagen, det inkluderer også rommet og inventar. Hvordan møbler virker inn på hendelsene er ikke tilfeldig, den materielle verden er der og den påvirker. Møblene har i en slik forståelse et eget

agentskap. Intraaksjonen mellom møblene, barnet og personalet kan slik sett føre til at barnet opplever mestring, eller til at barnet må underordne seg, i et materielt diskursivt perspektiv (Lenz Tagutchi, 2015, s. 14). Slik som den høye stolen begrenset Kristian sin frihet.

Når hendelsene analyseres i et semiotisk perspektiv kan de tolkes dithen at å være for den andre (Levinas, 1998, s. 158) er en poetisk praksis, det krever mot når personalet legger struktur til side for kjærlige impulser, og således åpner opp for barnets semiotiske uttrykk. Personalet kan gjennom å praktisere en utforskende tilstedeværelse invitere til at barnet kan ha en annen agenda og handle annerledes enn det de hadde tenkt (Pettersvold & Østrem, 2018; Kristeva, 1984, 1986). Personalets arbeid med likeverd fordrer slik sett en åpen holdning i møte med barnet. I den forståelsen kan personalet *lytte* etter semiotisk gjenlyd og forsøke å fange opp rytmen (Davies, 2014; Myklestad, 2015).

Kristeva (1986) søker en fleksibel og åpen diskurs som makter å sette ord på den gåtefulle kroppen, en ny holdning som vil bidra til å nærme seg å gi individets særegenhet et friere mulighetsrom. Personalet kan gjennom å la seg forstyrre av det som er annerledes og fremmed i seg selv, utforske seg selv og den andre. Gjennom en slik holdning, kan identitetene få leve fritt (Kristeva, 1986; Solvang & Engebretsen, 2010, s.26). Det er således med utgangspunkt i Kristevas teori gjennom å erkjenne det som er fremmed og annerledes i seg selv, og gjennom å være et subjekt i prosess, at personalet kan bli i stand til å møte det som oppleves som annerledes hos barnet med verdighet (Stjernø, 2010, s. 260). Det å være en profesjonell kjærlighetsgiver kan slik sett innebære anerkjennelse av både ens egen menneskelighet og ens profesjonelle status og plikt (Aslanian, 2016, s. 198). Og slik sett innebære en forpliktelse til å bli kjent med sin egen annerledeshet (Kristeva, 2008).

5.0 Drøfting

Med bakgrunn i analysene i kapittel 4 vil jeg videre i dette kapittelet drøfte på hvilken måte analysene kan knyttes opp mot oppgavens teoretiske perspektiver og barnehagelandskapet. Jeg utforsker hvilke muligheter barnets semiotiske uttrykk, forstått som rytme og drivkraft, får til å tre frem som betydningsfullt og likeverdig i barnehagen. Og hvordan å lytte kan være utgangspunkt for verdige handlinger i møte med barnet. Jeg deler dette kapittelet på lik måte som kapittel 4.0 i del 1 og del 2.

Jeg gjentar her min problemstilling før jeg går videre:

Hvordan kan Kristevas teorier om det semiotiske og annerledeshet som norm fremme likeverd i barnehagens pedagogiske praksis?

5.1 Del 1. Når regler skaper makt, motmakt og avmakt

I analysene i del 1 presenterte jeg tre hendelser jeg analyserte dithen at personalet ble styrt av regler og rutiner. I lys av min problemstilling utforsker jeg hvilket mulighetsrom barnets semiotiske uttrykk får i barnehagen og betydningen det kan få for at en likeverdfremmende pedagogikk kan komme til uttrykk.

Hvilke praksiser som åpner og lukker for det semiotiske chora (Kristeva, 1986), handler om hvordan personalets kropp møter barnet gjennom å *lytte*. «Å stå i slike stunder – der alt kan skje, krever tilstedeværelse og kroppslig lytting» (Pedersen & Orset, 2020, s. 1). Det handler ikke om å sitte med ferdige svar (Rossholt, 2010, s. 106). Med utgangspunkt i min tenking med Kristeva handler det således om å lytte til de diskrete mengdene med energi som beveger seg i og gjennom kroppen, og om å fange opp rytmene som arrangeres av en drivkraft innenfra. Energiene beveger seg i takt med begrensningene som kan være pålagt kroppen av sosiale strukturer. En kropp som alltid er i en semiotisk prosess, i sin søken etter *jouissance*. Subjekt i prosess kan gå i stå dersom personalet har et syn på barn som legitimerer å kunne definere barnet og gi det en fastlåst og enhetlig identitet (Kristeva, 1986, s. 10, 94-97; Nordin-Hultman, 2004, s. 24).

Hvilken posisjon barnet kan ta i møte med en slik legitimering begrenses dersom forventningen til personalet er at den disiplinerte kroppen, forstått som den rolige kroppen, den som ikke beveger seg for fort, eller for sakte, og som lager lyder som er akkurat passe høye er den «riktige», kan det gjøre at de ikke møter barnets semiotiske uttrykk, impulser og drivkraft med en åpen og utforskende tilstedeværelse.

Dette kan således føre til at det diskursive regimet bestemmer hvem som sitter på sannheten. Personalets forhold til egen annerledeshet kan slik sett prege hvordan de møter annerledesheten hos barnet (Kristeva, 2008; Aslanian, 2016).

Med utgangspunkt i hendelsen med Kristian, SARA og fiskespillet analyserer jeg Kristian sin utholdenhet i mine analyser. Gjennom utholdenhet kan barnet yte motmakt i kommunikasjonen. Når kommunikasjon i barnehagen skal veves sammen med Kristevas (1984, 1986) teori om det semiotiske er kommunikasjon like mye pust, lyder og mimikk, som det er ordene som kan uttales og forstås. Det å snu seg vekk og snu seg mot, å kaste en brikke på gulvet og plukke den opp igjen blir således en poetisk praksis arrangert av kroppslige energier. Hvordan personalet lytter til rytmene i rommet, er avgjørende for posisjonen barnet kan ta. Når barnets rytme og indre drivkraft, «lest som å bli sett og hørt, ikke blir lyttet til anerkjennes ikke barnets kommunikasjon» (Rossholt, 2010, s. 106-107). Rytmen kan bryte sammen slik at meningen går tapt (Engebretsen & Solvang, 2010).

Gjennom humor, lest som en lekende tilstedeværelse, kan barnet teste grenser for hva som er greit, og ikke greit i barnehagen, og således utfordre normer og regler. Det vil alltid være en grense for hva personalet kan tillate i humorens navn, men jeg støtter meg på Aslanian (2016) og hevder at gevinsten av barns glede er verdt uskyldig bryting av normer og regler (s. 97). Humor vil i denne forståelsen åpne mulighetsrommet og bidra til likeverd i praksis. Som et smil, latter og en lekende tilnærming i kommunikasjonen. Når personalet lytter til barnets semiotiske uttrykk kan deres forsøk på motmakt gjennom humor, lest som en lekende tilnærming, bli et møtepunkt for felles forståelse. Når barnet deler et budskap og personalet oppfatter det, kan kommunikasjonen fungere samlende. Kommunikasjon kan således bidra til samhörighet og likeverd gjennom tillitt, interesse, aksept og varme (Aslanian, 2016, s. 97).

Et miljø som støtter varme og kjærlighet er robust nok til å tåle brudd som skaper humor.

Barns glede og opplevelse av samhold blir støttet når barnehageansatte anerkjenner verdien av det barna selv finner på – barns lek og livsutfoldelse. (Aslanian, 2016, s. 97)

Med utgangspunkt i hendelsene med Kristian og Oliver blir det som Kristeva kaller det symbolske, lest som regler og det logiske språkets autoritet, utfordret (Johnsen, 2010, s. 128; Kristeva, 1984, 1986). I den grad det finnes makt, finnes det også frihet. Motmakten kan med det utgangspunktet leses som en motvilje mot å la seg styre. I Foucaults perspektiv kan ikke dette leses som en total sannhet. For å ta Foucault på alvor må vi forstå makten som et spill i bevegelse, der personalet og barnet har innvirkning på hverandres initiativ og handlinger, uten at det kan forankres i en struktur som varer evig.

Makten og motmakten konstituerer hverandre og blikket kan rettes mot relasjonelle felt hvor makten utgjør et bevegelig spill mellom ulike faktorer, som aldri vil være lukket i sin helhet (Hammer, 2017, s. 141). Makten flyter således som en rytme mellom barna og personalet, som en komposisjon av makt som kastes frem og tilbake mellom dem og i dem. Det materielle har, slik sett, en pedagogisk kraft, som kan ha innvirkning på det sosiale samspillet i barnehagen (Aslanian, 2016, s. 128) og på barna og personalet som subjekt i prosess (Kristeva, 1984, 1986).

Dersom alle barn i barnehagen skal oppleve en helhetlig pedagogikk, slik som lov om barnehager (2018) og forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) forutsetter, kreves det således en kompleks innsats fra personalets side. Personalet beveger seg i et relasjonelt felt, hvor flere hendelser og mange samspillprosesser overlapper hverandre og pågår på samme tid (Bae, 2018, s. 107).

Bae (2018) trekker frem tempo og betydningen av tid. Det er et interessant perspektiv som bør reflekteres over i møte med hendelsene. I barnehagen oppstår det hendelser hele tiden, for et barnehagebarn kan her og nå være av stor betydning. Personalet må slik sett hele tiden ta valg i forhold til hvilke initiativ de skal følge opp og således hvilke spor de har mulighet til å etterlate seg i barnet (s. 118). Når rytmen flyter danser kommunikasjonen lett av gårde, men i en hverdag full av samtidige prosesser kommer bruddene, og rytmen stopper. Intensitet, fleksibilitet og en utforskende tilstedeværelse som søker variasjon trer frem som viktige bidrag i barnehagens komplekse samspillskontekst. I en likeverdfremmende praksis kan personalet flyte mellom det som er egne intensjoner og samtidig la seg påvirke av barnets intensjoner. En rolle som slik sett flyter mellom det å sette grenser og samtidig ta hensyn til barnets initiativ. Å minne om reglene, men samtidig kunne være fleksibel og avvike fra dem, formidle historie og kunnskap, samtidig som man er en åpen mottaker for barnets bidrag (Bae, 2018, s. 120).

Måten barnet oppfattes på i de daglige møtene i barnehagen, avhenger således i stor grad av hvordan dagsrytmen preges av fastlagte planer, oppgaver og aktiviteter og hvordan denne legges frem og er tilgjengelig for endring og for barnas initiativ. Rytmen går i sikksakk mellom de rigide og de mer fleksible mulighetsrommene, og komponeres kroppslig av personalet og barna.

På samme måte som at jenter kan bli sett på som annerledes enn gutter, de yngste som annerledes enn de eldste osv. blir også *barn* ofte definert som annerledes i forhold til voksne (Aslanian, 2016, Davies, 2003). Med utgangspunkt i den forståelsen konstitueres barnet slik sett som menneske, og som barn, gjennom diskurser som allerede er der innebygd i kategoriene i språket. Barnet tvinges til å både være på utsiden av voksendiskursene som finnes i barnehagen og i samfunnet, og samtidig være i samspill med de voksne, på tross av hvilken oppfatning personalet har om barn og hvordan

forholdet mellom dem skal være (Davies, 2003, s. 15). Hva personalet ser og hører når barnet leker, babler, ler, løper eller ruller er i denne forståelsen avhengig av de kategoriene, verdigrunnlaget og de meningsskapende mønstrene de har tilgang til i den hverdagslige, pedagogiske og vitenskapelige (språk)kulturen de lever i og er en del av (Nordin-Hultman, 2004, s. 47).

Med utgangspunkt i Kristevas teorier kan jeg forsøke å «tenke *på* de kategoriene vi vanligvis tenker *med*» (Engebretsen & Solvang, 2010 s. 13). Dette kan sammenlignes med et kart. Det er noen kategorier og holdepunkter som gjør det enklere for personlate å navigere. Personalet kan ved å slippe opp denne kontrollen sette spørsmålstejn ved kartet og kartets opprinnelse. Dersom personalet beveger seg fra å tenke *med* kartet mot å tenke *på*, at det er i kartet «sannheten» produseres, da kan kartet i seg selv bli interessant og «sannheten» ligger ikke lenger kun i barnet og i det barnet antas å være (Nordin-Hultman, 2004, s. 52).

Foucaults diskursteori tilfører et perspektiv på hvordan barn og voksnes væremåte og forståelse av verden kan bli formet av maktforholdet i språket, handlingene og teoriene som er tilgjengelige. Den henviser til hvordan makten og kunnskapen produserer hendelsene som virker inn på synet vi har på verden og således hvordan vi snakker om og forstår den verden vi lever i (Foucault, 2018). Diskursene har kraften til å sette noe annet i skyggen, og former på den måten hva som sees og høres i hverdagen (Ulla, 2019, s. 188). Hvis kategoriene sees som kulturelle redskaper som skal hjelpe til med å avdekke problemer, kan personalet tro at de handler til barnets beste, men gjennom kategoriene gå glipp av at andre sider ved barnet kan få tre frem. I denne argumentasjonen er ikke kategorisering uproblematisk. Problemet ligger slik sett i at det i kategoriseringen av barn og barndom ligger diskurser om «det normale» og det som er annerledes. Med det som utgangspunkt kan det gjennom kategoriene fokuseres på mangler ved barnet, som igjen kan føre til at det blir vanskelig å få øye på ressursene (Arnesen et al., 2019, s. 106-107) og således gi individets særegenhet, lest som semiotiske uttrykk, et friere mulighetsrom.

Kategoriene kan sees som en nødvendighet for at vi skal kunne kommunisere med hverandre, i hverdagen omtaler vi våre omgivelser og kommer med vurderinger og bedømmelser gjennom kategorisering. Slik sett gir kategoriene et grunnlag for makt. Kategoriene i seg selv er ikke nødvendigvis problematiske, men dersom de blir brukt til å tenke *med* i møte med barnet i barnehagen i stedet for å bli tenkt *på*, kan de være med på å definere barnet på måter som setter de i bås (Arnesen et al., 2019, s. 106-107; Engebretsen & Solvang, 2010), fremfor å fremme individets særegenhet og sette annerledeshet som norm og berikelse (Kristeva, 1986). Det kan således argumenteres for et behov for å se på hvorfor og hvordan vi produserer kategorier i profesjonsfeltet, og med kritisk blikk se på hvilke konsekvenser dette kan få for barnet.

En konsekvens som kan komme av kategoriseringen voksen/barn er at barndommen blir redusert til et venterom for voksenlivet. Å bli voksen blir således sett på som en fullverdig tilstand, fremfor barndommen. Ved å trekke inn barnets ansvar og alvor for andre mennesker kan personalet utvide sin forståelse av hvordan de ser mennesket basert på alder. Dette involverer også tanker om barnets selvstendighet og fordrer ikke en enten/eller problematikk, dikotomiene skal løses opp, det ene skal ikke vrakes for det andre. Hverken selvstendighet fremfor sårbarhet eller motsatt. Formålet med et kritisk blikk blir således å sette i gang tanker om alder i sammenheng med språk og makt. Og se på hvordan språket i mange tilfeller setter kategoriene mot hverandre. «Om jeg spør hva som er det motsatte av «voksen» vil jeg høyst sannsynlig få «barn» som svar» (Ulla, 2013, s. 79).

Kristeva (1986) introduserer en ny holdning, annerledeshet som norm, hvor det ikke lenger skal handle om å endre det som anses som annerledes, men å anerkjenne at samfunnet består av flere måter å være menneske på. Kristevas (2008) filosofiske tanke er at «Livet bøyes i flertall» (s.65). I en barnehagekontekst bør det i denne forståelsen ikke handle om likeverd mellom barn og voksen, det bør handle om likeverd mellom mennesker.

Dersom «like rettigheter» blir sett på som at barnet *er lik* den voksne, når *er lik* blir forstått som i matematikken, kan det føre til en anerkjennelse man kan forstå som en «likdom-ankjennelse». Det vil være ulike forutsetninger og en slik bakvendt tolkning i barnehagen kan føre til at personalet unnlater å se barnets behov, og at det finnes flere måter å være barn på. Kristeva søker at det i likhet også bør være rom for forskjeller. Dette kan således fordre et behov for at vi «flytter vår tankegang, bort fra rettighetsperspektivet og minstekrav, til verdighet» (Bostad, 2010, s. 232; Owesen, 2010, s. 241).

Jakten på prestasjoner kan anses som vår tids trussel mot en ny humanisme, både fordi de som ikke strekker til blir oversett og satt til side og fordi vi således bygger opp under det vi kan kalle et «ordnet samfunn». I en slik forståelse blir de som ikke presterer et nødvendig «speil» for å måle prestasjon og vellykkethet (Bostad, 2010, s. 232). Det «normale» blir speil for det som sees som «annerledes».

På leting etter nye fortellinger må det være rom for å stille spørsmål ved det selvfølgelig og det som oppfattes som normalt. Med utgangspunkt i avvik eller marginalisering befestes normaliteten eller den hegemoniske diskursens makt. (Østerås, 2011, s. 154)

Reglene som settes i barnehagen kan settes spørsmål ved og utfordres, personalet kan spørre som MAYA: «Hva kan vi gjøre»? Ikke som et utsagn i avmakt, men som en reel undring. Barnehagen skapes av tidligere fortellinger, ord og handling bærer meningen med seg og er således med på å forme hva det er mulig å tenke og gjøre i barnehagen (Askland & Rossholt, 2009, s. 15).

Regler kan være praksiser som trenger en revidering med jevne mellomrom, gjennom å åpne opp for undring kan praksisen utfordres. Hvorfor personalet går inn i ulike praksiser som om de skulle ha gjort det tusen ganger før kan således reflekteres over. Det kan være rom for både fleksibilitet og undring i barnehagen, for barnehagedagen kommer ikke ferdig ordnet (Askland & Rossholt, 2009, s. 15). Hendelsene ligger mellom det som akkurat har vært og det som kommer, de er kun til stede i det passerende (Leirpoll, 2015, s. 109).

I hendelsen med Sindre og regelen om å ikke grave i vanddammen analyserer jeg frem hva som kan bli til i øyeblikket dersom personalet stiller seg åpen for barnets prosjekt, samtidig som de kan minne om reglene. I den forståelsen kan personalet med en utforskende tilstedeværelse minne barnet på reglen og komme med forslag, og samtidig vise respekt for barnets prosjekt og finne en løsning som ivaretar barnets verdighet.

Intensitet, bevegelse og variasjon trer altså fram og bidrar til en kompleks samspillkontekst. (...) Essensen er at Barnehagelæreren må være i stand til å bruke seg selv og sin kunnskap tilpasset de barna han eller hun står overfor. (Bae, 2018, s. 120)

Hendelsenene fra mine observasjonsbeskrivelser vekket noen refleksjoner rundt hvordan den pedagogiske praksisen kan bli styrt av regler og rutiner, og i den forståelsen påvirke hvilket mulighetsrom individets særegenhet får i barnehagen. Jeg har utforsket hvordan makt og ulike diskursers kompleksitet kan komme til syne, for således å ha innvirkning på om en likeverdfremmende praksis får komme til uttrykk.

5.2 Del 2. Å lytte som utgangspunkt for verdige pedagogiske handlinger

I del to analyserte jeg tre hendelser dithen at strukturelle vilkår ble utfordret av en utforskende tilstedeværelse i møte med barnet. Hendelsene viser slik jeg analyserte de, hva som kan bli til dersom personalet lytter til barnets semiotiske stemme. Og hvilken betydning det kan ha for en likeverdfremmende pedagogikk. Dette knytter jeg nært opp til kjærlighet som profesjonsutøvelse og barnehagens verdigrunnlag.

Aslanian (2016) tar til ordet for en utvidet forståelse av kjærlighetsbegrepet. Hun argumenterer for at kjærlighet, i en barnehagekontekst, ikke må forstås kun som den sterke følelsesmessige kjærligheten, som forbindes med nær familie. Slike følelser kan ikke påtvinges, og det vil være et urimelig krav til personalet. Kjærlighet i en barnehagekontekst bør forankres i verdier, ikke baseres på tilfeldige følelser. Samtidig vil det alltid være tilfeldige følelser på spill som kan forme personalets væremåte og dermed også deres profesjonsutøvelse. En slik utvidet forståelse kan bidra til refleksjon

og således berike barnehagefeltets forståelse av begrepet. «Det å være en profesjonell kjærlighetsgiver kan dermed innebære anerkjennelse av både ens egen menneskelighet og ens profesjonelle status og plikt» (Aslanian, 2016, s. 198).

Barnehageloven krever at praksisen i barnehagen er samstemt med barnehagens grunnverdier, slik som «respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Jebsen, 2018, s. 15). «Nestekjærlighet knyttes til solidaritetsbegrepet og handler om at barna skal ha muligheter til å delta i et globalt samfunn, der folk erkjenner at ingen lever adskilt fra andre, men at vi sammen utgjør hverandres liv» (Aslanian, 2016, s. 21). Med utgangspunkt i Kristevas perspektiv kan det handle om at tiden er inne for å erkjenne at sårbarheten er en del av alt menneskelig liv (Kristeva, 2008).

I hendelsen mellom ELISABETH, Sindre og sakkosekken er det stillheten som analyseres frem. Når ELISABETH responderer med stillhet og ro analyserer jeg det dithen at hun lytter til Sindre sitt semiotiske uttrykk. Man kunne umiddelbart forventet at ELISABETH skulle bestemme neste handling, men hun satt der helt stille. Hennes stillhet blir gjenstand for mitt blikk. Gjennom en utforskende tilstedeværelse kan personalet slik sett anerkjenne sårbarheten knyttet til kommunikasjonen med de yngste barna. Kristeva (2008) åpner opp for begrepet sårbarhet som en mulig inngang til å ta vare på likeverd og verdighet i møte med den andre, og for at personalet og barnet kan være åpne for den andres definisjon av situasjonen.

Det er en sårbarhet i kommunikasjonen som gjør at meningen kan gå tapt. I mellomrommet mellom kropp og språk fremstår kommunikasjonen som en rytmisk dans, og med et semiotisk perspektiv kan kommunikasjon med de yngste barna bli en poetisk praksis. Å lytte etter barnets semiotiske stemme blir således en måte å anerkjenne barnets kommunikasjon (Rossholt, 2010, s. 106-107).

Listening is about not being bound by what you already know. It is life as movement. It is about being open to difference and, in particular, to difference in all its multiplicity as it emerges in each moment in between oneself and another. (Davies, 2014, s. 1)

Bae (2018) tar til ordet for *mulighetene* som ligger i det daglige samspillet mellom personalet og barna. Det kan være krevende å være omsorgsfull i nærværet og forstå hvordan ulike samspillmønstre er med på å forme det levde livet i barnehagen (s. 129). Å bruke kjærlighet, lytting og stillhet som utgangspunkt for omsorgsfullt nærvær kan således åpne opp for å utøve verdige handlinger i møte med barnet.

Togsverd og Rothuizen (2015) fremstiller barnehagehverdagen som en «ballade». Ordet er opprinnelig fransk og grunnstammen i ordet er «bal» som i ballett og betyr *dans*. Midt i det levde liv i barnehagen, der hvor personalet og barna møtes, der er det fullt av ballade. Man skulle tro at det var personalets oppgave å bekjempe balladen. Men det trenger det ikke være, snarere tvert imot er personalet en del av balladen. Det er midt i balladen personalet gjør sin praksis (s. 249). Alltid midt imellom det som har vært og det som skal komme, der de følger og svarer på rytmer hele dagen (Rossholt, 2012, 2015). «Hun [personalet] orienterer sig på en måte som tager utgangspunkt i at hun er midt i» (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 247).

Elisabeth fremstår slik sett som en balansekunstner i mine analyser. I møte med Sindre balanserer hun sin omsorg og oppmerksomhet både mot Sindre som medmenneske og mot sine kollegaer, tiden og «dagsrytmen», forstått som struktur og organisering. Hennes oppmerksomhet er, slik jeg analyserte den frem, kroppslig, sanselig, undrende og utforskende (Jf. Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 249).

Personalet kan gjennom å handle med pedagogisk klokskap, anerkjenne at deres handlinger har betydning for barnet, å handle med pedagogisk klokskap handler om å ha en kroppslig, sansende og undrende tilstedeværelse (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 254). Med utgangspunkt i Kristevas (2008) teori, kan balansen være å bli kjent med sin egen annerledeshet, og således åpne opp for forskjellighet i sitt mangfold (Davies, 2014; Kristeva, 2008). Verdigheten personalet kan vise barnet gjennom å bli kjent med det som er forskjellig og annerledes i seg selv, viser seg i aller høyeste grad som kjærlighet og danner således grunnlaget for en helt ny humanisme. Det er dette som vever bånd av «solidaritet og kjennetegner menneskelig verdighet» (Kristeva, 2008, s. 64). Dette kan vise seg gjennom at personalet er oppmerksomme og omsorgsfulle i møte med barnet og er innstilt på at deres egne antagelser om den andre og om situasjonen kan trenge en revisjon (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 256-257).

Togsverd og Rothuizen (2015) kaller det for pedagogisk takt, takt kan i denne forståelsen knyttes til rytmen Kristeva (1984, 1986) og Rossholt (2010) viser til. For å utøve en verdig pedagogisk praksis kan personalet handle ut i fra en åpenhet for situasjonen og hvordan den vil oppleves av den andre (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 257). En kompleks kombinasjon av å vente på den andres uttrykk og respondere på det en oppfatter. Når personalet er genuint interessert i et barn, vil barnet kunne bli til på nytt. Denne interessen er ikke fundert i vitenskap og nysgjerrighet, men i kjærlighet og omsorg til barnet. Personalet går inn i det ukjente for å kunne møte barnets behov på nytt og på nytt (Aslanian, 2016, s. 109).

I stillheten sammen med ELISABETH og Sindre analyserte jeg frem rytmen i hendelsen. Sovetiden som et punkt i «dagsrytmens» faste rutine måtte vente. Fra et semiotisk ståsted får det ukjente tre frem, lest som barnets semiotiske stemme, og barnet kan vise veien. Barnet får slik sett en veiledende funksjon i personalets profesjonsutøvelse. Det pedagogiske arbeidet kan således bli til en demokratisk prosess (Aslanian, 2016, s. 107).

For noen kan forskjellighet i en barnehagekontekst også inkludere at barn er forskjellige fra voksne, fordi de er barn. (Aslanian, 2016, s. 145). «Men barn er også mennesker med sårbare, undrende og sanselige kvaliteter ved seg» (Aslanian, 2016, s. 131). Med dette som utgangspunkt kan en likeverd fremmede pedagogikk handle om å lytte til barnets semiotiske stemme og se forskjellighet i sitt mangfold som en berikelse og mulighet (Davies, 2014).

Kjærlighetens funksjon som aktiv, samlende og empatisk kommer til uttrykk blant annet i hvordan personalet møter barna, og hva de forventer av dem. Hvordan de ansatte reagerer på uventede eller annerledes uttrykk som motstand, sinne eller tilbaketrukkethet, kan begrense eller utvide barns opplevelse av eget mulighetsrom. Når vi ikke forstår hverandre, kan vi enten skape rom for å bedre den gjensidige forståelsen, eller vi kan lukke dører og avvente at den andre oppfører seg slik vi er vant med. (Aslanian, 2016, s. 144)

Det finnes ingen sikkerhet i hva som er den beste responsen. Barnehagehverdagen er slik sett preget av tvil og usikkerhet for personalet, da problemstillingene som dukker opp ofte er uforutsigbare og unike. En grunnleggende empati kan handle om å møte den andre slik du ville ønsket å bli møtt selv, og slik kan også den etiske dimensjonen av kjærlighet forstås i barnehagen (Aslanian, 2016, s. 51).

I del to analyserer jeg hendelsene dithen at personalet skal noe, også skjer det noe annet. Dette er en balanse som kommer frem i de to hendelsene med ELISABETH. I slike hendelser er praktisk erfaring og teoretisk kunnskap viktig. Men de kan ikke erstatte pedagogisk takt, som fordrer at personalet handler selvstendig og uavhengig (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 257). Og således erkjenner det sårbare i kommunikasjonen og med utgangspunkt i Kristevas teori blir kjent med sin egen annerledeshet (Kristeva, 2008, s. 64-68).

Kjærlighet kan være en følelse av samhørighet og således knyttes til inkluderingsbegrepet (Aslanian, 2016, s. 66). I barnehagen er barnet sammen med mennesker det i utgangspunktet ikke har valgt å være sammen med selv, det kan gjøre at barnet mister følelsen av samhørighet. Når rytmen stopper opp kan meningsfulle øyeblikk bli noe som lengtes etter. Personalets agentskap ligger slik sett i deres mulighet for å åpne seg opp for forskjellighet i sitt mangfold, og lytte etter energiene som jobber i og mellom dem og barna.

Personalet kan gjennom sanser og fantasi åpne seg opp for barnets semiotiske stemme og særegenhet (Dahle et al., 2016; Davies, 2014; Kristeva, 1986). Og la seg berøre av en lengsel etter *Jouissance* – en opplevelse av kjærlighet og samhørighet (Kristeva, 1986; Myklestad, 2015).

Aslanian (2016) refererer til svaret hun fikk fra en barnehagelærer i sine studier i 2015. En gutt sier til barnehagelæreren at han vet at hun er glad i han.

Da jeg spurte hvordan han visste det, sa han: «Du holder meg alltid så lenge hvis jeg er lei meg, du gir meg en klem når jeg kommer i barnehagen». For han var det ikke ordene mine som viste at jeg var glad i han, men hvordan jeg viste kjærlighet til han fysisk. (s. 101)

Gjennom empati oppleves tilknytning til hverandre, og det er gjennom en følelsesmessig opplevelse av den andre at vi oppfatter vedkommende som en del av våre liv. Hvordan personalet fanger opp barnets uttrykk er slik sett avhengig av personalets empatiske opplevelse av barnet. En delt oppmerksomhet kan være årsak til at personalet ikke er oppmerksom på barnets uttrykk (Aslanian, 2016, s. 62). En slik delt oppmerksomhet kan være som i hendelsen med ELISABETH og Victoria. Noen kommer i vinduet og trenger hennes oppmerksomhet. Slik sett blir hun dratt imellom barnet og de strukturelle rammene i barnehagehverdagen. Personalets profesjonsutøvelse preges i stor grad av en delt oppmerksomhet mellom kollegaer, utførelse av praktiske oppgaver, barna og det pedagogiske opplegget. Personalet kan ikke unngå delt oppmerksomhet, men de kan være klar over den og således hvilken effekt den kan ha på empatiske opplevelser i barnegruppen (Aslanian, 2016, s. 63). Å stoppe opp og bare være i øyeblikket kan slik sett være en utfordring dersom oppmerksomheten deles og kravene blir for mange.

Dette bringer meg til den siste av de seks hendelsene. Victoria som kaster seg inn i armene til LINDA. Det affektive i hendelsen ligger i deres bevegelser og det som ble til når oppmerksomheten ble rettet mot den andre. Togsverd og Rothuizen (2015) tar til ordet for at oppmerksomhet er en viktig del av den pedagogiske klokskapen. En fleksibel og trent oppmerksomhet kan bidra til å utøve meningsfulle handlinger (s. 254). Og således bidra til en likeverdfremmende pedagogikk hvor barnets semiotiske uttrykk blir anerkjent og lyttet til.

Det å være en profesjonell kjærlighetsgiver innebærer en kunst, en balansegang mellom å både være nær og holde avstand. Ulike følelser kan oppstå spontant, men det er ikke alle følelser som hører til i profesjonsutøvelsen. Den følelsesmessige åpenheten bør i en barnehagekontekst komme barnet til gode, det krever at personalet bruker både fornuft og følelser, uten at det ene verdsettes høyere enn det andre (Aslanian, 2016, s. 90). Som kroppslige subjekter har barnet og personalet behov for både nærhet og kontakt. Den semiotiske dimensjonen av språket er for Kristeva like grunnleggende som det symbolske når barnet søker nærhet og kontakt eller markerer at det ønsker avstand

(Engebretsen & Haldar, 2010, s. 197). Når personalet lytter til mellomrommet bortenfor det talte ord gjennom en utforskende tilstedeværelse som viser varsomhet, verdighet og åpenhet i møte med barnet kan personalet lytte til barnets semiotiske *stemme*. Det som kommuniseres med kroppen, som gester, bevegelser og ansiktsuttrykk, bør således med utgangspunkt i Kristevas (1984, 1986, 2008) teorier lyttes til i en barnehagepedagogikk som fremmer likeverd.

5.3 Oppsummering

Kjenn deg selv» var et av visdomsordene som var innrisset på veggen i forgården til Apollons tempel i Delphi. På veien inn for å få råd av det kjente orakelet, var dette altså oppfordringen – søk innover, oppnå selvinnsett! (Schibbye & Løvlie, 2019, s. 137)

Det å kjenne deg selv bør ikke i en barnehagekontekst forveksles med populærpressens «elsk deg selv» eller «tenk positivt». Å bli kjent med seg selv i denne forståelsen omhandler ikke selvopptatthet. Det er mer en forpliktelse til å utforske og bli kjent med sitt eget selv. Dette er kunnskap som kan levendegjøres gjennom en grunnleggende holdning personalet kan ta med seg i sine møter med barnet. Personalet kan ikke kle på seg en anerkjennende holdning, det er en prosess som er uløselig knyttet til å bli kjent med sin egen sårbarhet, indre prosesser, forskjellighet og annerledeshet (Schibbye & Løvlie, 2019, s. 138; Kristeva, 1986, 2008) «Vi må tørre å sette vår selvforståelse på prøve» (Kristeva, 2008, s. 25).

En likeverdfremmende pedagogikk kan i et semiotisk perspektiv handle om en genuin holdning som fordrer hvordan personalets kropp møter barnet gjennom kroppslig lytting. Energiene som beveger seg gjennom kroppen blir pålagt begrensninger gjennom kategorisering og sosiale strukturer (Davies, 2014; Kristeva, 1986; Rossholt, 2010). Makten som komponeres kastes frem og tilbake mellom personalet og barna, slik makten og motmakten konstituerer hverandre gjensidig, og der personalet og barna innvirker på hverandres væremåte (Hammer, 2017).

Kommunikasjonen kan virke samlende dersom personalet oppfatter barnets budskap, slik sett kan kommunikasjon bidra til samhørighet og likeverd gjennom tillit og aksept (Aslanian, 2016). Med utgangspunkt i Kristevas teori er kommunikasjonen også sårbar og kan bryte sammen. Det er således umulig å definere det udefinierbare og de etablerte språkkategoriene kan ikke favne det som er annerledes og særegent (Kristeva, 1984, 1986, 2003). Når rytmen flyter danser kommunikasjonen lett av gårde. Men i en hverdag full av hendelser, som både overlapper hverandre og pågår på samme tid, er kommunikasjonen et skjørt fellesskap hvor meningsløshet er en risiko og kommunikasjonen kan bryte sammen (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 14).

Kategorisering er ikke uproblematisk, i en slik forståelse konstitueres barnet gjennom diskurser som allerede er innebygd i språket. Bare det at barnet er et barn og ikke en voksen er en diskurs som kan påvirke hvordan personalet møter barnet (Aslanian, 2016; Davies, 2014).

I kategoriseringen ligger det en diskurs om hva som er normalt og hva som er annerledes, slik sett begrenser kategoriene barnets mulighetsrom i barnehagen. Dersom det lar seg gjøre å løse opp i kategoriene i ett øyeblikk er min antagelse med støtte i Kristeva (1986) at personalet kan endre normer og regler. Gjennom kjærlighet og verdighet kan personalet ha innvirkning på hvilket mulighetsrom barnet får i barnehagen, og nære barnehagen med en mer fleksibel og firere diskurs. En diskurs som makter å sette ord på det kroppslige. Hvor identitet dekonstrueres og åpner ett mulighetsrom hvor individets særegenhet får utfolde seg fritt (Kristeva, 1986; Aslanian, 2016). Dette er ingen enkel oppgave og vil kreve en kontinuerlig prosess for å bli kjent med sin egen fremmedhet og en kamp mot kategoriene som bekrefter hvem barnet og personalet skal være og hvordan verden fungerer. En vedvarende kamp bort fra intensjon, vilje og repetisjon, mot å være mottakelig for det ukjente, det man enda ikke vet kan bli til (Davies, 2014, s. 36). Å være en profesjonell kjærlighetsgiver vil slik sett innebære både en anerkjennelse av sin egen menneskelighet og ens profesjonelle plikt (Aslanian, 2016, s. 198).

Nestekjærlighet, likeverd og sårbarhet er slik sett en nødvendighet i barnehagens praksis fra et semiotisk ståsted. Gjennom å innta en utforskende tilstedeværelse og lytte til barnets semiotiske uttrykk som utgangspunkt for verdige handlinger, kan personalet bidra til likeverd i praksis og bevare barnets integritet som menneske (Aslanian, 2016, s. 130; Kristeva, 1986, 2008).

6.0 Avsluttende refleksjoner

I møte med det som er annerledes kan personalet fort havne i problemfokuset tenkning, der man ønsker å «løse problemet» hos den andre gjennom opplæring og metoder (Kristeva, 2003, s. 17). Winger og Eide (2018) tar til ordet for at dersom det å takle livet i barnehagen blir et prestasjonsprosjekt hvert barn må takle på egenhånd og det å «klare seg selv» blir viktigere enn [likeverd], fellesskap og barnets mulighet for medvirkning, kan det bli vanskelig for små barn å finne sin tilhørighet. De finner i sin forskning, *Blikk for barn*, at «formelle rammer, strukturer, logistikk og krav om fleksibilitet tidvis vanskeliggjør omsorg og utvikling av relasjonskvalitet. Dette kan ha konsekvenser for små barns livskvalitet og deres muligheter for deltakelse og medvirkning» (s. 62). Barns rett til medvirkning bør forstås som noe mer enn at individet skal ha rett til å velge selv. Omsorg for andre og betydningen av samhørighet og fellesskap er av stor betydning, det fordrer at

personalet har en anerkjennende holdning og klarer å gi slipp på egen definisjonsmakt i den pedagogiske praksisen. Det er således et behov for et kritisk blikk på rettighetsdiskursene og hvordan de dominerer ute i barnehagene (Kjørholt og Winger, 2013, s. 84-85). Med dette som utgangspunkt vil det være behov for å flytte vår tankegang, bort fra rettighetsperspektivet og minstekrav, til verdighet (Bostad, 2010, s. 232).

Forskjellighet kan være utfordrende i et institusjonelt gruppeliv, der innordning, rutiner og selvdisciplinering er nødvendig for å unngå kaos. (...) I barnehagen er personalets evne til å ivareta det individuelle barnet, ta hensyn til mangfoldet i barnegruppen og styrke fellesskapet et kjernepunkt for å skape gode, trygge kollektive prosesser, noe som kan være en utfordring. (Kjørholt & Winger, 2013, s. 83)

Uten punkter som er lagt og definert på forhånd kan veien være målet, slik at ikke barnehagehverdagen erfares som en forhåndsbestemt mal, hvor det barnet kan bli i barnehagen bestemmes ut fra gitte kriterier for hva et barn er og skal kunne (Leirpoll, 2015, s. 110). «Det er i samhandling med og i prosess med barn [personalet] kan åpne opp for kommunikasjon med utgangspunkt i aktiv lytting og aktiv handling, fristilt fordommer og antagelser om hva barn kan, vil og ønsker å uttrykke» (Hernes, 2013, s. 110).

Da jeg valgte å bruke Kristevas filosofi ønsket jeg ikke å arve et sett med begreper og måter å skrive på, jeg ønsket å finne en måte å uttrykke meg på gjennom min egen «stemme» (Jf. Reinersten, 2009, s. 41). Denne oppgaven kan slik sett sies å ha fungert som en dannelsesreise for meg i å oppdage, lytte og ta imot det som trer frem. Denne prosessen har vært krevende, men jeg ville aldri vært den foruten.

Det ledende inn i mitt arbeid med masteroppgaven var barnehagens arbeid med likestilling og likeverd i møte med de yngste barna. Overordnet ønsket jeg å rette fokuset mot øyeblikkene som fremmer likestilling og likeverd i barnehagen. Etter hvert som jeg ble mer kjent med Kristevas teorier, ble det klart for meg at jeg måtte utfordre begrepene jeg tenkte med i mitt forskningsspørsmål. Den politiske makten som lå i begrepene slapp ikke taket i meg og jeg ble stadig vekk utfordret på dette gjennom teoriene jeg forsøkte å tematisere. Gjennom arbeidet med å tenke på begrepene jeg vanligvis tenkte med ble jeg opptatt av kompleksiteten som ligger i begrepene.

Likeverd kan handle om hvilke verdier som kommer til syne i barnehagens praksis, i en barnehagekontekst vil personalet ha ulike verdier og verdisyn med seg inn i barnehagen. Gjennom å utforske fortellingene kan begrepene reflekteres over og likestilling og likeverd i en barnehagekontekst kan tenkes på flere måter (Askland & Rossholt, 2009, s. 23-28).

Jeg ble gjennom disse undringene opptatt av hvordan det å lytte etter de yngste barnas semiotiske stemme kunne fremme likeverd i praksis, og nye undringer og spørsmål ble således til i min lesing og tenkning med Kristevas teorier.

Jeg har i dette mastergradsprosjektet forsøkt å sette likestilling og likeverdarbeidet med de yngste barna inn i en sammenheng der likestilling ikke handler om å bli lik den andre, men heller handler om å utforske hvilke verdier og hvilket verdigrunnlag man snakker og lever i barnehagen. En likestillings – og likeverdfremmende pedagogikk kan gjennom å vektlegge likeverdige relasjoner i barnehagens pedagogikk, gi verdi til flere måter å kommunisere på enn de ordene barnet forstår og uttaler, og slik sett utfordre personalets tenkning i forhold til barnas alder (Askland & Rossholt, 2009, s. 78-103). I et forsøk på å ta vare på kompleksiteten og nyansene i dette arbeidet har jeg gjennom denne oppgaven blitt opptatt av personalets utforskende tilstedeværelse og til hva *å lytte* kan handle om i en barnehagekontekst. I følge Davies (2014) handler *å lytte* om å åpne seg opp for å la seg bli berørt av forskjellighet i sitt mangfold og åpne seg opp for det man ikke allerede vet. Gjennom en åpenhet for det ukjente og for den andre åpnes en mulighet for at det semiotiske definert som kropp, drivkraft, impulser og *jouissance* kan lyttes til i barnehagen (Davies, 2014; Kristeva, 1986).

Med støtte i et feministisk poststrukturelt perspektiv har jeg rettet fokuset mot barns subjektskaping (Nordin-Hultman, 2004) og kroppens diskursive funksjon (Taguchi, 2015, s. 35). Dette teoretiske perspektivet åpnet for å stille en problemformulering som gjennom eksperimentering kunne søke en annen type kunnskap (Lenz Tagutchi, 2014, s. 11).

Jeg ønsket å utforske det som skjer her og nå og hvordan en utforskende tilstedeværelse kunne utfordre det vanemessige og således åpne opp for å lytte til barnets semiotiske uttrykk. Når hendelsene ble satt i arbeid med filosofiske begreper fant jeg potensialer til å tenke nye tanker. I det affektive øyeblikket fant jeg kraften jeg trengte for å utfordre begrepene og utforske handlinger og det semiotiske språkets posisjon i det pedagogiske arbeidet. I det øyeblikket passerer forbi vil det alltid være mer å utforske og oppdage (Johannesen et al., 2013, s. 140-142).

Mitt feltarbeid og introduksjon til Kristevas (1986, 2008) teori om det semiotiske gjorde at jeg fattet interesse for barnets semiotiske uttrykk og annerledeshet som norm. Det handlet blant annet om at personalet åpnet opp for flere måter å samhandle med barnet i barnehagen på, enn kun ved det talte ord. Og at det i denne flerstemmigheten skapes en nysgjerrighet for det ukjente og gåtefulle i barnet. Kristeva søker at det i likhet bør gis rom for forskjeller. Hennes appell er at vi må la oss berøre av det som er annerledes. Hun fremhever at sårbarhet kan være en humaniseressurs gjennom å bli kjent med sin egen annerledeshet og sårbarheten som ligger i kommunikasjon mellom mennesker.

Kristeva kan således være en inspirasjon for profesjonen til å arbeide med betydningen av annerledeshet og sårbarhet gjennom å anerkjenne det som oppleves som fremmed i seg selv. Kristeva åpner på denne måten opp for annerledeshet og sårbarhet som en mulig inngang til å ta vare på likeverd og verdighet i møte med den andre (Heggen, 2010, s. 162). Det er vanskelig å skulle sette ord på noe som ikke nødvendigvis kan settes ord på. «Hvordan personalet leser den andres ansikt, kan ikke direkte skrives ned, men blir skapt i øyeblikket i den følelsesmessige relasjonen som skapes og som aldri er lik» (Rossholt, 2010, s. 109).

Vi vet for lite om hvordan det enkelte barn og ulike grupper av barn opplever og erfarer barnehagehverdagen. Slik kunnskap er av vital betydning for verdsettingen av barndom som en grunnleggende verdifull livsfase, og for implementeringen av FNs konvensjon om barns rettigheter. (Kjørholt & Winger, 2013, s. 85)

6.1 Mulige veier videre fra mitt prosjekt

Denne oppgaven har tatt for seg hendelser på en avdeling med de yngste barna. Det er viktig for meg at vi fortsetter å ha fokus på å ta imot barnets semiotiske *stemme* også etter at de har begynt å sette ord sammen og således kan gjøre seg verbalt forstått (jf. Ilje-Lien, 2016, s. 219). Det semiotiske uttrykket *bør* verdsettes som en del av *the signifying process*²¹ også når barnet har begynt å gjøre seg forstått i den symbolske verden. Dersom personalet fremmer at det er den verbale kommunikasjonsformen som er målet, kan de stå i fare for å overse det som sies og uttrykkes gjennom kroppen. Det semiotiske som indre drivkraft i søken etter samhörighet kan da bli til et «pre-stadium for utvikling av ferdigheter – i motsetning til å skrive frem nødvendigheten av å være tilstede i sin kropp (...) der innside og utside henger nøye sammen og er to sider av samme sak» (Ilje-Lien, 2016, s. 220). Barnets mulighetsrom begrenses og forventningen kan bli at barnet skal legge fra seg kroppsligheten sin for å nå målet om en «disiplinert» kropp. Således kan det semiotiske bli et fremtidsprosjekt hvor målet blir å ordlegge seg og la seg kroppslig begrense av sosiale strukturer pålagt kroppen, kroppen som kommunikasjon blir i en slik forståelse redusert (Kristeva, 1986, s. 97; Ilje-Lien, 2016, s. 220). Å utforske hvilken plass det semiotiske får ta i barnehagen, også når barnet går over fra «småbarns» avdeling til «store barns» avdeling vil i denne forståelsen være av stor betydning for barnets levde liv i barnehagen. Også begrepene «store» og «små» barn bør utfordres i en tenkning med Kristeva. Hva forventes og hva ligger i begrepene. Det vil således være interessant å se nærmere på hvilken plass den semiotiske dimensjonen får når barnet blir eldre.

²¹ Se kap. 2.2 Det semiotiske chora.

6.2 Refleksjon over metodologi

Til slutt reflekterer jeg over hvordan oppgavens metodologi var med på å skape denne oppgaven. Datamateriale mitt er hentet fra en avdeling i en barnehage, og observasjonene er gjort over en kort tidsperiode og består av 32 observasjoner. Dette er et lite omfang for å i det hele tatt kunne peke på et gjennomgående tema. Hendelsene kan allikevel åpne opp for refleksjon og tanker som strekker seg utover de spesifikke hendelsene når de veves sammen med Kristevas filosofi.

Jeg er ydmyk over å ha fått delta og være en del av barnehagens hverdagsliv. Gjennom min egen erfaring, affekt og reaksjoner har jeg latt meg berøre av kraften i hendelsene gjennom å bruke alle mine sanser. Jeg tar høyde for at hverdagslivet som beskrives, og min forståelse av denne i analysene, ikke nødvendigvis avspeiler en «vanlig hverdag» (Eide et al., 2019, s.7). Hendelsene som observeres skaper et potensiale for produksjon av nye tankesett (Johannesen et al., 2013, s. 140-142).

Min hensikt har vært å innta en prøvende og utforskende varen i møte med Kristevas teorier og hendelsene som utspant seg. Hendelsene har vekket en nysgjerrighet og undring som har bidratt til nye tanker og refleksjoner i mitt møte med filosofien.

8.0 Litteratur

- Alaimo, S. & Hekman, S. (Red.). (2008). *Material feminisms*. Indiana University Press
- Arnesen, A.-L., Kolle, T. & Solli, K.-A. (2019). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I A.-L. Arnesen (Red.). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 93-111, 2.utg.). Universitetsforlaget.
- Askland, L & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen: Mening - Makt – Medvirkning*. Fagbokforlaget.
- Aslanian, T. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1986). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., Kristoffersen, A. E. Temahefte om barns medvirkning (s. 6-26). Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Bjelkerud, A.W., Halmrast, G.S., Sjøby, K.E. & Østerås, B. (2018). Å rive og røske i begrepene: sporinger og avsporinger av fagspråk i barnehagen. I Lafton, T. & Otterstad, A.M. (Red.). *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 65-85). Fagbokforlaget.
- Bondevik, H & Bostad, I. (2012). *Tenkepauser: filosofi og vitenskapsteori*. Cappelen Damm
- Bostad, I. (2010). Annerledeshet og frihet: Den representative frihetens sårbarhet. I Kristeva, J. & Engebretsen, E. (Red.). *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 212-234). Gyldendal Norsk Forlag
- Brinkmann, S. (2014). *Doing without data*. Qualitative Inquiry, Volum 20, nr. 6, 2014, s. 720–725.
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.1177/1077800414530254>
- Bridges-Rhoads, S. (2018). *Philosophical fieldnotes*. Qualitative Inquiry 2018, Vol. 24(9) 646–660
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.1177/1077800417733498>

- Dahle, H.F., Eide, B., Winger, N., Wolf, K.D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I Gulpinar, T., Hernes, L., Winger, N. (Red.). *Blikk fra barnehagen* (s. 43- 67). Fagbokforlaget.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön* (Wallentin, C, Overs.). Liber. (Opprinnelig utgitt 1990)
- Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Routledge
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Tusen Platåer: Kapitalism och schizofreni* (G. Holmbäck & S.O. Wallenstein, Overs.). TankeKraft förlag. (Opprinnelig utgitt 1980)
- Eide, B. J. & Winger, N (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I Bae, B., Eide, B. J., Kristoffersen, A. E. & Winger, N. *Temahefte: Om barns medvirkning* (s. 28-50). Kunnskapsdepartementet
- Eide, B. J, Hognestad, K, Svenning, B & Winger, N. (2010). *Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. Norsk senter for barneforskning, Barn; 28 (3). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/594>
- Eide, B.J, Winger, N. & Wolf, K.D. (2019). *Alt henger sammen: Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen*. Peer Reviewed Article, VOL. 18 (Special issue), p. 1-15, Published 4TH OF JUNE 2019. <https://libkey.io/libraries/1447/articles/404160715/full-text-file>
- Engebreetsen, E. & Solvang P. K. (2010). Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk. I Kristeva, J. & Engebreetsen, E. (Red.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 11-32). Gyldendal Norsk Forlag
- Engebreetsen, E. & Haldar, M. (2010). Annerledeshet og medvirkning: Er det plass til en sårbar klient? I Kristeva, J.& Engebreetsen, E. (Red.). *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 195 211). Gyldendal Norsk Forlag.
- Fangen, K. (2017). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (2018). *Diskursens orden* (Espen Schaanning, overs.). Scandinavian Academic Press. (Opprinnelig utgitt 1971)

- Gjerde, M. (2016). Etikk i barnehagen: svevande og konkret. I Gulpinar, T., Hernes, L., Winger, N. (Red.). *Blikk fra barnehagen* (s. 175-185). Fagbokforlaget
- Greve, A. & Jansen, T. T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I Østrem, S. (Red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 31-46). Cappelen Damm.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagbokforlaget
- Heggen, K. (2010). *Annerledeshet og omsorg: Erfaringsnære refleksjoner*. I Kristeva, J. & Engebretsen, E. (Red.). *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 148-163). Gyldendal Norsk Forlag
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2018). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm
- Hernes, L. (2013). Kunst, demokrati og barn. I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (Red.). *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 105-116). Fagbokforlaget
- Hickey-Moody, A. (2013). Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective pedagogy. I Coleman, R. og Ringrose, J. *Deleuze and Research Methodologies* (s. 79-95). Universal Press
- Jebesen, J. K. (Red.). (2018). *Barnehageloven og forskrifter (Med forarbeider og tolkninger)*. Oslo: Pedlex
- Johannesen, N, Larsen, A.S. & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke. I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. *Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 131-146). Fagbokforlaget
- Johannesen, N. (2015). Emmanuel Levinas. I Angell, M-L. (Red.). *Barnehagefolk: Tenkere I tiden* (s. 83-86). Habitus as & Pedagogisk forum.
- Johnsen, B. H. (2010). Annerledeshet og utdanning: didaktiske muligheter i lys av sårbarhetens politikk. I Kristeva, J. & Engebretsen, E. (red.) *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 235-247). Gyldendal Akademisk

- Johansson, L. & Otterstad, A.M. (2019). *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft. Posthumane teorier i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjørholt, A.T. & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s. 75-90). Fagbokforlaget.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. (Margareth Waller, overs; With an introduction by Leon S. Roudiez). (Opprinnelig utgitt 1974). Columbia University Press
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva reader*. (Seàn Hand & Lèon S. Roudiez, Overs. Introduction, editorial matter and organization by Toril Moi). Columbia University Press
- Kristeva, J. (2003). Fra en identitet til en annen. I Kittang, A., Linneberg, A., Melberg, A., Skei, H. H. (Red.). (2003). *Moderne litteraturteori: En antologi* (s. 246-267). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1975).
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten: om mennesker med funksjonshemning*. (Agnete Øye, overs.). (Introduksjon av Eivind Engebretsen, Berit H. Johnsen & Ingrid Markussen). (Opprinnelig utgitt 2003). Cappelen Akademiske Forlag.
- Kristeva, J. (2010a). Frihet, likhet, brorskap og .. sårbarhet. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.) *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 34-59). Gyldendal Akademiske.
- Kristeva, J. (2010b). Et flerspråklig Europa. I J. Kristeva & E. Engebretsen (red.) *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 60-68). Gyldendal Akademiske.
- Kristeva, J. (2010c). *Hatred and forgiveness* (Jeanine Herman, overs.). Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2018). *Passions of our time*. (Constance Borde & Sheila Malovany-Chevallier, Overs.). (Edited with a foreword by Kritzman, L.D.). Columbia University Press.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen: Forskrift om rammeplan for Barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Lafton, T. (2015). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi: sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Lafton, T. (2016). Nye blikk på distribuert ledelse. Når menneskelige og ikke-menneskelige aktører veves sammen. I barnehagens ledelsespraksis. I Grindheim, L.T., Krüger, T., Leirhaug, P.E., Wilson, D. *Læreropfesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 41-56). Fagbokforlaget
- Larsen, G. (2019). Kroppsrytmer, tung, tung, lett. I Johansson, L. og Otterstad, A.M. *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft: posthumane teorier i barnehagen* (s. 91-100). Universitetsforlaget
- Leirpoll, Beate (2015). En åpenhet for hendelsene som kommer: om å plugge teori inn og dermed improvisasjonen mulighet for andre innganger barnehagelærerens pedagogisk -estetiske praksis. I Otterstad, A.M. og Reinertsen, A.B. (red.): *Metodefestival og øyeblikksrealisme* (s. 103-120). Fagbokforlaget
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skille mellom teori og praksis* (Ane Sjøbu, overs.). Fagbokforlaget
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*. Volum 13 (3), s. 265–281.
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.1177/1464700112456001>
- Lenz Taguchi, H. (2014). *In på bara benet: En introduktion till feministisk poststrukturalism och subjektivitetsteori*. Gleerups

- Levin, I. (2010). Annerledeshet og interaksjon: Sårbarhet i møte med den andre. I Kristeva, J. og Engebretsen, E. (Red.). *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* (s. 164-177). Gyldendal Akademisk
- Levinas, Emmanuel (1998). *Underveis mot den annen: Essays av og om Levinas ved Asbjørn Aarnes*. Vidarforlaget kulturbibliotek
- Ilje-Lien, J. (2015). *Handlende stemmer i skapende møter*. [Masteroppgave] Høyskolen i Oslo og Akershus
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre: En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst*. [Doktoravhandling]. Høyskolen i innlandet.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- MacLure, M. (2010). *The offence of theory*. Journal of Education Policy. Vol. 25, NO. 2, March 2010, 277-286.
<https://www.tandfonline-com.ezproxy.oslomet.no/doi/full/10.1080/02680930903462316>
- Myklestad, S. (2011). *Subjekt, språk og meningsdannelse: Brudd. Sammenbrudd eller gjennombrudd?* I Haaland, Ø., Haugsbakk, G. & Dobson, S. (Red.). *Pedagogikk for en ny tid*. (s. 37-52). Oplandske Bokforlag
- Myklestad, S. (2015). Julia Kristeva. I Angell, M-L. (Red.). *Barnehagefolk: Tenkere I tiden* (s. 67-70). Habitus as & Pedagogisk forum
- Nancy, J-L. (2007). *Listening* (Charlotte Mandell, overs.). Fordham University Press
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* (A. Solli, overs.). Pedagogisk Forum (Opprinnelig utgitt 2004).

- Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (2013). Å spore kunnskapsproduksjoner i brytningstider. I Otterstad, A.M. og Rhedding-Jones, J. *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 11-35). Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet *relasjon* i barnehagen. I Greve, A., Mørreaunet, S., Winger, N. (red.) *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.117-130). Fagbokforlaget
- Otterstad, A. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer: Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I Otterstad, A.M. og Reinertsen, A.B. (red.): *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s.25-42). Fagbokforlaget
- Otterstad, A.M. og Nordbrønd, B. (2015). *Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksis*. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning. Peer reviewed article, vol. 11(1), p. 1-17.
<https://journals.oslomet.no/index.php/nbf/article/view/1214/1329>
- Owesen, I. (2010). Annerledeshet og likhet: noen filosofihistoriske betraktninger. I Kristeva, J. & Engebretsen, E. (red.) *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 235-247). Gyldendal Akademisk
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Pedersen, I. P. & Orset, A. K. (2020). *Stunder av ingenting, der alt kan skje - en innkjønning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen*. Tidsskrift for professionsstudier, 16(31), 52-61. <https://hdl.handle.net/11250/2733152>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro: Barnehagelærerens ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distance: kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.rev.utg.). Universitetsforlaget.

Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*.

Universitetsforlaget.

Rossholt, N. (2006). *Temahefte om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*.

Kunnskapsdepartementet

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290163_temahefte_om_likestilling_i_det_pedagogiske_arbeidet_i_barnehagen.pdf

Rossholt, N. (2010). *Gråtens mange ansikter: Toner og tempo i barnehagen*. Nordic Studies in

Education, Vol. 30, pp. 102–115 Oslo. ISSN 0901-8050.

<https://uit.no/Content/355205/nse-2010-2-3-Rossholt.pdf>

Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i*

barnehagen. [Doktorgradsavhandling]. NTNU

Prout, A. (2005). *The future of childhood*. Routledge Falmer.

Schibbye, A-L. L. (2013). Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner. I Greve, A., Mørreaunet,

S. & Winger, N. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 37-47).

Fagbokforlaget

Schibbye, A.L. L. og Løvlie, E. (2019). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*.

Universitetsforlaget

Steinnes, J. (2011). Jaques Derrida. I Steinsholt, K. & Løvlie, L. *Pedagogikkens mange ansikter:*

pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne (s. 670-683). Universitetsforlaget.

Stjernø, S. (2010). Annerledeshet og solidaritet: solidaritetsbegreper i endring. I Kristeva, J.

& Engebretsen, E. (red.) *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 248-266).

Gyldendal Akademisk

Togsverd, L. og Rothuizen, J.J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I Hennem, B.A.,

Pettersvold, M., Østrem, S. *Profesjon og kritikk* (s. 245-262). Fagbokforlaget

Ulla, B. (2013). Omsorgens omfattende områder – kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I

Otterstad, A.M. & Rhedding-Jones, J. *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 70-87).

Universitetsforlaget

Ulla, B. (2019). Kroppens kraft. Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I

A.-L. Arnesen (Red.). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 184-204).

Universitetsforlaget.

Warming, H. (2005). Participant observation. I Clark, A., Kjørholt, T. & Moss, P. (Red.). *Beyond*

listening. Children`s perspectives on early childhood services (s. 51-70). The Policy

Press.

Winger, N. & Eide, B.J. (2018). Omsorg og livskvalitet i barnehagen. I Østrem, S. (Red.). *Barnehagen*

som samfunnsinstitusjon (s. 47-62). Cappelen Damm

Østerås, B. (2011). Kjønn har betydning: jenter kan ikke spille fotball. I Otterstad, A.M.,

Rhedding-Jones, J. *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 145-157). Universitetsforlaget

Østrem, S. (2018). Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I Østrem,

S. (Red.). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 11-28). Cappelen Damm.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Likestilling og likeverd i arbeid med de yngste barna i barnehagen

Referansenummer

227210

Registrert

08.10.2020 av Nina Mellem Wiig - s142454@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nina Rossholt, nina.rossholt@oslomet.no, tlf: 92608637

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nina Mellem Wiig, nina_mellem@hotmail.com, tlf: 46648120

Prosjektperiode

08.10.2020 - 01.07.2021

Status

02.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

02.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 2.11.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. For utvalg 1 innhentes samtykke fra foreldre.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse til personalet

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

«Likeverd og likestilling i arbeid med de yngste barna i barnehagen»?

Jeg heter Nina Mellem Wiig og studerer master i barnehagekunnskap på OsloMet.

Jeg tillater meg med dette å spørre deg om ditt barn har anledning til å delta i prosjektet.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke måter det arbeides med likeverd og likestilling i barnehagen. Gjennom observasjon av hverdagsaktiviteter ønsker jeg å få et innblikk i hvordan arbeidet med likeverd og likestilling kommer til syne i hverdags situasjoner.

Hva skal observeres og hvilke opplysninger om deg blir registrert?

Deltagelse i dette prosjektet innebærer at barnehagen åpner opp for at jeg får observere i inntil 1 time, to til tre dager i uken i inntil seks uker, på en avdeling i barnehagen.

Observasjonene vil gjennomføres på avdeling der det finnes ett til treåringer, og vil ta for seg personalets samhandling med disse.

Observasjonene vil bestå av at jeg skriver ned observasjoner av korte hendelser som viser på hvilke måter personalet og materialet i barnehagen legger til rette for at barna får like muligheter. Jeg ønsker å observere likestilling og likeverd i hverdags situasjonene, i møtene mellom menneskene og mellom menneskene og materialene i barnehagen og se etter hvilke muligheter individets egenart får i barnehagens hverdags situasjoner.

Her finner jeg også plass til forskerspørsmålet mitt sin formulering:

Hva skjer i øyeblikkene som fremmer likeverd og likestilling?

Mitt forskerspørsmål tar ikke utgangspunkt i en konkret problemstilling, men heller i en undring, der jeg ønsker å åpne for nye tanker og spørsmål til hva som oppstår i øyeblikkene.

Datainnsamlingen vil foregå i løpet av november og desember. Jeg avtaler med pedagogisk leder og styrer i barnehagen en tid der det passer å være tilstede og observere.

Personalet som skal delta i prosjektet må gi skriftlig samtykke.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Denne studien vil ikke innhente personopplysninger. Data som blir registrert ved observasjon vil behandles som anonyme og skal ikke være mulig å spore tilbake til enkeltpersoner eller barnehager. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og lagres i tråd med oslometts retningslinjer.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil bli et alternativ utarbeidet av daglig leder i barnehagen, i samarbeid med ansatte som ikke ønsker å delta, dette alternativet skal ivareta alle på en god måte.

Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle observasjoner du har deltatt i vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet- Storbyuniversitet.

Forskningsprosjektet gjennomføres av student Nina Mellem Wiig, og veileder er Nina Rossholt ved OsloMet, som er ansvarlig for prosjektet.

Har du spørsmål til prosjektet?

Hvis du har spørsmål til prosjektet ta kontakt med:

Student Nina Mellem Wiig, tlf. 466 48 120 epost: nina_mellem@hotmail.com

Veileder Nina Rossholt, rossholt@oslomet.no

På oppdrag fra Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

epost: personverntjenester@nsd.no telefon: 55 58 21 17

Kontaktopplysninger til OsloMets personvernombud:

Ingrid Jacobsen, tlf: 993 02 316, epost: ingrid.jacobsen@oslomet.no

Med vennlig hilsen

Nina Rossholt
Veileder v/ OsloMet

Nina Mellem Wiig
Student v/ OsloMet

----- klipp -----

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til å delta i prosjektet

(Signert av deltager, dato)

Innleveringsfrist: 09.11.2020

Vedlegg 3: Forespørsel om deltagelse barn og foreldre

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

«Likeverd og likestilling i arbeid med de yngste barna i barnehagen»?

Jeg heter Nina Mellem Wiig og studerer master i barnehagekunnskap på OsloMet.

Jeg tillater meg med dette å spørre deg om ditt barn har anledning til å delta i prosjektet.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke måter det arbeides med likeverd og likestilling i barnehagen. Gjennom observasjon av hverdagsaktiviteter ønsker jeg å få et innblikk i hvordan arbeidet med likeverd og likestilling kommer til syne i hverdagssituasjoner.

Hva skal observeres og hvilke opplysninger om ditt barn blir registrert?

Deltagelse i dette prosjektet innebærer at barnehagen åpner opp for at jeg får observere i inntil 1 time, to til tre dager i uken i inntil seks uker, på en avdeling i barnehagen.

Observasjonene vil gjennomføres på avdeling der det finnes ett til treåringer, og vil ta for seg personalets samhandling med disse.

Observasjonene vil bestå av at jeg skriver ned observasjoner av korte hendelser som viser på hvilke måter personalet og materialet i barnehagen legger til rette for at barna får like muligheter. Jeg ønsker å observere likestilling og likeverd i hverdagssituasjonene, i møtene mellom menneskene og mellom menneskene og materialene i barnehagen og se etter hvilke muligheter individets egenart får i barnehagens hverdagssituasjoner.

Her finner jeg også plass til forskerspørsmålet mitt sin formulering:

Hva skjer i øyeblikkene som fremmer likeverd og likestilling?

Mitt forskerspørsmål tar ikke utgangspunkt i en konkret problemstilling, men heller i en undring, der jeg ønsker å åpne for nye tanker og spørsmål til hva som oppstår i øyeblikkene.

Datainnsamlingen vil foregå i løpet av november og desember. Jeg avtaler med pedagogisk leder og styrer i barnehagen en tid der det passer å være tilstede og observere.

Foresatte til barn som skal delta i prosjektet må gi skriftlig samtykke.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Denne studien vil ikke innhente personopplysninger. Data som blir registrert ved observasjon vil behandles som anonyme og skal ikke være mulig å spore tilbake til enkeltpersoner eller barnehager.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og lagres i tråd med oslometts retningslinjer.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil bli et alternativ utarbeidet av daglig leder i barnehagen, i samarbeid med ansatte/foresatte, til barn som ikke ønsker å delta, dette alternativet skal ivareta alle på en god måte.

Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle observasjoner ditt barn har deltatt i vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet- Storbyuniversitet.

Forskningsprosjektet gjennomføres av student Nina Mellem Wiig, og veileder er Nina Rossholt ved OsloMet, som er ansvarlig for prosjektet.

Har du spørsmål til prosjektet?

Hvis du har spørsmål til prosjektet ta kontakt med:

Student Nina Mellem Wiig, tlf. 466 48 120 epost: nina_mellem@hotmail.com

Veileder Nina Rossholt, rossholt@oslomet.no

På oppdrag fra Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

epost: personverntjenester@nsd.no telefon: 55 58 21 17

Kontaktopplysninger til OsloMets personvernombud:

Ingrid Jacobsen, tlf: 993 02 316, epost: ingrid.jacobsen@oslomet.no

Med vennlig hilsen

Nina Rossholt
Veileder v/ OsloMet

Nina Mellem Wiig
Student v/ OsloMet

----- klipp -----

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at vårt barn deltar

(barnets navn)

(Signert av foresatte, dato)

Innleveringsfrist: 09.11.2020