

“NO E DU FERDIG UNGE MÅNN”

**BARNES MOTSTAND SOM UTTRYKK FOR
“Å HALDA PÅ EIN PRAKTISK ESTETISK ERFARING”**



Foto: L.I.F. (2007).

-en kritisk tilnærming til overgangssituasjonar i barnehagen

LIV INGRID FJELLANGER

MASTEROPPGÅVE I BARNEHAGEVITSKAP

VÅREN 2014

UNIVERSITET I STAVÅNGER



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masteroppgave i
barnehagevitenskap

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Liv Ingrid Fjellanger

(signatur forfatter)

Veileder: Berit Tofteland, Eva Johansson (biveileder)

Tittel på masteroppgaven:

Engelsk tittel: "Now you`re ready young man"
A statement for child resist "to keep in a practical aesthetic experience"

Emneord: MBVMAS

Sidetall: 54
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 14.mai 2014
dato/år

Førord

Studiet på barnehagevitenskap er i ferd med og “ebba” ut, det er ikkje mi tid med barnehagevitenskap, eg ynskjer framleis meir kunnskap og vitenskap om og med barn, vaksne og livet i barnehagen. Takk til alle born eg har møtt i mitt liv, de er unike alle som ein, det er møter med Dykk, som gjer at barnehagevitenskap er i min interesse.

Takk til alle de studiner og lærarar på barnehagevitenskapsstudiet, som har gjort dette studiet rikt og verdifult gjennom refleksjonar, diskusjonar, rollespel og sosiale samkvem utanom sjølve studiet. Takk til Kjersti, som fleire gongar har invitert til sosiale samkvem på hytta på Askje, og til Tove og Bjørg som har invitert til sosiale samkvem i heimane. Marianne, du invitert meg på overnatting, takk for din gjestfrihet. Studine Sissel Halland, du får ein stor takk frå meg, for alle bilturane både under og over vestlandsfjordar, mange refleksjonar og frustrasjonar har me delt i bilen, på turar i skog og mark og heima i heimane våre, takk for vennskapen, utan deg ville turane frå Stord til Stavanger vorte lange, det veit eg. Aud Synnøve, mor til Sissel, takk for gjestfriheita du har synt, ved at eg har fått overnatta hos deg medan eg har studert ved universitet i Stavanger.

Tusen takk til rettleiar Berit Tofteland, du har gitt støtte, motstand, tydeleg attendemeldingar, du har gjort meg trygg gjennom dine tydelege attendemeldingar. At du stoppa på Stord, møte meg ein fredag ettermiddag, er unikt og raust, nok ein gong tusen takk Berit. Tusen takk til Eva Johansson for rettleiinga. Tusen takk kollega Annette, for at du har vert min kritiske venn.

I skrivande stund er ein april månad fylt av sol over, og byrjinga av mai like så. Det hadde nok vert ei fin tid for fjellturar kjære Jon Helge, eg veit du likar det, og du veit eg likar det. Takk for din kjærleik, ditt tålmod, nærvær, og alle måltida du har servert, tusen takk Jon Helge. Takk til Gunhild og Eirik for invitasjon til Fyllingsdalen for pass av katten, det gav rom og tid for ein fjelltur til Løvstakken.

Til blomsterbuketten min Eirik, Malene, Pål og Ådne, de er unike med kvar Dykkar meiningar, gode refleksjonar og diskusjonar. Det er dynamikk i samtalane når de er tilstade,

det likar eg. Takk for at de har etterlyst mamma sin tapas, det har gitt avbrekk og pusterom frå skrivearbeidet.

Mamma og pappa de er ikkje gløymt, sjølv om eg har vore fråverande ei tid. De har nok bidrege til at eg skriv ei masteroppgåve om barn og barndom, no veit eg at de har gitt meg ein barndom med tid og rom for mange praktisk estetisk erfaringar, tusen takk.

Eg ser fram mot juni/juli med glede, ei lita jente i magen til Malene ligg, eg skal bli bestemor! I stunder då eg har trakka i dei hardaste motbakkane, har bestemorrolla motivert til å ferdigstille dette studiet, tusen takk Malene og Mats.

Fjellheimen lokkar, regnet er attende på vestlandet, i det eg er i fred med å avrunda studiet, eit studie som har gitt meg ny kunnskap om barns sine motstandsholdingar, om deler av Habermas sin teori, og om verdiar som vert kommunisert mellom barn og vaksne i overgangssituasjonar i barnehagen. Eg vonar denne kunnskapen ikkje regnar vekk.

Fjellgardsvegen 290, mai 2014

Liv Ingrid Fjellanger

Innholdslista

Forord.....	i
Innholdslista	iii
Samandrag.....	v
1.0 Innleiing og bakteppe.....	1
1.1 Verdier og verdifelt.....	4
1.2 Overgangssituasjonar	6
1.3 Oppgåva sin oppbygging	6
2.0 Tidlegare forskning	8
2.1 Verdier i barnehagen.....	8
2.2 Overgangssituasjonar i barnehagen.....	9
2.3 Barn som yter motstand.....	9
2.3.1 Vilkår for demokratisk danning i barnehagen	9
2.3.2 Utforsking av fenomenet motstand	10
2.3.3 Ueinigheit som motstand	10
2.4 Habermas	11
3.0 Teoretiske perspektiv	12
3.1 Habermas	13
3.1.1 Habermas` kommunikative handlingstyper	14
3.1.2 Dramaturgisk handling, målretta/strategisk handling og normregulert handling.....	15
3.1.3 Livsverden og system	16
3.2 Praktisk estetisk erfaring kva er det?	18
3.2.1 Estetikk som igangsetjar for læring	18
3.3 Kroppen som uttrykk og tale	19
3.4 Styringsdokumenta om kommunikasjon.....	21
4.0 Metodologiske gjennomtenkingar	21
4.1 Kritisk teori	22
4.2 Videoobservasjon som metode.....	24
4.3 Analyseprosessen	25
4.3.1 Analysens fyrste steg.....	26
4.3.2 Analysens andre steg.....	26
4.3.3 Analysens tredje steg	27
4.3.4 Steg fire i analysen	28
4.3.5 Steg fem i analysen.....	28

4.5 Forskarrolla.....	29
4.5.1 Etske drøfting kring forskarrolla i møte med personane i videoopptaka	30
4.5.2 Kritikk til eiga forskning	31
4.6 Reliabilitet og validitet.....	32
5.0 Analyse og funn	33
5.1 Analyse av stasjonen “allrom”	33
5.1.1 Observasjon frå stasjonen “allrom”	33
5.1.2 Analyse av observasjon frå stasjonen “allrom”	34
5.2 Analysen av stasjonen “badet”	36
5.2.1 Observasjon frå stasjonen “badet”	36
5.2.2 Analyse av observasjon frå stasjonen “badet”	37
5.3 Analyse av observasjonar frå stasjonen “puterom”	40
5.3.1 Observasjon 1 frå stasjonen “puterom”	41
5.3.1 Analyse av observasjon 1 frå stasjonen “puterom”	41
5.3.2 Observasjon 2 frå stasjonen “puterom”	42
5.3.3 Analyse av observasjon 2 frå stasjonen “puterom”	42
5.4 Oppsummering av funn og resultat	44
6.0 Drøfting av resultat	45
6.1 Livsverda til systemverda	45
6.2 Praktisk estetisk erfaring og verdifeltet sjølvutfolding.....	47
6.3 Verdifelta tryggleiksverdiar, sjølvutfolding og demokratiske verdiar	48
6.4 Kompetanseveidar og fornuftige handlingar	50
7.0 Pedagogisk implikasjon	52
8.0 Etertankar	54
Litteraturliste.....	55
Vedlegg.....	I
Vedlegg I	I
Vedlegg II	II
Vedlegg III	III
Vedlegg IV.....	IV

Samandrag

Studiet tek for seg barns *motstandshandlingar* i overgangssituasjonane i barnehagen. Eg rettar blikket mot dei yngste barna i barnehagen, og især deira kroppslege motstandshandlingar.

Studiet sitt mål er å forstå verdiar som vert uttrykka og kommunisert mellom barn og vaksne i overgangssituasjonar i barnehagen. Det tyder at eg har fokusert på barns motstandshandlingar som kjem til uttrykk i overgangar. Overgangssituasjonar er situasjonar der barn og vaksne kjem frå eit rom, kjem inn på eit nytt rom, dette rommet vert i dette studiet kalla stasjon. Sjølv undersøkinga og dei transkriberte observasjonane er frå tre ulike stasjonar. Det som også karakteriserer stasjonane er at barn og vaksne har ein intensjon om at dei skal vidare til eit nytt rom.

Det er eit team frå Universitet i Stavanger som har samla inn data ved hjelp av videoopptak (Gilbrant, 2012). Analysen i studiet byggjer på desse videoopptak, som er frå sju ulike barnehagar, medan dette studiet sin analyse er innsnevra til å omtale tre ulike barnehagar. Utifrå deler av Jürgen Habermas (f.1929) sin teori om kommunikativ handling, især tre rasjonalitetar vert omtala, målretta/stragetisk, normregulert handling og dramaturgisk handling (Habermas, 1999, Sørensen, 2010). Vert barn sine motstandshandlingane i overgangssituasjonar undersøkt og analysert og tolka i eit verdiperspektiv, ved hjelp av ulike verdifelt (Johansson, et al. 2014). Også Habermas sine teoretiske omgrep system og livsverd, og kolonisering av livsverda frå system (Habermas, 1995; Habermas, 1999; Nyggard, 1995), vert nytta i analysen og diskusjonen.

Vitskapsteoretisk byggjer studiet på kritisk teori. Det er ein vitskapsteori som har til hensikt å snu og vende på forutinntatte forståingar og teoriar (Thagaard, 2003; Hognestad, 2007; Alvesson og Sköldbberg, 2008; Elling, 2009;). I dette studiet snur og vender eg på forutinntatte forståingar om barns motstandshandlingar som “trassige” og som “sand i maskineriet” for effektiviteten i barnehagesamanheng (Seland, 2013). Studiets resultat gir indikasjonar på at barn sine motstandshandlingar rommar “noko meir” enn trassigheit og “sand i maskineriet”. Dette “noko meir”, kan relaterast til at dei yngste barna sine motstandshandlingar, er retta mot å halda på ein praktisk estetisk erfaring (Sørensen, 2010; Vecchi, 2012) og såleis kommuniserer eit uttrykk for verdifeltet sjølvutfolding.

1.0 Innleiing og bakteppe

I høve masterstudiet fekk me tilbod om å vera med i eit allereie påbyrja forskingsprosjekt, kalla "*Verdier i barnehagen*". Tematikken verdier i barnehagen interesserte meg, derfor valte eg å bli med i forskingsprosjektet. Målet for prosjektet har vore å studera korleis verdier mellom vaksne og barn vert kommunisert i barnehagesamanheng. I tillegg støtta prosjektet opp under og utfordra dei vaksne sitt arbeid med verdier i barnehagen, ved å gjera eit aksjonsforskningsarbeid i samarbeid med sju barnehagar (Johansson, et al. 2014).

I prosjektet "*Verdier i barnehagen*" vert verdier forstått som sosiale konstruksjonar: "de handler om hva vi oppfatter som godt eller ondt, bra eller dårlig, rett eller feil, pent eller stygt, -om hva som fungerer og hva som ikke gjør det" (Johansson, et al. 2014, s.15). Verdi nemner eit mål for kva som er verdt å oppnå og kva som er verdifullt, den seier og noko om korleis noko bør vera og korleis me helst skal handle (Johansson, et al. 2014). I forskingsprosjektet sin utviklingsdel (2010-2012) var forskarane inspirert av ein aksjonsforskningsmodell, som byggjer på eit nært samarbeid og gjensidig deltaking mellom yrkesutøvarane og forskarane (Johansson, et al. 2014). Eva Johansson som er leiar for forskingsprosjektet "*Verdier i barnehagen*", uttrykker i prosjektskissa at i takt med full barnehagedekning er det verdt å sjå på kva verdier som vert kommunisert mellom barn og vaksne i barnehagen (Johansson, 2012).

Barnehagen som samfunnsinstitusjon har dei siste åra fått mykje merksemd, særleg i samband med regjeringa si satsing på full barnehagedekning. I takt med regjeringa si satsing på full barnehagedekning, er det i dag fleire barn under tre år i barnehage. I følgje statistisk sentralbyrå (2014) går 79,8 % av barn i alderen 1-3 år i barnehage, mi forskning er om og med barn i den alderen, i møte med vaksne i overgangssituasjonar i barnehagen. I Meld. St. 24 *Framtidens barnehage* (2012-2013) kjem det fram at målet om full barnehagedekning omlag er nådd, og at det nasjonale fokusert no i større grad bør rettast mot barnehagens innhald. Innhaldet i barnehagekvardagen må sjåast i samband med verdier. Verdiane og normene som barnehagelærarar, medviten eller umedviten, kommuniserer til barna i interaksjonen, kan sei oss noko om kva samfunnsborgarar barnehagen legg vekt på uttrykker Emilson (2008). Barnehagen kan i dag sjåast på som eit fyrste steg inn i eit utdanningssystem, dette fordi (Kunnskapsdepartementet, [KD] 2011, s.33) legg vekt på omgrepet livslang læring og danning. Dette dannar bakteppe til studiet si problemstilling, som lyder slik:

Korleis kan ein forstå verdiar som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonar?

Rammeplanen for barnehagens innhald og oppgåver KD (2011), syner til det pedagogiske oppdraget og barnehagen sitt verdigrunnlag ved å uttrykka at:

Barnehagen skal formidle grunnleggjande verdiar som fellesskap, omsorg og medansvar og representera eit miljø som byggjer opp om respekt for menneskeverd og retten til å vere forskjellige. Menneskeleg likeverd, åndsfridom, nestekjærleik, tilgiving og solidaritet er sentrale samfunnsverdiar som skal leggjast til grunn for omsorg, danning, leik og læring i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.11). Nestekjærleik, solidaritet, toleranse og respekt skal vere grunnleggjande verdiar i barnehagen (...) Å leve seg inn i situasjonen til andre menneske vil bidra til medmenneskelegdom, solidaritet og toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.12).

Vidare uttrykker Stortinget i *Formål for barnehagen* at “barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering” (NOU, 2007:6, s.13). St. meld. Nr. 41 (2008-2009), 2009), uttrykker at Noregs forskingsråd bør invitera til forskning som tek opp danning- og verdimesseige problemstillingar til barndom og læring i barnehagen, også skulen. Dette syner at verdipedagogikk i barnehagen er eit viktig felt å undersøkje, og at det er noko me treng meir kunnskap om. Barnehagen er ein stad der verdiar vert kommunisert (Thornberg, 2004). Johansson (2011) Thornberg (2008) uttrykker at me veit lite om kva verdiar barn og vaksne prioriterer, og korleis barn lærer om verdiar i barnehagen (sitert i Johansson, et al. 2014, s.16)

I fyrste del av arbeidet med masteroppgåva, inviterte prosjektgruppa i forskingsprosjektet “*Verdier i barnehagen*” til workshop. På workshopen presenterte prosjektgruppa datamaterialet som var samla inn i utviklingsdelen av forskingsprosjektet. Det kom fram at dei hadde videoopptak av leikesituasjonar, samlingsituasjonar, garderobesituasjonar og overgangssituasjonar, til same tematikken var det og intervjumaterial. Mitt empiriske materiale er henta frå dette datamaterialet, eg har derfor ikkje utført sjølve innsamlinga av datamaterialet sjølv. Eg har ikkje nytta intervjumaterialet.

Eg vart merksam på at det var empiri frå overgangssituasjonar. Det pirra meg. Det pirra fordi eg sjølv i jobben som både assistent og barnehagelærer har erfart og kjent på kroppen at overgangssituasjonane kan vera utfordrande. I tillegg har eg opplevd at mine medarbeidarar har problematisert og uttrykt at det er så “kaotisk” i overgangssituasjonar. Dette vart eg igjen minna på då eg hadde rettleiing med studentar, som skulle gjera eit aksjonsforskningsprosjekt. Det synt seg at fleire problematiserte “kaoset” i og rundt overgangssituasjonane. Av den grunn avgjorde eg at eg ville sjå nærmare på videoopptaka som omhandla overgangssituasjonane.

Denne avgrensinga gjorde at eg søkte i digitale databasar og litteratur for å finne ut om det er andre som har forska på overgangssituasjonar i barnehagen før. Eg fann at Seland (2013) skriv at “ i overgangssituasjoner, der barn kanskje må avbryte en lek eller en annen meningsfull aktivitet, kan ofte motstand observeres” (Seland, 2013, s.166). Vidare fann eg at Grindheim (2014) uttrykker at den deltakinga som ho karakteriserer som motstand er lettast å få auge på i relasjon til faste rutinar eller reglar, overgangssituasjonar er prega av faste rutinar og reglar, slik eg ser det. Balke (1982) uttrykker også at barna syner ulyst og frustrasjon i overgangssituasjonane der dei går frå ein aktivitet til ein anna. Ulyst og frustrasjon kan sjåast på som motstand. Eg finn det interessant å sjå på dette i dag, 32 år etter at Eva Balke skreiv om det. Det er fleire årsaker til at eg finn det interessant, fyrst og fremst er det tanken om at det må liggja noko bak ulysten og frustrasjonen, kva kan det vera? Eg vart på bakgrunn av dette nyfiken på og undersøkje dei yngste barna sine motstandshandlingar i overgangssituasjonane.

Undersøkinga i dette studiet freista altså å forstå kva verdiar som kjem til uttrykk mellom barn og vaksne når barn yter motstand i overgangssituasjonar. I artikkelen til Seland (2013) finn eg at teksten er skriven innanfor ramma av eit skandinavisk forskingsnettverk, som vert leia av Marcus Samuelsson (Universitet i Linköping) og Erik Sigsgaard (DPU, København). Forskningsnettverket ynskjer å få meir kunnskap om korleis, når og kvifor barn yter motstand i institusjonar som barnehage, skule og SFO (Seland, 2013). Dette peikar på at mi forskning kan vera av interesse for eit større forskingsmiljø. Vidare vil sentrale og komplekse omgrep frå problemstillinga bli presentert.

1.1 Verdier og verdifelt

Eit søk på Google med tittel definisjon av verdier gav eit resultat på 3 750 000, det stadfester kompleksitet i omgrepet verdier. Det finnes med andre ord ikkje ein eintydig definisjon på verdier. Skærbæk og Lillemoen (2013) uttrykker at omgrepet verdi vil mange definera som ei skildring av det som er verdifullt for eit menneske. Vidare skildrar dei verdier slik:

Verdier er stjernene jeg styrer livet mitt etter, er en poetisk beskrivelse av verdienes posisjon i menneskets liv. Som det er mange stjerner, er det mange verdier. Det som er verdifullt varierer fra menneske til menneske, og det påvirkes av den situasjonen og de relasjoner vi til enhver tid befinner oss i (Skærbæk & Lillemoen, 2013, s.12).

Verdiane til kvart einskilt menneske vert utifrå ein slik definisjon påverka av situasjonar og relasjonar som me er i, ei slik forståing rettar seg mot at verdier må forståast som relasjonelle i dette studiet. Fordi eg ser på verdier i møte mellom barn og vaksne i overgangssituasjonar i barnehagen. Det tyder at eg ser på verdilæring, formidling av verdier og kommunikasjon av verdier som gjensidige prosessar der både barn og vaksne deltar, men at hovudansvaret ligg hos vaksne. Ei slik forståing kan koplust til slik ein har forstått verdier i forskingsprosjektet “*Verdier i barnehagen*”, verdier vert her forstått som sosiale konstruksjonar: Det handlar om kva me oppfattar som godt eller vondt, bra eller dårleg, rett eller feil, fint eller stygt, og om kva som fungerer og kva som ikkje fungerer. Ein verdi angir eit mål for kva som er verdt å oppnå, kva som er verdifullt, korleis noko bør vera, og korleis ein helst skal handle (Johansson, et al. 2014).

Prosjektet “*Verdier i barnehagen*” har altså ei vid forståing av verdier og rører ved ulike verdifelt (vedlegg I). Eg tek utgangspunkt i forskingsprosjektet sine verdifelt i denne forskinga, verdifelta slik dei kjem fram i forskingsprosjektet “*Verdier i barnehagen*” er empirisk basert på bakgrunn av Emilson (2008); Johansson (2011); Rokeach (1973); og Schwartz (2003); (sitert i Johansson, et al, 2014). Verdifelt for denne studien er sjølvutfolding, kompetanse, tryggleik, etiske, demokratiske, og disiplinerande. I vedlegg I skisserar eg verdifelta som overlappande sirkular, fordi eg finn det vanskeleg å separera dei ulike verdifelta, for meg byggjer dei på kvarande, og sirkulerer om kvarandre alt etter korleis dei vert kommunisert og tolka i interaksjonen (vedlegg I). Intensjonen min er å utforska og forstå kva verdier som vert uttrykka mellom barn og vaksne i kommunikasjonshandlingar,

med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonar. Av den grunn vil både barn og vaksne si vektlegging av verdifelt bli utforska i dette studiet.

Etiske verdier er retta mot den andre sitt beste og på kva måte den andre vert ivareteken. Til det etiske verdifeltet høyrer og rettigheit og ansvar i høve den enkelte sitt beste, men og til kollektive sitt vel. Til dette feltet knytes også verdier som omsorg, menneskeverd, anerkjenning og respekt for den andre personen. *Tryggleiksverdier* handlar om opplevinga av å vera trygg, emosjonelt og kroppsleg. Dette verdifeltet ligg tett opptil dei etiske verdiane, og kan sjåast som underordna det etiske verdiane. *Sjølutfalding* som verdifelt ligger og nært det etiske verdifeltet. Sjølutfalding inneber omtanke for sjølv/seg sjølv, som ein person som er i stand til å uttrykke seg fritt og som erfarer å lykkes med det. Til dette kan ein knytte verdier som oppleving av sjølvrealisering, lyst og leik. Sjølutfalding ligg også nært det demokratiske verdifeltet, dette fordi det rører ved individet si oppleving av å uttrykke seg og bli høyrte: Det kan sjåast på som uttrykk for deltaking (Johansson, et al, 2014).

Dei verdiane som høyrer til verdifeltet *kompetanseverdier* henger saman med føretrekte kompetansar og dugleikar, det som ein i sosiale og kulturelle samanhengar tenker er viktig å læra seg og å utvikla kunnskap om. Kompetanseverdier kan knytast til alle verdifelta og er derfor ein underordna verdi. Til dette kan det koplust verdier som kjensle av å meistra, lukkes, være i flyt og å ha tileigna seg den type kompetanse som omgjevnaden forventar seg. Sjølvstende er ein vanleg verdi i barnehagesamheng, den kan også relaterast til kompetanseverdifeltet (Johansson, et al, 2014).

Det demokratiske *verdifeltet* er overordna på same måte som det etiske verdifeltet, og dreiar seg om individa sine tilhøve til det kollektive livet sine vilkår. Til dette høyrer verdier som uttrykker rettigheit og plikter i forhold til kollektivet. Det handlar om høve til, og vilkår for, å ta del i eit fellesskap og samstundes ha høve til å påverka det. Her høyrer eksempelvis verdier som medverknad, deltaking og innflytelse (Johansson, et al, 2014).

Det *disiplinerande verdifeltet* handlar om gjeldande reglar og orden, og kan knytast til andre verdifelt. Dette verdifeltet handlar om på kva måte, og kva grad deltakarane forventar å følge, forholde seg til og ha høve til å forandre denne orden. Disiplinerande verdier skal ikkje nødvendigvis sjåast på som negative eller undertrykkande, men kan også forståast slik (Johansson, et al, 2014).

1.2 Overgangssituasjonar

Problemstillinga gir uttrykk for at eg skal sjå på overgangssituasjonar i barnehagen. Overgangssituasjonar i dette studiet er knyta til innsida av sjølve barnehagebygningen i dei ulike barnehagane som har delteke i forskingsprosjektet “*Verdier i barnehagen*”.

Skildring av kva overgangssituasjonar er, er kompleks, etter gransking og undersøking av empirien vert det i dette studiet forstått som ulike “stasjonar” på vegen frå eit rom til eit anna rom, med eit mål om å gå vidare til eit nytt rom. Eg forklarar “stasjonar” ved å tenkja at det er som ein stasjon på vegen, eksempelvis med toget frå Bergen til Oslo, der passasjerane går på toget i Bergen og skal til Oslo. På vegen kan de gå av på ulike stasjoar. Overført til dette studiet er det altså stopp på stasjonane på vegen eg undersøker, nærmare avgrensa eit stopp på stasjoane “badet”, “puteromet” og “allrommet”. På desse stasjonane freistar eg å forstå korleis verdier vert uttrykka mellom barn og vaksne i kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonar. Stasjonane skapas ved at barn og vaksne kjem frå eit rom, og går inn på dette rommet, altså stasjonen, med ein intensjon om at dei skal vidare til nok eit anna rom. Det er altså ikkje heile overgangssituasjonen; men det rommet/stasjonen dei kjem inn på som vert undersøkt i dette studiet. Fordi problemstillinga uttrykker at eg skal sjå på motstand i overgangssituasjonar, og korleis kommunikasjonen mellom barn og vaksne kan forståast i høve verdier som vert kommunisert. Eg vil fokusera på gruppa og det kollektive, men også zooma inn enkelt barn som yter motstand på dei ulike stasjonane i overgangssituasjonar, og enkelte vaksne, Slik vil eg altså røre både det kollektive og det individuelle aspektet i studiet og undersøkinga på stasjonane, med bakgrunn i fokus på at det er overgangssituasjonar.

1.3 Oppgåva sin oppbygging

Kap.1.

Eg har no presentert bakteppet, fokuset og problemstillinga i dette studiet. Verdier og verdifelt er eit sentralt fokus, derfor har det blitt via stor plass til dei i dette kapittelet, likeins omgrepet overgangssituasjonar.

Kap.2.

I forskning er det viktig å undersøkje kva forskning som er gjort på området frå før, av den grunn har eg valt å leggja tidlegare forskning inn som eit eige kapittel. Det er tidlegare forskning kring verdier

i barnehagen, kring overgangssituasjonar, barn som yter motstand i barnehagen og ein artikkel (Sørensen, 2010), som byggjer på Habermas teori om kommunikatív handling, som er essensen i dette kapitlet.

Kap.3.

Teoretisk ståstad i dette studiet vil bli presentert i dette kapitlet. Hovudteorien i studiet byggjer på deler av Jürgen Habermas sin teori om kommunikatív handling, derfor vil tyngda i dette kapitlet vera på hans teori, om ulike handlingstypar, som målretta/strategisk handling, normativ handling og dramaturgisk handling, med hovudvekt på dramaturgisk handling (Habermas, 1999; Sørensen, 2010). I tillegg har eg tatt med teori frå Reggio Emilia filosofien (Vecchi, 2012), fordi den kan bidra til å klargjera omgrepa praktisk estetisk erfaring. Teori om kroppen som uttrykk og tale, ved Løkken (2013) og Merleau-Ponty (1994) har fått eit kapitteleavsnitt om teori, det har også nokre av styringsdokumenta (FNs, 1989; Sandvik, 2006; KD, 2011) til barnehagen, fordi dei poengterer tydinga av det kroppslege språket i kommunikasjonshandlingar.

Kap.4.

Her presenters vitskapsteoretiske perspektiv, eg gjer greie for at studiet byggjer på kvalitativ forskning, samt gjer eg greie for ein poststrukturalistisk og tilnærming til forskning, (Thagaard, 2003; Hognestad, 2007; Elling, 2009;) med fokus på kritisk teori (Alvesson og Sköldberg, 2008; Elling, 2009). Metodologiske val og grunngevingar vert presentert i dette kapitlet. Skriveprosessen var fyrste steg inn i analysen, derfor vil den bli presentert fyrst. Vidare seier eg noko om fordelar og ulemper ved bruk av video som metode. Deretter vert nestet steg i analyseprosessen presentert, som er utval av videoopptak. Forskarrolla, etikk og reliabilitet og validitet vert diskutert til slutt.

Kap.5.

I dette kapitlet er det observasjonar frå tre ulike stasjonar “badet”, “puterom” og “allrom” (Jf.kap.1.2), som dannar grunnlaget for analyse og funn i lys av teori frå kapitel tre.

Kap.6.

I dette kapitlet diskuterer og drøftar eg resultat frå analysen.

Kap.7.

I dette kapittel vert nokre pedagogiske implikasjonar skisserer i forhold til resultatane i studiet.

Kap. 8

I dette kapittel rundar eg av med ei kort oppsummering og konklusjon av studiet.

I neste kapittel vil eg skissera tidlegare forskning som er av interesse for dette studiet.

2.0 Tidlegare forskning

I dette kapitlet presenterer eg forskning om verdiar i barnehagesamanheng. Tidlegare forskning om og med barn sin motstand, bli også tatt med. I tillegg det eg har funne av tidlegare forskning om overgangssituasjonar. Søk etter forskningslitteratur er gjort i faglitteratur og ulike digitale basar, som BIBSYS, Cristin, Google Scholar og Idunn. Søkorda eg har nytta i dei digitale basane er verdiar i barnehagen, overgangssituasjonar, motstand og Habermas.

2.1 Verdiar i barnehagen

Søk på verdiar i barnehagen, gav få treff. Det gav mange treff på årsplanar frå ulike barnehagar, det indikerer at barnehagar legg vekt på verdiar i sine årsplanar. Det gav også treff på vårt eige forskingsprosjekt "*Verdiar i barnehagen*". Forskningsprosjekt si verditenking har eg synt til i punkt 1.1, derfor vert ikkje det gjentatt i dette kapitlet. Eg finn derimot at Fuglenes, Röthle og Johansson (2013) har studert verdiar i barnehagen, med fokus på verdiar som kjem til uttrykk mellom vaksne og barn i leiken. Eg sklidrar deira funn, fordi eg veit av erfaring at overgangssituasjonar i barnehagen kan vera prega av leik.

Fuglenes, Röthle og Johansson (2013) syner i sin studie om verdiar i leik, at det kjem til uttrykk ei rekkje ulike verdiar i samspel mellom vaksne og barn i barnehagen. Verdiar som rettighet, fellesskap, deltaking, omsorg, kompetanse, sjølvutfolding og sjølvstendigheit kom til uttrykk i ulike samspel, og synes å vera viktige verdiar i leik. Sjølvutfolding inneheld eit element av lyst, og kom til syne i enkelte av dei observerte leikesituasjonane. Forskarane identifiserte fleire situasjonar som mangla denne verdien, og der avstand og disiplin dominerte situasjonane. Dei framhevar at den gjensidige leiken dreia seg om at barn og vaksne var samla om *noko tredje*, eit innhald dei var saman om. I desse tilfella blei dei vaksne sine blikk retta mot samspela med barna. Slike initiativ til å skapa fellesskap blei fortsått som

vektlegging av demokratiske verdiar (Fuglenes, Røthle og Johansson, 2013; sjå også Østrem, 2012).

2.2 Overgangssituasjonar i barnehagen

Søk på nøkkelordet overgangssituasjonar gav få resultat i Google Scholar. Eg fann at Siri Ekren Ingvaldsen (2010) har skrivet masteroppgåve med tittelen; ”*No ska vi spise!*” *Hvordan gjennomføres overgangssituasjoner i barnehagen? En kvalitativ kasusstudie*”. Ho forska på kollektive overgangar, og korleis overgangssituasjonane i barnehagen vart gjennomført. I observasjonsanalysen av dei kollektive overgangane la ho vekt på å trekkja ut og samanlikna tid, førebuing, leiingsteknikk og i kva grad barna fekk medverka i overgangane. I hennar forskning var det om og med barn frå tre-seks år, og det var to ulike barnehagar, ein avdelingsbarnehage og basebarnehage. Ho fann at det var lik rytme på dagen i dei to barnehagane, og at dette var noko Eide og Wenger også fann i sine undersøkingar i ni ulike barnehagar. Ho fann og at det var stor likskap når ho samanlikna dei generelle kreteria; tid, førebuing, leiingsteknikk og barns medverknad. Ho konkludera og med at førebuing og koordinering blant dei tilsette gjer at barna unngår unødig venting i overgangane til nye aktivitetar (Ekren Ingvaldsen, 2010).

2.3 Barn som yter motstand

Søk på nøkkelordet motstand gav mange treff, men det gav få treff i forhold til forskning på motstand i barnehagesamanheng, med fokus på dei yngste barna i barnehagen. Eg fann Grindheim (2014), ho byggjer si forskning på eldre barn, eg finn likevel hennar forskning interessant, fordi den også var relatert til overgangar. Seland (2013) sin forskning av fenomenet motstand finn eg også interessant, den fann eg i boka *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Grindland (2011) vert også presentert her, fordi hennar forskning er om og med dei yngste barna i barnehagen. Ho skriv om ueinigheit, ueinigheit kan sjåast på som motstand, slik eg fortsår det.

2.3.1 Vilkår for demokratisk danning i barnehagen

Grindheim (2014) har skrivet om barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. Ho har undersøkt og leita etter vilkår for demokratisk danning i barnehage. Hennar forskning er gjort om og med eldre barn i barnehagen. Ho finn deltaking som ho karakterisera som motstand, og dei er lettast å få auga på i relasjon til faste rutinar eller reglar. Vidare syner ho til samtale med barn der ho har spurt dei kva dei gjer når vaksne seier dei

skal ut, barna svarer at “vi gøymer oss”, fylgt med store smil og glimt i auge” (Grindheim, 2014, s.45). Det at barn inviterer til leik som til dømes gøym og leit i desse situasjonane vert eit mønster i hennar forsking, og barn fekk til tider med seg vaksne i leiken. Det er denne deltakingsforma ho kallar for motstand, og uttrykker vidare at motstand kan indikere kva barn er oppteken av og engasjert i, og har lyst til å fortsetja med. I oppsummeringa trekkjer ho fram at hennar forsking syner at barna er agentar og skaparar av rutinar og relasjonar både barna imellom og mellom barn og vaksne, innan denne arkitekturen, gjennom leikande motstand. Denne deltakingsforma kan, i lys av teoritilfanget, representera demokratisk dannande erfaringar. Ho uttrykker at slik deltaking var å finna i overgangar mellom aktivitetar, og ikkje i planlagde aktivitetar i rom og rutinar med mål om barn sin medverknad. Demokratisk deltaking skjer helst i mellomroma. Detter er ein tankevekkjande uttrykker ho (Grindheim, 2014). Mellomromma slik ho ser dei kan relaterast til dette studiets stasjonar, slik eg ser det og såleis overgangssituasjonar.

2.3.2 Utforsking av fenomenet motstand

Seland (2013) har utforska fenomenet motstand, ved å sjå på kva som kjenneteiknar barn sine ulike måtar å sei nei på i barnehage. Ho uttrykker at barn som ikkje tilpassar seg barnehagens reglar, rutinar og aktivitetar, kan opplevast som “sand i maskineriet”, noko me helst ikkje vil ha, og noko som hinder at dagen skilir harmonisk og smidig. Hensikta hennar var å utforska om barn sine motstandshandlingar kunne forståast som ein del av deira danning til demokrati. Dette svarer ho ja til, dersom ein forstår barnehagen som eit diskuterande demokrati, og barna sine handlingar som meiningsfylte og saklege ytringar, men ikkje utan atterhald. Om motstandshandlingane skal gi oss trygge og sterke demokratiske samfunnsmedlemmer, som etter kvart vågar å løfte stemma til fellesskapet sitt beste, må deira ulike ytringar i barnehagen tas i mot med respekt og anerkjening, ikkje nødvendigvis bli tatt til følge, men ikkje bli vurdert som usakleg og avvist av den grunn. Vidare seier ho at det må arbeidast ut frå ein fellesskaps- og solidaritetstanke, slik at motstand på sikt blir knyta til det å vera ein samfunnsborgar, og ikkje berre ein måte å fremja individuelle behov og lyster på (Seland, 2013).

2.3.3 Ueinigheit som motstand

Grindland (2011) skriv om ueinigheit. Ueinigheit kan sjåast i samanheng med fenomenet motstand. Ho nyttar diskursane orden og utforsking som to konkurrerande diskursar i samtalar med personalet om måltidene. Ho finn at diskursen om orden har ein tendens til å innskrenke

barn si deltaking i måltidet, medan diskursen om utforsking kunne gje rom for deltaking på egne primissar.

2.4 Habermas

Eg har funne mykje forskning som har nytta Habermas som teorigrunnlag, men ikkje andre enn Emilson (2008), Fuglenes, Röthle og Johansson (2013) og Johansson (et al. 2014) som nyttar hans teori i barnehagesamanheng.

Emilson (2008) studert kommunikasjonshandlingar i sitt empiriske materiale ved fyrst og fremst å nytta Habermas (1995) sine omgrep strategisk og kommunikativ handling. Vidare uttrykker ho ved å syne til Habermas at teorien om kommunikativ handling, legg til grunn at ein må streva etter samforståing og gjensidig rettleiing, og at ein må anerkjenne andre kommunikasjonsdeltakarar. Eit slik møte mellom menneske er av intersubjektiv og symmetrisk karakter, i tydinga av at relasjon kvilar på ein grunn om at menneske har lik verdi. Dette var ein grunnleggande føresetnad, fordi ho studerte interaksjon som inkluderte barn som endå ikkje hadde eit utvikla verbalt språk (Emilson, 2008, s. 47). Ho fann at barn sitt høve til deltaking og innflytelse kviler på barnehagelæraren sin interesse for å nærme seg barnet sitt perspektiv, og på barnehagelæraren sitt emosjonelle nærvær og evne til å vera leikande (Emilson, 2008).

Eg vel også å presentera Sørensen, (2010) sin forskning, som eg fann i søk på Idunn, sjølv om den ikkje er gjort i ein barnehagekontekst. Fordi eg finn hans artikkel interessant i dette studiet, hans forskning tonar fram at ein kan forstå deler av Habermas sin teori som at den kan vera utanfor verbalspråket. Det er av tyding fordi studiet er om og med dei yngste barna i barnehagen, og deira kommunikasjon er ofte utanfor verbalspråket. Sørensen (2010) uttrykker at den kommunikative handlingsteorien er eit av fleire uttrykk for Habermas` lingvistiske vending, der dei estetiske erfaringane høyre heima i den estetisk-praktiske rasjonalitetsforma. Det er denne rasjonalitetsforma er kan vera utanfor verbalspråket. I artikkelen forklarar Sørensen (2010) korleis Habermas tenkjer seg den estetisk-praktiske rasjonaliteten, ved å ta utgangspunkt i eit møte han hadde med maleri museum. Tidlegare hadde han berre sett reproduksjonar av maleriene i bøker, men etter å sett maleria på museet følte han seg glad, og etter kvart blei bileta meir givande og gledeleg. Han argumenterer for at det denne gleda ikkje stamma frå han, men frå maleriet. Slik forstår og argumentera han for at ved hjelp av Habermas` kommunikative handlingsmodell, kan hans estetiske erfaring forståast som

kommunikasjon. Andre relevante eksemplar kan vera erfaringar frå instrumentalmusikk, ein ballett, ein bygning eller andre estetsike objekt som ikkje er ein tekst (Sørensen, 2010). Vidare forklarar Sørensen (2010) at Habermas meiner at dei tidlege modernistiske kunstnarar under parolen “L`art pour L`art!” representerte noko heilt nytt. At kunsten har eigenverdi og uttrykker noko som ikkje lar seg uttrykka på andre måtar. Han syner også til Habermas som hevdar at estetiske erfaringar kan bli til livsverderfaringar for moderne menneske i det moderne samfunnet. “Livsverdenerfaringene kan ifølge Habermas gripe ned i våre kommunikative hverdagspraksiser, våre kognitive fortolkninger og våre normative forventninger” (Sørensen, 2010, s. 206).

3.0 Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet vert teorigrunnlaget som forskinga byggjer på presentert. Det er eit mål å knytte val av teorigrunnlag til problemformuleringa. Problemformuleringa spør etter korleis ein kan forstå verdiar som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen. Eg vender blikket mot deler av Habermas sin teori for å svara på problemstillinga. Habermas sin teori om ulike handlingstypene, som målretta/strategisk handling, normregulert handling og dramaturgisk handling er sentrale i studiet. Fordi dei ulike handlingstypene kan sei noko om verdiar som vert kommunisert mellom barn og vaksne. Dramaturgisk handling gis størst plass, fordi den opnar for ein type talehandling som ikkje er verbalisert (Sørensen, 2010). Habermas (1999) relatert også tre gyldigheitskrav til dei tre ulike handlingstypene. Eg rettar også blikket mot desse i dette kapitlet. Dei er sentrale i analysen og diskusjonen om korleis ein kan forstå verdiar, som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar i overgangssituasjonar. Habermas sine omgrep livsverda og system blir også omtala (Habermas, 1999; Nygaard, 1995).

Omgrepet praktisk estetisk erfaring er sentralt i studiet, for å belyse det hentar eg inspirasjon frå Reggio Emilia filosofien, her representert ved Vecchi (2010). Studiet er om og med dei yngste barna i barnehagen, og deira språk er meir kroppsleg enn verbalt. Derfor vert teori om dei yngste barna sin kroppslege veremåte relevant, eg støttar meg til Merleau-Ponty (1994) og Løkken (1996, 2013) sine teoriar i høve det fokuset. Styringsdokumenta til barnehagen vil og bli via plass i dette kapitlet, for å ha dei med i diskusjonen kring verdiprioriteringar i lys av nasjonale føringar. I hovudsak tre styringsdokument, FN's *barnekonvensjon* (FN, 1989),

rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen (KD, 2011) og temahefte om de minste i barnehagen (KD, 2006). Eg startar med å presentera Habermas, og hans teori om kommunikativ handling.

3.1 Habermas

Jürgen Habermas publiserte verket *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981). I det verket argumenterte han for at det omgrepet som gjer oss i stand til å gripe det innbyrdes avhengige forholdet mellom aktør og aktøren sine omgivnader, er kommunikativ handling (Habermas, 1999). I dette studiet vert aktøren, dei yngste barna og deira møte med omgivnaden. Omgivnad til dei yngste barna vil i denne studien romme andre barn, vaksne og det fysiske rommet, vidare er det slik omgrepet aktør må forståast i dette studiet.

Kommunikativ handling definerer Habermas (1995) som ei handling som har til hensikt å oppretthalda menneskelege relasjonar som er prega av openheit, gjensidigheit og forståing. Ovanfor vart det skissert at Habermas (1999) uttrykka at det er kommunikativ handling som gjer oss i stand til å gripa eit innbyrdes forhold mellom barn, vaksne og det fysiske rommet. Ein føresetnad for kommunikativ handling er at alle er innstilt på å oppnå forståing og einighet. Det at Habermas her uttrykker at ein må vera innstilt på å oppnå forståing og einighet, forstår eg som at dialog mellom barn og vaksne er avgjerande for at kommunikativ handling skal kunne skje. Emilson (2008) fann også i si forskning at barn sitt høve til deltaking og innflytelse kviler på barnehagelæraren sin interesse for å nærme seg barna sitt perspektiv, og på barnehagelæraren sitt emosjonelle nærvær og evne til å vera leikande. Slik forstår eg at vaksne har eit ansvar for at kommunikativ handling skal skje i barnehagesamanheng.

Habermas (1999) skil mellom kommunikativ handling og strategisk handling. Strategisk handling er kjennetegnet av at “forståelse og enighet bare er et middel til å realisere målet som aktøren ønsker å oppnå” (Habermas, 1999, s.16). Intensjonen til Habermas om teorien kommunikativ handling var frigjering (Nygaard, 1995). Habermas argumenterte for eit samfunn der fridom og rettferd råda. Det tyder at teorien ikkje berre skal skildra den sosiale verkelegheita, men at den skal ha konsekvensar som bidrar til å skape eit samfunn der menneske har individuell fridom og sosial tryggleik (Habermas, 1999, s. 7). Habermas nyttar kritisk teori, og det er ein teori som syner korleis dei ulike samfunnselementa heng saman, samstundes søker den å reetablere trua på den menneskeleg fornuft (Nygaard, 1995, s.149). Derfor er fornuft og kommunikasjon viktige omgrep for Habermas fordi:

Den eneste måten man kan erkjenne på, den eneste måten man kan forstå på, er gjennom fornuften; selv de vitenskapelige disiplinene som benekter fornuftens eksistens i det sosiale, benytter seg av “fornufts” basert argumentasjon i denne virksomheten. Kunnskap får først sin samfunnsmessige betydning ved at den blir kommunisert til andre. Fornuft blir først til fornuft gjennom kommunikativ handling (Nygaard, 1995, s. 151).

Slik kan finner aktøren sin livsverden og dei sosiale systema sin fellesnemnar og likevekt gjennom den menneskelege fornuft i ein herredømmefrie argumentasjon og i ein kommunikativ handling (Nygaard, 1995, s.149). I dag kritiserer Habermas at fornuft er blitt borgarleg makt, der meining ikkje vert skapt gjennom argumentasjon, men er blitt konsumvare på lik linje med andre varer (Habermas, 1999).

3.1.1 Habermas` kommunikative handlingstyper

Habermas (1999) har utifrå analysen av rasjonalitet, språk og handling utvikla handlingstypologiar. Handlingane vert karakterisert ut frå omgrepet om talehandling, kva handlingane er orientert mot, kva gyldigheitskrav som vert stilt, og kva verden dei er relatert til (ontologiske føresetnader).

Han “skiller mellom tre *hovedtyper* handling: *målrettet handling*, *normregulert handling* og *dramaturgisk handling*” (Habermas, 1999, s.20). Eg finn det interessant å sjå nærmare på dramaturgisk handling i forhold til å tolka og forstå dei yngste barna sin motstand i overgangssituasjonar i barnehagen. Fordi Sørensen (2010) argumentera for at dramaturgisk handling kan romme meir enn det verbale språket. Vidare uttrykker Sørensen at i utgangspunktet skulle ein tru at ein kommunikativ handling avgrensar seg til samtalar, eller verbalspråklege ytringar. Slik er det derimot ikkje i Habermas` modell for kommunikativ handling. Dette fordi han skildrar i alt tre rasjonalitetar etter Kant sine tre kriteria: den kognitivt-instrumentelle, den moralsk-praktiske og den estetisk-praktiske rasjonalitet (Sørensen, 2010). Eg tenkjer at desse må sjåast i samsvar med dei tre hovudtypane handling som vart skissert over i dette studiet. Den kommunikative handlingsteorien er eit av fleire uttrykk for Habermas sin lingvistiske vending, der dei estetiske erfaringane høyrer heime i den estetisk-praktiske rasjonalitetsforma (Sørensen, 2010). Denne rasjonalitetsforma vert såleis viktig i dette studiet, fordi den tek sikte på å forstå verdiar som vert uttrykka mellom dei

ynge barna og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen.

3.1.2 Dramaturgisk handling, målretta/strategisk handling og normregulert handling

Dramaturgisk handling tek omsyn til menneska si subjektive verden av ynskjer og kjensler, og er slik sett utgangspunkt for relasjonane til omverda. Ynskjer og kjensler er “partiske” sidan dei er lokalisert innanfor den enkelte si subjektive verd Habermas (1999). Derfor vert ontologien eller “verdens-relasjonen” retta mot ei subjektiv verd. I den grad andre aktørar kjenner igjen dei same ynskja og kjenslene hos seg sjølv som dei aktørane gir uttrykk for, vil dei anerkjenne aktørens uttrykk som oppriktige. Oppriktigheit vert såleis gyldigheitsprinsippet innanfor handlingstypen dramaturgisk handling (Habermas, 1999).

Gyldigheitsprinsippet er sentralt i Habermas sin teori, det er fyrst når gyldigheita i kommunikasjonen blir problematisert at Habermas kallar det for ein diskurs, i diskursen blir det reist spørsmål til gyldigheita av ytringa eller handlinga (Habermas, 1999, s.16). Når det gjeld estetiske uttrykk eller subjektive ytringar, er det ikkje på same måte ein standard for autentisitet og oppriktigheit. Derfor tener kritikken ikkje til å bedømme om uttrykket er autentisk eller om ytringa er oppriktig, men til å klargjera kva autentisiteten og oppriktigheita består i (Habermas, 1999). “Autentisk, betegner i dagligtale noe som er ekte, opprinnelig, originalt eller som har egenart, for eksempel et *autentisk Munch-verk* eller *autentisk bluesmusiker*” (Olseth, u.å). Det autentiske i denne studien må sjåast i samanheng med dei yngste barna i barnehagen, av den grunn vil det autentiske i denne samanheng rettast mot det som kan vera originalt eller ha eigenart for dei yngst barna i barnehagen. Det oppriktige er retta mot ynskjer og kjensler som ein aktør utøver gjennom handlingstypen dramaturgisk handling, det tyder at andre “tar stilling” til det, og at standpunktet vert anerkjent som oppriktig.

Habermas (1999) føyer saman ulike typar rasjonalitet, ytringar og handlingar gjennom å avgjera kva gyldigheit som gjeld, og kva slags føresetnadar gyldigheitskrava kviler på. Sidan rasjonalitet har med grunngjeving og kritikk å gjera, vil ytringane og handlingane skila seg frå kvarandre gjennom kva grunngjeving som vert gitt, og kva slags kritikk som blir retta mot dei. Dersom me påstår at noko er sant, må me kunna få andre til å innsjå at det faktisk er sant, ved å bruka allment aksepterte kriterier for sannheit i vår argumentasjon. Forskinga mi rettar blikket mot dei yngste barna i barnehagen, derfor må analysen eg gjer sjåast i lys av at dei

Yngste barna sine kommunikasjonshandlingar er kroppslege. “En kroppsbevegelse er et element i en handling”, men ingen handling (Habermas, 1999, s. 54). Ein viktig føresetnad for at me skal kunne lære av erfaringane våre, er at utsegn og handlingar blir prøvd kritisk. Kritik, enten det er sjølvkritikk eller andre sin kritikk, kan føre til at me eksempelvis lærer å uttrykka oss betre eller å handle meir i pakt med dei normative krava som stilles. Generelt vil det vera slik at me gjennom kritikken arbeidar med erfaringane våre slik at det går an å trekke lærdommar av dei (Habermas, 1999). Eg vil i analysa min freista å forstå kritikken som vert reist mellom barn og vaksne gjennom dei tre ulike handlingstypene, målretta/strategisk handling, normregulert handling og dramaturgisk handling (Habermas, 1999). Eg har no gjort greie for dramaturgisk handling som ein av handlingstypene, eg vil vidare gjera greie for målretta/strategisk handling.

Den målretta/strategisk handlinga omfattar instrumentell handling, og er begge resultatorientert, men den instrumentelle handlinga er ikkje relatert til andre aktørar. Den strategiske handlinga, derimot, er relatert til andre aktørar og karakterisert ved den type talehandling som siktar mot å få andre aktørar til å gjera noko, som ein ordre, påbod og liknande. Verdsrelasjonen i denne handlingstypen er relatert til den objektive verda, og gyldigheitskravet er verksamt eller effektivt. Habermas (1999) hevdar at politikk og økonomi kan føre til at den sosiale rasjonalitet vert redusert til ein målretta rasjonaliteten. I eit slik perspektiv er det strategisk handling som styrer kommunikasjonen.

Derimot er normregulert handling i likskap med dramaturgisk handling orientert mot forståing, og såleis relatert til ei sosial verd, og den har normativ riktigheit som gyldigheitskrav (Habermas, 1999).

3.1.3 Livsverden og system

Habermas (1999) teoretiske omgrep system og livsverden vil i dette studiet nyttast i analysen for å forstå korleis verdiar som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen. Omgrepet livsverden hentar Habermas frå fenomenologien og fenomenologisk sosiologi, medan hans omgrep system har sine røtte i Parsons og Luhmanns sosiologiske systemteori (Habermas, 1999). Livsverden er uttrykk for det implisitte, før-refleksive og før-kritiske grunnlaget for mening og det situasjonsdefinisjonar er tufta på. Livsverden er berer av kulturell, sosial og personleg tradisjon, og derfor sentral i reproduksjonen av kultur, samfunn

og personligdom. Eg skal undersøkje og finna ut korleis ein kan forstå verdiar som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen. Habermas uttrykker at samfunnet som system vert kontrasten til livsverda, og kan det då tenkast at overgangssituasjonane som system vert for kontrastfylt for ivaretaking av livsverda i dei situasjonane? Dette vil eg undersøkje nærmare. Utviklinga av livsverda vert analysert utifrå differensieringa, eller utskillinga, av standardar for kva som er sant, normativt rett og oppriktig, altså gyldigheitskrava (Habermas, 1999, s.22f.). Det skjer og ein utdifferensiering av eit sosialt system med relative sjølvstendige subsystemer som økonomi og politikk. Desse subsystema har blitt til gjennom medianen pengar og makt, som i hovudsak er knytt til eit kapitalistisk økonomisk system og til ein rasjonalisert statsadministrasjon (Habermas, 1999).

Habermas (1999) tenker seg at livsverda og system opphavleg ikkje var åtskilt, men at formaliseringen av visse former for kommunikasjon og samhandling fører til at systemet vert skilt ut frå det kvardagslege sosiale samkvem. Det tyder at Habermas i dag ser på livsverden og system som åtskilte. Ved åtskiljinga av livsverden og system etablerast det ein relasjon mellom dei som består i ein “indre kolonisering” av livsverda, ved at ein stadig større del av samhandlinga mellom aktørane vert formilda gjennom mediet pengar og makt. I samband med etablering av sosiale systema som uavhengige av livsverda, er Habermas (1999) sterkt kritisk til den tendens han ser til at den eigenlogikk som desse systema innehar, tilbakeføres og vert gjort gjeldane innan livsverda (Nygaard, 1995, s. 151). Systemet sin kolonisering av livsverden har likevel sine motkrefter som ligger i spenningen mellom den kommunikative rasjonaliteten, og den meir avgrensa føremålsrasjonaliteten (Habermas, 1999, s.23). Ved å syne at det fins høve til utvikling av den kommunikative rasjonaliteten framhevar Habermas det frigjerande potensialet i den samfunnsmessige rasjonaliseringen. Habermas identifiserer kultur, samfunn og personlegdom som strukturelle komponentar til livsverda, og knytt desse til prosessar som kulturell reproduksjon, sosial integrasjon og sosialisering (Habermas, 1999, s.23).

Vidare vil omgrepa system og livsverden bli uttrykka som systemverden og livsverden, på bakgrunn av at det er slik eg finn at Dupont (2012) skildrar omgrepa i boka *pædagogik og fænomenologi mellom demokrati og dannelse*.

3.2 Praktisk estetisk erfaring kva er det?

Eg trekkjer her inn tankar frå Reggio Emilia-filosofien når eg skal gjera greie for praktisk estetisk erfaring, i ein barnehagekontekst. Dette fordi Habermas relaterer det estetiske til museumskunst (Sørensen, 2010). Eg ser på praktisk estetisk erfaring som ein estetisk dimensjon i barnehagesamanheng. I Reggio Emilia-filosofien “finner den *estetiske dimensjonen* et viktig, konkret uttrykk i blikk, ører og hender som samtidig klarer å konstruere og bli berørt følelsesmessig” (Vecchi, 2012, s.37). Vea Vecchi, som har vore atelierist i ein barnehage som arbeida etter Reggio Emilia-filosofien, reflekterer over den estetiske dimensjonen si rolle i læringa og oppdragelsen generelt i boka *Blå blomster, bitre blader* (2012). Ho uttrykker at det er vanskeleg å definere klart kva som meinast med estetisk dimensjon, men seier at det kanskje fyrst og fremst er ein empatiprosess som setter sjølvstet i relasjon med ting og ting i relasjon med kvarandre. Den estetiske dimensjonen er ein omsorgsfull og merksam haldning til det ein gjer, eit ynskje om meining, og den er undring og nysgjerrigheit. “Den er det motsette av likgyldighet og skjødesløshet, konformisme og mangel på deltakelse og følelse” (Vecchi, 2012, s.29).

Gregory Bateson definerer estetisk sans som “følsomhet for mønsteret som forbinder” (Bateson, 2002, s.10) og legger til: “Mønsteret som forbinder, er et metamønster”. “Det er et mønster av mønstre” (Bateson, 2002, s.11) som må betraktes “først og fremst som en dans av samhandlende deler” (Bateson, 2002, s.12).

Praktisk estetisk erfaring i møte med dei yngste barna i barnehagen vert forstått som kroppen sitt møte med både objekt (element i rom) og subjekt (menneske). Saman kan desse danna mønster som forbinder, og betraktast som ein dans av samhandlende deler (Bateson, 2002).

I følge Merleau-Ponty er eigen kropp alle handlingar sitt subjekt. Vidare uttrykker Merleau-Ponty at eigen kropp er subjekt for alle objekt som det er mogleg å erfare. Den levde kroppen sitt stadig nærvær i alt eg gjer og erfarer, inneber dermed ikkje at ” jeg virkelig har den foran meg, ikke at jeg kan la den bre ut seg foran blikket mitt, [men] at den forblir ved randen av alle mine persepsjoner, at den er med meg” (sitert i Bengtsson og Løkke, 2007, s).

3.2.1 Estetikk som igangsetjar for læring

Kant ser på estetikken som eit grenseområde kor fornuft og fantasi ikkje einast, unntatt i ei spenning (Vecchi, 2012). “Hvis det estetiske fremmer følsomhet og evne til å knytte sammen ting, også ting som står langt fra hverandre, og hvis læring skje gjennom en ny tilknytning

mellom ulike elementer, kan estetikken betraktas som ein viktig igansetter for læring” (Vecchi, 2012, s.33). Utifrå dette kan ein knytte estetikken, også praktisk estetisk erfaring slik eg ser det, til verdifeltet kompetanse (Johansson, et al. 2014). Vecchi (2012) bringer inn eit viktig aspekt i forhold til estetikken, ved at ho uttrykker entusiasme over at naturvitskaparar tar opp koplinga mellom epistemologi og estetikk, og ser at estetisk erfaring kan førast tilbake til livserfaring og relasjon og fjernast frå ein kanskje altfor pompøs kontekst, til daglegdagse prosessar som hjelper oss å fatte tingenes dans med kvarandre.

Alle typer menneskelige aktiviteter trenger ører som lytter oppmerksomt til omgivelsene, men det gjelder særlig pedagogikken fordi den befatter seg med utdanning og barn, en svært verdifull del av menneskeheten. Hvis den ikke lytter, står den i fare for å miste kontakten med hovedpersonene i sentrum av refleksjonene og handlingene -barna- og omformes til en disiplin som ofte simpelthen baseres på altfor navlebeskuende, selvsikre og stivende regler som skal følges (Vecchi, 2012, s.74f).

Det kjem her til uttrykka at alle typar aktivitetar treng øyrer som lyttar merksamt til omgivnaden. Derfor kan det argumenteras for at det er verdifullt, også å lytte til kroppslege motstandshandlingar. Difor vert neste kapittelavsnitt omtala som kroppen som uttrykk og tale.

3.3 Kroppen som uttrykk og tale

Maurice Merleau-Ponty lanserte i 1945 kroppen sin filosofi som *persepsjonens fenomenologi*. I det legg han at menneskekroppen er den levde kroppen, utan ein kropp er det ikkje mogleg å væra i verden (Løkken, 2013). Når eg no vel å trekkje inn Merleau-Ponty sin teori, er det fordi han legg vekt på det kroppslege, noko Habermas legg mindre vekt på i kommunikasjonen. Eg ser det som viktig å fokusera på både det kroppslege og det verbale i møte med mennesket, dette fordi kommunikasjon kan gi større meining og forståing om ein kopljar saman baa språka. Daniel Stern (2003) uttrykker at ordet aldri er dekkjande for heile den menneskelege opplevinga. Likeins uttrykker Merleau-Ponty at orda ikkje kan eksistera utan den kroppslege opplevinga som bebur orda (Løkken, 2013).

Merleau-Ponty er av dei få tenkarane i Vesten som tar utgangspunkt i at vår forståing av verda er grunna på vår kropp si fortsåing av sine omgivnadar eller sin situasjon (Merleau-Ponty, 1994). Kroppen, og kroppen si omverd utgjer ein indre relasjon eller struktur. “-dei to “momnter“ henviser gjensidig til hverandre – og dette er betydningen av Heideggers omgrep

om “å være-i-verden”, som Merleau-Ponty gjengir som “etre au monde” – å være til verden” (Merleau-Ponty, 1994). Kroppen er ein heilskap av tankar, kjensler, motorikk og fysiologi, og på den måten er den naturleg integrert med og i verda (Løkken, 2013). Rommet og tida vert og diskutert av Merleau-Ponty i hans verk *Phenomenologie de la perception* (1945) som viktig for erobring av det å vera til i verda. Dette fordi som subjekt er den eigne kroppen ikkje i rom og tid som trær og busker, bord og stoler, men ”den bebor rommet og tida” (Bengtsson og Løkken, 2007). Rommet og tida former seg for menneske i aktivitetar (Bengtsson og Løkken, 2007). Merleau-Ponty stiller ikkje spørsmål om eller når menneske blir sosialt, men hevdar at berre ved å vera født inn i verda er det sosiale livet gitt, og barn opnar seg spontant mot dette. I eit slikt syn spør ein ikkje først og fremst spør kor langt eit barn er kommen i sin utvikling på ulike områder. Ein spør eller søkjer etter barna sin oppleving i det dei gjer der og då, og kva som kan vera opplevinga si verdi og meining for dei (Løkken, 2013).

Eg undersøker kva verdiar som vert kommunisert mellom dei yngste barna og dei vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på motstand i overgangssituasjonar. Det at kommunikasjonshandlingane til dei yngst barna ofte vert uttrykka gjennom eit ikkje verbalt språk, gjer at eg ser det som verdifult å undersøkje kva verdiar og meiningar som kan ligge i dei ikkje verbale kommunikasjonshandlingane som dei yngste yter i form av motstand. I møte med dei yngste barna i barnehagen er det såleis viktig å ta omsyn til den ikkje-verbale kommunikasjonen, dette for å skap eit intersubjektivt møte mellom aktørane i institusjonen. Greve (2009) forklarar intersubjektivitet ved å sei at me som kroppssubjekt er retta inn mot andre personar i vår livsverd, eksempelvis i barnehagen. Løkken (2013) forklarar det på denne måten: “Intersubjektivitet mellom små barn handler om små kroppssubjekter som med felles oppmerksomhet om felles intensjoner og mening aktivt søker og samhandler med hverandre” (Løkken, 2013, s.34f). Det å forstå at barna som små kroppssubjekt har felles intensjon og meining i aktivitetane, gir meg ein forståing om at det er viktig og gi rom og tid til kroppslege handlingar. “Persepsjon av den andre og den intersubjektive verden er problemstisk bare for vaksne. Barnet lever i en verden som det utan å nøle opplever som tilgjengeleg for alle rundt det” (Bengtsson og Løkken, 2007, s 558). Derfor er dette sentralt å ta med inn i undersøkinga for å forstå korleis verdiar som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen.

3. 4 Styringsdokumenta om kommunikasjon

FNs *barnekonvensjon* [FNs] (1989) byggjer på eit grunnsyn om at barn har same ukrenkelege menneskeverd som vaksne, og har dei same menneskerettigheitande. Barnekonvensjonen er bygd opp rundt prinsippa om barn sin rett til omsorg, beskyttelse og medverknad. Det å ta barna sine rettigheitar på alvor inneber ein god og velfundert balanse mellom barn sine behov for omsorg, rettleiing og det å anerkjenne barnet sin rett til medverknad og innverknad på sitt eige liv (FNs, 1989). Studiet er om og med dei yngste i barna i barnehagen, deira ytringar kjem som sagt ofte til uttrykk som nonverbal kommunikasjon. Rammeplanen framhevar at kommunikasjon skjer i eit vekselspel mellom å ta imot og tolke eit budskap, og sjølv vera avsendar av ein budskap. Både den nonverbale og den verbale kommunikasjonen er viktig for utviklinga av eit godt munnleg språk (KD, 2011, s.40). Slik kommunikasjon vert framstilt i rammeplanen kjem det til uttrykk at kommunikasjon fungera som eit vekselspel mellom barn/vaksne og barn/barn i barnehagesamanheng. I tillegg skal den nonverbale kommunikasjonen som føregår ivaretakast. Sandvik (2006) uttrykker i temahefte *De minste i barnehagen* at dei yngste barna kommuniserer med omverda i store deler av sin vakne tid. Det handlar om ein variert og mangsidig kommunikasjon; kroppsleg, med lyder og ord. Det hender til tider at kommunikasjonen berre er kroppsleg, andre gongar følger kropp og ord kvarandre. Dette er avhengig av alder, relasjon og situasjon (Sandvik, 2006, s.12).

Eg har i dette kapitlet gjort greie for teorien som dette studiet byggjer på. I neste kapittel vil metodologiske gjennomtenkingar bli løfta fram.

4.0 Metodologiske gjennomtenkingar

I dette kapitlet vil metodologiske val bli presentert. Eg plasserer fyrst studien inn i ein vitenskapsteoretisk tradisjon i høve barnehageforskning, og gjera greia for studiet si vitenskapsteoretiske plattform. Deretter vert det argumenterer for val av videoopptak, som metode for studiet sitt datamateriale. Skriveprosessen vil så bli presentert, fordi den er eit fyste steg inn i analyseprosessen. Neste steg i analyseprosessen fram mot utval av videoopptak. Korleis eg har transkribert observasjonane, som dannar grunnlaget for studiets empiri, som vart eit neste steg i analyseprosessen. Drøftingar kring forskarrolla, etiske forhold, og eit kritisk blikk på eiga forskning, til slutt studiet sin validitet og reliabilitet.

4.1 Kritisk teori

Innafor pedagogisk forskning er det vanleg å nytte kvalitativ metode Rhedding-Jones (2005). I følge Postholm (2010) inneber kvalitativ forskning og utforska menneskelege prosessar i ein verkeleg situasjon, det gjer også denne studien, fordi eg har samla informasjon om kva barn og vaksne seier og gjer i overgangssituasjonane ved å studera videoopptak frå barnehagekvardagen. “Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn” (Postholm, 2010, s.33). Det tyder at ein har med seg eit sett av meiningar eller syn på verden som styrer eller rettleiar forskinga. Problemstillinga spør etter kva verdiar som vert kommunisert mellom barn og vaksne, det tyder at eg freistar å få tak på forskingsdeltakarane sine perspektiv eller oppfatningar av verkelegheita, fordi oppfatningar av verkelegheita er basert på verdiar. At det eksistera mange verkelegheitlar tyder at forskning kan gi oss nokre svar, men ikkje svaret. Nilsen (2012) uttrykker at den epistemologiske føresetnaden er at kunnskap blir konstruert i møte mellom forskaren og forskingsdeltakarane (Nilssen, 2012, s.25). Det er ei slik tilnærming som er vektlagt i dette studiet, det er og sentralt i kritisk teori, som er den vitenskapsteoretiske forankringa eg har valt i denne forskinga.

Slik forskinga er utført og presentert i denne forskinga, byggjer den altså på kritisk teori. Kritisk teori er ein samfunnsvitenskapleg tradisjon som inkluderer Frankfurtskulen. Sentrale namn i denne tradisjon er tyske samfunnsvitarar, som direkte og indirekte vert forbunden til Frankfurtskulen, som Habermas, Marcuse, Horkheimer, Adorno, Apel og Fromm (Alvesson og Sköldberg, 2008). Elling (2009) skildra eit skille mellom *tidleg kritisk teori* og *seinare kritisk teori*, sistnemnte vert omtal som frå og med Habermas, medan fyrstnemnde er før Habermas. Eg legg vekt på seinare kritisk teori (heretter nemnt som kritisk teori) i min forskning. Dette fordi paradigmeskifte som Habermas gjer her i forhold til tidlegare kritisk teori, som var prega av ein meir modernistisk tenking, der søken etter ein universell sanning sto sterkt (Dahlberg, Moss og Pence, 2002) gjer at han i det som vert kalla for seinare kritisk teori rører seg mot den postmodernistiske og poststrukturalistiske filosofi og sosiologi (Elling, 2009). Poststrukturalistar og postmodernistar oppfattar verden som usamhengande og uforutsigbar med ynskje om å fri seg frå tenking satt i bås, og forsøker å forstå verda på nye måtar (Hognestad, 2007). Eg har ikkje til hensikt å sette nokon i bås, ei heller å komme med ei sanning. Av den grunn plasserer eg den i eit postmoderne vitenskapssyn. Postmodernismen fokuserer på språket og den tydinga språket har for vår oppfatning av verkelegheita, og legg særleg vekt på korleis menneske uttrykker seg (Thagaard, 2003). Språket er sentralt i denne studien, som rettar blikket mot kommunikative møter mellom dei yngste barna i barnehagen

og vaksne. Innanfor postmodernismen vert kunnskap sett på som intersubjektiv, der kunnskap vert forma i relasjonar mellom menneske og oppfatta som kontekstbunden (Thagaard, 2003). Det tyder at kunnskapen som vert tona fram i dette studiet må sjåast i samanheng med at den er utvikla i nokre barnehagekontekstar og ikkje direkte kan overførast til andre barnehagekontekstar.

Kritisk teori framhevar at samfunnsvitskap skal stå i frigjeringa sin teneste, utan å gi noko formel for korleis det skal gå føre seg eller forfekta kritiske tolkingar utifrå ein låst førestillingsramma (Alvesson og Sköldberg, 2008). Eg er oppteken av og ikkje låsa meg til forutinntatte førestillingsrammer i denne studien, samstundes er mine tankar også eit produkt av det som har vert forska på før. Elling (2009) uttrykker at forskarar innanfor tradisjonen kritisk teori er rettleiande i forhold til analysen, og kritisk i forhold til det som spontant trer fram som verkelegheita. Det kritiske kjem inn ved at teorien skal bidra til å vende om på forhold, som spontant vert observert som forvrengt eller partisk i forhold til det som teorien utaler seg om (Elling, 2009). Kritisk teori framhevar at grunnleggjande motsetningar skapar dynamikk (Alvesson og Sköldberg, 2008). Det tyder at kritisk teori kan gi empirisk forskning ein motvekt til å drukna i tilsynelatande naturlege skildringar av det som eksisterer, og i å reproducera dominerande forutinntatte institusjonaliserande forhold (Alvesson og Sköldberg, 2008).

Dei yngste barna i barnehagen er prisgitte sine omsorgspersoner uttrykker Abrahamsen (1997), i form av korleis dei vaksne møter dei yngste barna i barnehagen. “Critical/feminist studies working to transform a world that reduces the life chances of oppressed people is an explicit goal of research undertaken within the critical/feminist paradigm” (Hatch og Barclay-McLaughlin, 2006, s. 506). Det at dei yngste barna er prisgitte sine omsorgspersonar gir indikasjonar på at vaksne kan stå i ein maktposisjon (Abrahamsen, 1997; Bae, 1996). Studiet ser på møter mellom dei yngste barna og vaksne. Det er i mi interesse å lyfte fram dei yngste barna sine kroppslege uttrykk i form av motstand og freista å forstå kvifor dei yter motstand i overgangssituasjonar i barnehagen.

Menneskes kommunikativ kompetanse og aktivitet er grunnleggjande for å kunna ha sosial omgang med andre, og sosial omgang er noko som er naudsynt for at eit samfunn skal fungera. Det kan derfor med god grunn argumenterast for at kommunikasjon skal vera utgangspunktet for samfunnsteorien, og at elementa i teorien må avdekkast gjennom analyse

av kvardagslivet sine samhandlingar og kommunikasjon (Habermas, 1999, s.15f). Av den grunn kan ein sei at problemstillinga stiller krav til ein teori som tek utgangspunkt i kommunikasjon og samhandling i kvardagslivet, av den grunn vil Habermas sin teori om kommunikativ handling vera relevant i denne forskinga. I ein konkret vitskapleg undersøkingspraksis kan kritisk teori fyrst og fremst tene til å kvalifisere undersøkinga sin problemhorisont, og bidra til identifisering av relevante analysetema i det empiriske materialet, samt plassera analysen inn i eit større samfunnsmessigt og kulturelt perspektiv (Nielsen, 2010, s.339f). Analysen i denne forskinga plasserer seg i eit større samfunnsperspektiv i forhold til at eg vil diskutera nasjonale føringar som kan ha innverknad på det levde livet i barnehage, altså barnehagekulturen. Det kritiske aspektet i min analyse vil ligge i eit spenn mellom samfunnsnivået nasjonalt, barnehagekulturen og dei kommunikasjonshandlingane som speglar seg i nokre overgangssituasjonar i tre ulike barnehagar i Noreg. Eg vil vidare gjera greie for videoobservasjon som metode.

4.2 Videoobservasjon som metode

Det er videoobservasjon som dannar grunnlaget for studiet sitt empiri. Videoopptak er og ein relevant metode i forhold til at den tar opp hendingar i barnehagekvardagen medan dei skjer, men gir rom for å ramme inn på nytt, re-fokusera og re-vurdera det analytiske blikket (Løkken, 2012). Det er sentralt i høve dette studiet, fordi eg innleiingsvis uttrykka at ein av intensjonane i denne forskinga er å rette fokuset mot hendingar i barnehagekvardagen på ulike stasjonar, som er prega av ein overgangssituasjon (Jf.kap.1.2). Det at videoopptak gir høve til å sjå hendingane fleire gongar erfarte eg som nyttig, fordi eg fleire gonger har vore inne og sett på videoopptaka på nytt. Det gav meg høve til å stilla meg spørsmål utifrå problemstillinga på nytt. Slik som; Kan barn sin motstand forståast slik? Kan eg forstå verdifelta slik? Og, er dette ein overgangssituasjon?

Det at forskinga rettar blikket mot dei yngste barna i barnehagen er ein av grunnen til at eg ser det som ein fordel å nytta videoopptak som metode. Dette for å kunna studera kroppsspråket nøye, kroppsspråket er eit sentralt kommunikasjonsspråk for dei yngste barna i barnehagen Merleau-Ponty (1994), Løkken (1996, 2013) og Greve (2009). Vaksne sitt kroppsspråk i tillegg til det verbale, vil også bli studert. Video kan dokumentera rørsle, kroppsspråk og tale (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005). Det er viktig å få fram at video ikkje er ein fullstendig registrering av det som skjer, den kan ikkje gjengi alle relevante data, som t.d. lukt, smak, eller det å kjenne med den taktile sansen eller stemningar og konteksten. Ein lyt

derfor vere medviten at videoopptaka alltid vil vere en reduksjon av røynda (Løkken og Søbstad, 2006, s.68).

Videoopptak har ikkje blitt mykje brukt om ein går nokre år attende i tid, dette fordi kamerat vart sett på som eit nøytralt og “uinteressant” reiskap som tok opp fakta (Løkken, 2012, s.103). Erfaringar eg gjorde meg under transkripsjon av videoopptaka, er at det ikkje er nøytrale og “uinteressante” fakta som kjem til syne, fordi det dukka stadig opp nye refleksjonar etter kvart som eg zooma inn og ut blikket mitt på dei ulike menneska eg møtte i videoopptaka. Ein anna ting som eg har sett som nyttig i forhold til å studera videoopptak er at ein kan sjå opptaka saman med andre, det gjer forskinga meir transparent (Løkken, 2013, s.106f). Ved nokre høve har rettleiar sett videoopptaka saman med meg, det har og vert nyttig, fordi ho har stilt spørsmål som har sett mine tankar i sving, det har auka mine refleksjonar. Bilete kan produsera data, og vera ein metode for analyse så vel som for representasjon (Løkken, 2012, s.103). Det krev at bilete vert gjort om til tekst. Videoopptaka må derfor gjerast om til tekst, enten ved nøyaktig transkripsjon eller oppsummering av viktige punkt (Nilssen, 2012,s.46). Eg har kombinert dette når eg har transkribert videoopptak, ved at nokon av episodane vart skrivne ut så nøyaktig som mogleg, medan andre har blitt skrivne i form av stikkord med refleksjonar til. Walsh (2007) uttrykker at transkripsjon handlar om tolking av det ein ser, og omarbeiding av tolkinga til ord som gjer at lesaren får eit godt bilete av videoopptaka. Eg har nytta memoskriving som støtte i denne prosessen. Nilssen (2012) skil mellom forskarlogg og memoskriving, det kan vera uklårt kva som er skilnaden på desse. Ho skil dei ved at forskarlogg er noko som følger forskaren gjennom heile prosessen, medan memoskriving i større grad er knytt til utvikling av kodar og kategoriar etter at innsamlinga av datamaterialet er over. Sidan eg ikkje har gjort videoopptaka sjølv er det memoskriving eg har nytta. Den er skeiven i notisbok, men også som pc-fil.

4.3 Analyseprosessen

Innan poststrukturalistiske studiar, er det ikkje klare reseptar på korleis analysen skal gå føre seg. Derfor vil det vera viktig at forskingsprosessen er godt dokumentert, og vert skriven ut klårt og systematisk (Repstad, 2007). Eg synleggjer systematiseringa av analyseprosessen i dette studiet gjennom fem steg.

4.3.1 Analysens første steg

Eg starta skriveprosessen tidleg, rett etter at prosjektskissa var godkjent av rettleiar, og etter attendemelding på søknaden til Norsk samfunnsvitenskapleg datateneste (vedlegg III). Skriveprosessen starta ved at eg skreiv meg inn i Habermas sin teori. Det opplevde eg som ein utfordring. Eg hadde lite kjennskap til hans forfatterskap frå før, av den grunn var det til tider ein kamp mellom meg og boka, dette fordi eg kjende at lesinga vart om lag utilgjengeleg for meg, boka vart lagt til side og eg gjekk inn i eiga “tanksmie”. “Tankesmia” talte til meg rasjonelt, og opna opp for refleksjon om at tanken min må opnast for andre ståstader enn dei kjende teoriane. Eg leste derfor etter dette med større openheit og vilje til å ta imot teksten, og skrivinga vart lærande. Eg fann også støtte i dette sitatet “Meaning is not what you start out with but what you end up with” (Elbow, 1973, s.15). Eg skriv, og tenkte ikkje så mykje på samanhengen, dette kan sjåast på som det Dysthe (et al. 2010) kallar for utforskande skriving. Utforskande skriving har primært sin funksjon som støtte for skrivaren sin eigen tankeutvikling (Dysthe, et al. 2010).

Samstundes som eg starta skriveprosessen, starta eg også å studera videoopptaka, som dannar grunnlaget for studiets empiri. Kritisk teori er som sagt tidlegare vitenskapsteorien som er nytta i dette studiet, den skal ikkje forståast som ein “metode” eller ein fast, “framgangsmåte” i analysen av empirisk data. Derimot må den sjåast på som eit teoretisk refleksjonsrom, og arbeidet med det empiriske materialet må heile tida vera i dialog med det teoretiske refleksjonsrommet (Nielsen, 2010). Eg oppdaga at dette var noko eg tok fatt på allereie ved første gjennomgang av videoopptaka, eg såg, skreiv mine refleksjonar og freista forankra dei til kritisk teori (Elling, 2009, Alvesson og Sköldbberg, 2008, Habermas, 1999). Til tider oppdaga eg at eg vart for kritisk og normativ i mine refleksjonar og tolkingar, det gjorde at eg på nytt måtte inn i det teoretiske refleksjonsrommet. Tankeprosessar vart sett i verk i forhold til korleis eg kunne sjå teorien i lys av empirien. Av den grunn vil eg sei at analyseprosessen starta allereie her. Det vart eit første steg på “vegen” i tileigninga av kunnskap om korleis ein kan forstå verdiar som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonar.

4.3.2 Analysens andre steg

Det har vore viktig for meg å ha kjennskap til store delar av empirien som har blitt samla inn, fordi eg som sagt tidlegare ikkje har gjort videoopptaka sjølv, og fordi dei ikkje var koda som overgangssituasjonar. Eg byrja arbeidet i mars 2013, på dette tidspunktet var det nokre

videoopptak eg ignorerte. Det var dei som var koda som garderobesituasjon og samlingsstund, dette fordi eg viste at det var andre som ville nytta dei i sin forskning. Totalt var det 75 timar med videoopptak, ved at eg ignorerte videoopptak frå samlingstunder og garderobesituasjonar, vart tilgangen reduserte 50 timar.

I analysens andre steg arbeid eg altså med å koda videoopptak som overgangssituasjonar, dette var ein krevjande prosess, fordi det var vanskeleg å definera kva overgangssituasjon var. I kodingsprosessen blir data delt inn i mindre deler og gitt eit namn, ein kode (Strauss & Corbin 1990, 1998, sitert i Postholm, 2010). Etter kvart som eg såg gjennom videoopptaka, og fann ut at nokre av dei ikkje kunne kodast som overgangssituasjon, satt eg eit minus bakom, det var eksempelvis nokon videoopptak der barna satt ved bordet under heile opptaket, slik vart materialet ytterlegare redusert. Dei videoopptaka som eg definerte som overgangssituasjon skreiv eg ein liten kommentar til, til dømes om kvar hendinga fann stad. I tillegg vart kommentarane forankra til kva aktivitet eg såg dei var i, og til kva aktivitet dei gjekk til, eg kunne og skrive ned kva aktivitet dei kom frå og kom inn i (Vedlegg II). Vedlegget syner eit utdrag frå denne kodingsprosessen, eg hadde 14 A4 sider med dette i forskarloggen min. Å ha memoskrivinga å gå attende til gjennom analyseprosessen var viktig, fordi det var notert kva verdiar eg antok vart kommunisert i videoopptaka. Slik vart den eit nyttig reiskap også i analysen av dei ferdig transkriberte observasjonane. Det synte seg at noko av det eg antok i fyrste omgang vart endra, fordi eg såg det annleis etter at videoopptaka var gjort om til observasjon. Dette kan sjåast på som det Løkken (2012) kallar å re-fokusera og re-vurdere det analytiske blikket.

4.3.3 Analysens tredje steg

Det at eg oppdaga at det vart ulikt, gjord at eg studerte videoopptaka på nytt, slik vart dette eit tredje steg i analysen. Eg oppdaga då at det var verdiar som vaksne kommuniserte eg la størst vekt på, men kva verdiar kommuniserer barna gjennom sine motstandshandlingar, var eit spørsmål eg stilte meg. Dette vart eit vendepunkt i forskinga. Eg illustrerer vendepunkt med eit utdrag frå ein av mine observasjonar.

Eg sitter på kontor og ser på videoopptaka, brott vert eg riven inn på stasjonen "badet". Der møter eg ein gut som kikkar på meg mellom armene til ein vaksne. Det er som om munnvikene hans strekker seg heilt til øyrene, blikket hans er vidopent og det ser ut som han har

“blinkande stjerner” i augo. Det kjennes som om han uttrykker hei, hei, eg er her, ser du meg. Eg opplever at guten tar rommet med storm.

Eg opplevde at guten tok rommet med storm, han fangar min interesse, derfor studerte eg vidare denne observasjonen, og tok eit djupdykking i denne. Kva kunne dei “blinkande stjernene” i augo til guten vera uttrykk for, tenkte eg. I byrjinga skriv eg om verdier som stjerner, er det ein verdi guten vil fortelja meg noko om med dei “blinkande stjernene” i augo. Vendepunkt gjorde at eg vart meir fortroleg med datamaterialet, fordi eg kunne få fram dei yngste barna sine “stemmer”. Ved å studera kva dei uttrykka gjennom sine kroppslege handlingar i form av motstand, og kva verdifelt dei uttrykka og korleis verdifelta deira vart møt av vaksne. Derfor vart det gjort ein liten endring i problemstillinga, frå verdier kommunisert mellom vaksne og barn til verdier kommunisert mellom barn og vaksne.

4.3.4 Steg fire i analysen

Gjennom nærmare studering av empirien, oppdaga eg at sjølve undersøkinga berre handla om eit utdrag av heile overgangssituasjonen. Eg vel derfor å skile mellom det eg kallar overgangssituasjon, og det eg kallar stasjon i analysen. Det tyder at barn og vaksne kjem frå eit rom, og inn på det rommet eg kallar stasjon, med ein intensjon om at dei skulle til eit nytt rom. Derfor vart overgangssituasjonar i vidare analyse kategorisert som ulike stasjonar. Det var tre stasjonar som danna grunnlaget for vidare kategoriar, det var stasjonane “badet”, “puterom” og “allrom” (Jf.kap.1.2). Eg avgjorde derfor å ha med videoopptak frå alle dei fire forskarane som kunne knytast til kategoriane “badet”, “puterom” og “allrom”. Det resulterte i at eg satt igjen med eit videoopptak frå forskar ein, tolv frå forskar to, tre frå forskar tre og ni frå forskar fire. Eg satt då att med tjuufem videoopptak, som saman utgjer 249,89 minuttar. Dei tjuufem videoopptaka er transkribert, nokre i sin fullheit, medan andre er skrivne i stikkordform.

4.3.5 Steg fem i analysen

Prosessen som består i å samla grupper av omgrep som ser ut til å dekkja dei same fenomena, kallast kategorisering (Postholm, 2010). Felles for dei ulike tilnærmingane til kvalitative studie er at forskaren gjennom ein induktiv analyse søker å få tak i korleis menneskjer konstruerer verden rundt seg (Gibbs, 2007, sitert i Nilssen, 2012, s.14). Induktiv analyse tyder å oppdaga mønster, ulike tema og kategoriar i datamaterialet Patton (2002) (sitert i Nilssen, 2012, s.14). Å kategorisere materialet ut frå kva stasjon dei skildra at eg på nytt skreiv

kommentar til kva verdiar eg antok vart kommunisert i observasjonane. Likeins at det var mønster som gjekk igjen i empirien, i lys av teorivalet og tidlegare forskning. Det var barns motstandshandlingar. Eg såg motstand som ei form for deltaking i overgangssituasjonar (Grindheim, 2013; Seland, 2013; Grindland, 2011). Fordi det er vesentlege ut frå problemstillingsformuleringa, skreiv eg ned kva eg trudde dei var retta mot og også korleis motstandshandlingane vart møtt av dei vaksne. Eg tolka det som om at dei yngste barna sin motstand var retta mot å ta vare på det ein kallar ein praktisk estetisk erfaring (Habermas, 1999; Sørensen, 2010). Møtet mellom barns motstand og dei ulike måtane som dei vaksne tok imot denne på analyserte eg som møter mellom ulike rasjonalitetar: målretta/strategisk handling, normregulert handling og dramaturgisk handling (Habermas, 1999). Desse rasjonalitetane speglar ulike verdiar i kommunikasjonen mellom barn og vaksne. Blant anna har eg i de ulike situasjonane analysert fram verdifeltet sjølvutfolding, verdifeltet demokrati, verdifeltet kompetanseverdiar og verdifeltet tryggleiksverdiar (Johansson, et al. 2014). Dette vart derfor steg fem i analysen. Gjennom lesing av dei ferdige transkripsjonane om og om igjen, er det ein observasjonar frå stasjonen “badet”, ein frå stasjonen “puterom” og to frå stasjonen “allrom”, som vert nytta i kapittel seks, til å belysa mønster som gjekk igjen i heile materialet. Mønster som gjekk igjen var verdifeltet sjølvutfolding, estetisk erfaring og anerkjenning (Vedlegg IV).

4.5 Forskarolla

Eg utforskar som sagt menneskelege prosessar i ein verkeleg situasjon. Forskinga eg gjer er tufta på videoopptak gjort av fire ulike forskarar i sju ulike barnehagar, eg sjølv har ikkje tatt del i arbeidet med videoopptaka. Etter at videoopptaka var tatt opp, har dei blitt lagra på ein passordbeskytta harddisk, som har vert innelåst i eit skap på kontoret til ein av forskarane.

Forskningsprosjektet mitt starta fyrst etter at videoopptaka var samla inn. Av den grunn kan ein sei at eg er ein ikkje deltakande observatør inn i ein kjent kultur. Kjent kultur fordi eg har arbeida mange år i barnehagefeltet. Det kan sjåast på som positivt og negativt, negativt fordi eg ikkje har hatt nærleik til deltakarane i videoopptaka, positivt fordi eg har distanse til deltakarane. Det er vanleg og pendla mellom nærleik og distanse i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Slik ser eg at eg at mitt kjennskap til barnehagekulturen kan ivareta nærleiken til personane eg møter i videoopptaka, samstundes som eg kan ivareta distansen.

Hitching & Veum (2011) uttrykker at det er openbart at ein som forskar tek med meg eit sett av verdiar, fortolkingsrammer og holdningar inn i eit forskingsprosjektet. Utifrå eit metodisk perspektiv vert det viktig at eg som forskar i ein analyseprosess i størst mogleg grad er eksplisitt, medviten og tydeleg på kva bakgrunnskunnskap, kva verdisyn og kva holdningar eg har til det eller dei fenomena eg studerer. I forhold til min forskning som byggjer på kritisk teori er dette særleg viktig, dette fordi eg skal snu og venda på det som ved fyrste augekast ser ut til og vera normgivande (Elling, 2009). Dette må eg ta omsyn til i forhold til at eg kjenner barnehagekulturen og overgangssituasjonen frå før.

Studien er vitenskapsteoretisk forankra i kritisk teori. Alvesson og Sköldbberg (2008) uttrykker at i kritisk forskning stiller det og` ekstra krav til distanse, fordi det som tilsynelatande er naturlege og sjølvsegte skal problematiserast. Likevel har eg vert oppteken av å ikkje ha for stor distanse til forskingsdeltakarane, ved å vera medviten på å ikkje “tingleggjera” menneska eg møter i videoopptaka, mi meining er å sjå og omtala menneska eg møter som subjekt. Glesne (2006) uttrykker at (...) ”for stor distanse kan føre til at mennesker blir tingleggjort” (sitert i Løkken, 2012, s. 11).

4.5.1 Etiske drøfting kring forskarrolla i møte med personane i videoopptaka

Eit viktig etisk perspektiv er å ta omsyn til personane. For å ivareta konfidensialitet var eit fyrste steg å omtala barn og vaksne med fiktive namn, og barnehagane som barnehage.

Observasjonsforskning i seg sjølv krev etisk refleksjon, særleg bruk av video (Løkken, 2012). Eg har nytta allereie innsamla datamaterial, det tyder likevel ikkje at eg unngår å forholde meg til spesielle etiske retningslinjer. I følge Kvale (2006) avgrensar ikkje etikk seg til feltarbeidet, men omfattar heile forskingsprosessen. Forskarane som har utført videoopptaka, må også forholdet seg til forskings etiske retningslinjer, som den nasjonale forskingsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH, u.å.) har utarbeida (Johansson, et al. 2014). Forskingsgruppa i prosjektet “*Verdier i barnehagen*” har også innhenta samtykke frå deltakarane og stoppa filminga dersom deltakarane gav uttrykk for det (Johansson, et al. 2014). Eg må ta ansvar for etisk refleksjon i forhold til korleis eg analyserer og tolkar videoopptaka. “Forskeren må være seg sitt etiske ansvar bevisst, og så godt det lar seg gjøre forholde seg til prinsippet om at forskning ikke skal ha uheldige konsekvenser for dem som deltar” (Thangaard, 2003, s.82). Eg er oppteken av at forskinga ikkje skal ha uheldige

konsekvensar for deltakarane, eg vil derfor kritisk reflektera over tolkingar gjennom heile forskingsprosessen.

Eg studerer barn sin motstand, av den grunn tenker eg dette er særleg viktig. Fordi det å yte motstand historisk sett har vert noko ein ikkje ynskjer, noko irriterande og forstyrrande, “obsternasig” og “trassig” uttrykker Skard (2009). Forskinga mi har ikkje til hensikt å sjå på barn sin motstand med eit slikt blick, men heller stilla meg kritisk til ein slik fortsåing av barn sin motstand. Slik vonar eg å ivareta barn sin rett til beskyttelse som vert uttrykka i NESH (u.å.) sine retningslinjer, punkt 12.

Vidare står det at metode og innhald i forskinga må tilpassast barn sin alder og individuelle situasjon. Samstundes vert det slått fast at forskning om barn og deira liv og levekår er verdifull og viktig, med andre ord er forholdet mellom barn sin kompetanse og sårbarhet sentralt for dei etiske vurderingane (NESH, u.å.). Mitt etiske utgangspunkt er at ein aldri kan forstå eit menneske fullt ut, enten det er eit lite menneske eller eit stort, eit menneske med mykje språk eller lite verbalspråk, men eg freistar i dette studiet og forstå korleis ein kan forstå verdiar som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen. Det er forskaren sitt blick som vel kva eg skal sjå på, kva eg ser, kva mine øyre skal høyra, og høyrer, det er eg som tolkar og eg som skriv det eg har sett og høyrte (Rhedding-Jones, 2005). Det er noko eg må ta omsyn til tolkar og sklidrar forskingsdeltakarane.

Min ontologiske føresetnad er som sagt at det eksisterer mange verkelegheit. Eg ser på verkelegheitane som kompleks, og at den stadig er i forandring og vert konstruert av dei som er involvert i ein forskingssituasjon. Eg er derfor medviten at eg som forskar kan ha oppfatning verkelegheitane annleis enn forskingsdeltakarane (Nilssen, 2012). Slik kan det rettast kritikk til dette studiet, eg utdjupar dette i neste punkt.

4.5.2 Kritikk til eiga forskning

Det at eg ikkje har møtt forskingsdeltakarane, er etter min meining kritikkverdige, hadde eg hatt kjennskap til dei, kunne funn og resultat i studiet blitt diskutert med deltakarane. Studiet rettar blikket mot dei yngste barna i barnehagen, og diskutert funna og resultatane med dei ville vert utfordrande, fordi dei har lite verbalt språk. Derfor er det grunn til å vera kritisk til å forske om og med dei yngste barna i barnehagen generelt. Sårbarheitane ligg også i at barn er i ein

underordna posisjon i eit samfunn der vaksne har makt til å tolka, nokon som tyder at barn har færre høver til å hevde sin integritet (Johansson & Johansson, 2003).

Det er reist kritikk mot å bruke Habermas relatert til dei yngste barna, fordi dei yngste barna i barnehagen uttrykker seg mykje gjennom eit ikkje verbalt språk.

Omgrepet overgangssituasjon er nytta i dette studiets problemstilling, det har vert vanskeleg å gi noko eintydig forklaring på kva det er. Det er derfor grunn til å stille seg kritisk til bruken av dette omgrepet. Dette var eit omgrep eg hadde med i søknaden til NSD, av den grunn har eg halde på omgrepet.

Eg ser også at det er grunn til å retta eit kritisk blikk på søk med nøkkelordet verdiar i barnehagen. Dette fordi eg ser at mykje av tidlegare forskning kan relaterast til ulike verdiar, og at søk på meir spesifikke verdiar, eksempelvis på disiplinerande verdiar, demokratiske verdiar og etiske verdiar kunne gitt fleire søkarresultat.

4.6 Reliabilitet og validitet

I forskning er datas pålitelegheit eit grunnleggjande spørsmål (Johannessen, Tufte & Kristoffesen, 2005). Reliabilitet handlar om kor presis og påliteleg den empiriske informasjonen forskaren har fått er, og om analysen er utført utan manglar (Repstad, 2007). Det empiriske datamaterialet i dette studiet er henta frå videoopptak, som eg tidlegare var inne på kan ikkje katedralinsa zooma inn heile konteksten. Eg har transkribert videoopptaka, som er tatt inn i dette studiet så nøyaktig som mulig, og sett videoopptaka om att og om att, slik har eg freista å ivaretatt reliabilitet i studiet.

Kvale (2006) uttrykker at valideringen blant anna er avhengig av den handverksmessige kvaliteten på undersøkinga, kor funna kontinuerleg må sjekkast, utspørjast og tolkast teoretisk. Dette er noko eg har gjort ved å kopla deler av Habermas sin teori til analysen og slik validert tolkingane. Oppfatninga av validering som handverk, og skaping av kommunikasjon og handling, fortrengjer ikkje tydinga av observasjonar og logiske argumentasjon, men leiar til eit breiare sanningsomgrep innanfor samfunnsforskinga (Kvale, 2006). Slik er denne forskinga ikkje generaliserbar i forhold til ein gitt sanning, det er heller ikkje tanken i denne forskinga, men meir ei forskning som opnar for fleire sanningar.

Eg har i dette kapittelet gjort greie for studiet si vitskapsteoretiske plattform. Belyst og diskutert val av videoobservasjon som metode for studiet sitt datamateriale. Vidare har eg gjort greie for analyseprosessen gjennom fem steg. Også drøftingar kring forskarrolla, etiske forhold, og eit kritisk blikk på eiga forskning, til slutt studiet sin validitet og reliabilitet. I neste kapittel vert analysen av dei tre stasjonane “allrom” “badet” og “puterom” presentert.

5.0 Analyse og funn

Vidare er det deler Habermas sitt teoretiske verk *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) eg brukar når eg utforskar det empiriske materialet. Deretter knyter eg verdjar og verdifelt (Johansson, et al. 2014) til teori, forståing og tolking. For å forstå verdjar som vert uttrykka i kommunikasjonshandlingar mellom barn og vaksne, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonar. Eg startar analysen med observasjon frå stasjonen “allrom”, deretter går eg over til å analysera observasjon frå stasjonen “badet” og til slutt analyserer eg observasjonar frå stasjonen “puterom”. Observasjon frå kvar enkelt stasjon vert presentert i sin heilskap, som eit bakteppe for analysen av kvar enkelt stasjon, nokre utdrag frå observasjonane vil igjen bli nytta i analysen for å synleggjera den teoretiske forankringa. I førekant av presentasjon av nye satsjonar gis det eit bilete av korleis stasjonane ser ut, dette for at de skal ha eit bilete av rommas fysiske utforming. Fordi deltakarane agerer i møter med romet sin fysiske utforming. Informasjon om namn og alder på deltakaren vert også gitt i førekant.

5.1 Analyse av stasjonen “allrom”

Eg startar med å analysera ein observasjon frå stasjonen “allrom”. Dette er ein stasjon på vegen frå garderoben, med ein intensjon om at dei skal til kjøkkenet. Allrommet er eit stort rom, med sofa, bokhyller, bøker og ulike leiker. Her møter de Pia, Solveig, Mia og Ørjan (to år).

5.1.1 Observasjon frå stasjonen “allrom”

Ørjan og Mia kjem inn på “allrommet” stoppar ved sida av Solveig, som sit og syng “Ro, ro din båt”. Ørjan byrjar å snurra kroppen sin rundt og rundt, sjanglar litt bakover, for så å snurra rundt og rundt igjen. Mia uttrykker at eg trur me må få stoppa snurringa til Ørjan, han kan bli svimmel og ramla. Pia kjem inn på “allrommet”, Pia løftar Ørjan opp på hofta, og

uttrykker at dei skal gå til kjøkkenet. Ørjan bøyer kroppen sin bakover, kikkar på den vaksne som syng og uttrykker: "Å nei". Ørjan og Pia går til kjøkkenet.

5.1.2 Analyse av observasjon frå stasjonen "allrom"

Solveig sin song i rommet kan sjåast på som det Habermas (1999) kallar dramaturgisk handling, der songen er ein ekspressiv type talehandling. I følge Habermas (1999) er gyldigheitskravet i dramaturgisk handling oppriktig. Skal gyldigheitskravet verta oppriktig er det avhengig av at andre kjenner igjen dei same ynskjer og kjenslene hos seg sjølv som det aktørane gir uttrykk for. Ørjan agerer ved å dansa til tonane "Ro, ro din båt", slik løyser han inn gyldigheitskravet i form av at han godkjenner den dramaturgiske handlinga til Solveig som oppriktig. Ørjan uttrykker ein ekspressiv type talehandling i form av å snurre kroppen sin rundt og rundt, derfor er også hans kommunikasjon innan handlingstypen dramaturgisk handling (Habermas, 1999; Sørensen, 2010). Slik vert kommunikasjonen mellom Solveig og Ørjan prega av handlingstypen dramaturgisk handling. Slik vert kommunikasjonen mellom Solveig og Ørjan er prega av handlingstypen dramaturgisk handling. Ørjan sin dans til songen "Ro, ro din båt", kan sjåast i samanheng med ein praktisk estetisk erfaring. Sørensen (2010) forklarar korleis Habermas tenkjer seg den estetisk-praktiske rasjonaliteten, ved å ta utgangspunkt i eit møte Sørensen sjølv hadde med eit maleri museum. Tidlegare hadde han berre sett reproduksjonar av maleriene i bøker, men etter å ha sett maleria på museet følte han seg glad, og etter kvart blei bileta meir givande og gledeleg. Han argumenterer for at det denne gleda ikkje stamma frå han, men frå maleriet. Slik forstår og argumentera Sørensen (2010) for at ein ved hjelp av Habermas` kommunikative handlingsmodell, kan ein estetiske erfaring forståast som kommunikasjon. På bakgrunn av dette tolkar eg at Ørjan argerar på songen "Ro, ro din båt" og byrjar å dansa, slik fortsår eg at dansen kommuniserer med Ørjan (Sørensen, 2010).

Sjølutfalding inneber omtanke for seg sjølv, som ein person som er i stand til å uttrykke seg fritt og som erfarer å lykkast med det (Johansson, et al.2014). Derfor kan det tolkast som at Ørjan kommuniserer verdifeltet sjølutfalding gjennom dansen. Ørjan sin dramaturgiske handling i form av dans syner at han er i stand til å uttrykka seg fritt. Tryggleiksverdiar handlar om opplevinga av å vera trygg både emosjonelt og kroppsleg (Johansson, et al. 2014). Slik tolkar eg at møte mellom Ørjan og Solveig kommuniserer verdiar i verdifeltet tryggleiksverdiar, som ligg tett opp til det etiske verdifeltet (Johansson, et al. 2014).

Ørjan “bøyer kroppen sin bakover, kikkar på den vaksne som syng og uttrykker “nei”, når han vert tatt utav stasjonen “allrom”. Slik eg forstår motstandshandlinga, er det eit uttrykk for å halda på den praktisk estetisk erfaring. Derfor kan ein sei at gjennom motstandshandlinga, kan det synes som at Ørjan kommunisera handlingstypen dramaturgisk handling (Habermas, 1999; Sørensen, 2010) Slik tolkar eg at Ørjan gjennom sin ekspressive motstandshandling kommunisera verdifeltet sjølvutfolding, og på nytt freistar å kommunisera gyldigheitskravet oppriktig, gjennom dramaturgisk handling. Skal gyldigheitskravet verta oppriktig, må det som sagt virke saman med andre, andre må sjå ynskjer og kjensler som vert uttrykka (Habermas, 1999). Slik eg tolkar det opplevde ikkje Ørjan det. Slik forstår eg at han ikkje erfarte og lykkast med sin praktisk estetiske erfaring. Gyldigheitskravet oppriktig vart såleis ikkje prøvd og kommunisert mellom Ørjan, Pia, Solveig og Mia, i form av estetisk kritikk, som skal tene til å klargjera kulturelle verdistandarar, samt ekteheten til kunstnariske uttrykk og ekspressive ytringar (Habermas, 1999). Dette forstår eg, fordi det var ingen som kommuniserte med Ørjan kring hans ekspressive motstandshandling. Pia løftar Ørjan opp på hofta og bærer han med seg, slik forstår eg at Pia kommuniserer gjennom handlingstypen målretta/strategisk handling. Gyldigheitskravet innanfor målretta/strategisk handling er at det er verksamt eller er effektivt (Habermas, 1999). Ein slik type handling kan seiast å vera resultatorientert, her i form av at ein skal vidare til eit nytt rom. Slik kan ein forstå at Pia sin målretta/strategisk handling kan spegla ein kolonisering av livsverda frå systemverda (Habermas, 1999; Nygaard, 1995; Dupont, 2012). Ørjan uttrykker ein verbalisert og kroppsleg motstandshandling ved å bøye kroppen bakover og uttrykker “å nei”. Eg tolkar det som at Ørjan yter motstand til kolonisering av livsverda frå systemverda (Habermas, 1999; Nygaard, 1995; Dupont, 2012). Verdifeltet disiplinerande (Johansson, et al. 2014), er prega av at reglar og orden er styrande. Slik fortsår eg at verdifeltet disiplinerande vert kommunisert mellom Ørjan og Pia. Mia har i førekant av at Pia løftar Ørjan opp på hofta uttrykka at Ørjan kan bli svimmel og ramla når han snurrar rundt og rundt. Ethiske verdiar er retta mot den andre sitt beste og på kva måte den andre vert ivareteken. Til dette feltet knyttes også verdiar som omsorg (Johansson et al. 2014). Derfor kan det også tenkast at det dette verdifeltet vert kommunisert mellom Mia og Pia, som eit uttrykk for å syne omsorg for Ørjan sitt beste, ved at dei veit at han kan bli svimmel og ramla.

Eg rundar av analysen frå stasjonen “allrom”, og vender blikket mot stasjonen “badet”.

5.2 Analysen av stasjonen “badet”

Badet er eit lite rom, med ein lang blank vask, den har tre vasskraner. Under vasken er det to krakkar, over vasken heng det såpedispensera. Ved sida av vasken er det eit langt stellebord, under det står det ei trapp. På veggen heng det tørkepapir. I byrjinga forklarte eg overgangssituasjonar i barnehagen, som eit stopp på ein stasjonen mellom eksempelvis Bergen til Oslo. Stasjonen “badet” er ein stoppestad på vegen frå garderoben til kjøkkenet. I analysen av stasjonen “badet” møter de Olaug, Toril, Per (eit år), Sondre (to år), Ola (to år), Kasper (to år) og Lisa (to år).

5.2.1 Observasjon frå stasjonen “badet”

Olaug står bak Per og trallar og syng, medan Per strekker armen mot vasstråla og tek den tilbake, føre den inn i munnen, dette gjentar han fleire gongar. Den vaksne trallar vidare på songen. Per byrjar å røre på seg, rytmisk med lette steg, det gjer Olaug og. Etter ei stund med vasstråle leiken, løfta Olaug, Per vekk, Per vert “stiv i kroppen og bøyer den mot vasstråla”. Olaug uttrykker “Eg veit du har lyst å vaska meir, men no er du ferdig unge mann”. “Vil du vaska deg meir, var det så kjekt?”. Per går attende til vasstråle leiken. Han tek handa fort gjennom vasstråla, det sprutar vatn. Han ser på Olaug og ler, Olaug ler med han. Etter ei lita stund med vasstråle leik igjen, løftar Olaug Per vekk frå vasken igjen, ho setter han ned på golvet igjen, og uttrykker nok ein gong, “veit du har lyst å vaska meir”, men “no er du ferdig unge mann”. Per lener heile kroppen mot vasken igjen og snur ansiktet mot vasken og vasstråla. “Per ville berre vaska meir og meir” fortel Olaug til Per, Sondre, Ola og Lisa, som er på badet. “Eg veit at du har lyst til å vaska deg meir” uttrykker Olaug til Per igjen. “Per ville berre vaska seg meir og meir”, uttrykker Olaug til Per, Sondre, Ola og Lisa, og no kjem han igjen. Kasper på om lag to år, kjem inn på badet, Olaug uttrykker til Kasper “du skal få vaska deg når det er ledig, du må berre venta på tur”. Per er på veg til vasstråla igjen, han smyg seg framfor Lisa. Lisa uttrykker “eit lite åååååå med kvin til”, og knea hennar byrjar å røre seg. “Han klarer ikkje å gå frå vatnet han Per”, uttrykker Olaug, “han syns det var så kjekt” fortel Olaug til Lisa. Per vert ståande, Lisa flyttar seg og vaskar hendene i ein anna vask. Toril kjem inn på badet, ho spør om ho skal ta Per med seg. Per vert løfta opp av Toril, og tatt ut av stasjonen “badet”. Per sin kropp vert stiv, og han bøyer kroppen bakover mot stasjonen “badet”.

5.2.2 Analyse av observasjon frå stasjonen “badet”

Olaug er kroppsleg nær Per, fordi ho står tett inntil han og trallar og syng. Verdifeltet tryggleiksverdiar er prega av ei opplevinga av å være trygg, både emosjonelt og kroppsleg (Johansson, et al.2014), slik kan kommunikasjonshandlingane mellom Per og Olaug speglar seg i verdifeltet tryggleiksverdiar. Vidare rettar Per blikket mot objektet vasstråla, og agerer i møte med dette fysiske elementet i rommet. På bakgrunn av dette tolkar eg at Pål rettar blikket mot ein praktisk estetisk erfaring, og vasstråla kommuniserer med Per (Sørensen, 2010).

Olaug fortsetter å syng og kroppane til Olaug og Per rører seg rytmisk. Slik tolkar eg at også kommunikasjonen mellom Olaug og Per er prega av handlingstypen dramaturgisk handling (Habermas, 1999). Gyldigheitskravet i dramaturgisk handling, er som sagt oppriktig, og for å løyse det inn er det avhengig av at andre kjenner igjen dei same ynskjer og kjenslene hos seg sjølv (Habermas, 1999). Eg forstår kommunikasjonshandlinga mellom Per og Olaug som at dei anerkjente kvarandre sine uttrykk som oppriktige. Denne kommunikasjonen kan forståast som etiske verdiar er prega av omsorg, menneskeverd, anerkjenning og respekt for den andre personen trer fram som viktige (Johansson, et al. 2014), slik fortsår eg at etiske verdiar vert kommunisert mellom Per og Olaug.

Olaug løftar Per vekk vasstråle, etter ei lita stund. Per stivnar i kroppen og bøyer kroppen mot vasstråla. Leiken med vasstråla koplast som sagt til ein praktisk estetiske erfaring (Sørensen, 2010; Vecchi, 2012). Per sin kroppslege motstandshandling rettar seg mot å ivareta Per subjektive verden, og leiken med vasstråla, slik fortsår eg at han kommuniserer eit ynskje om å halda på relasjonen til leiken med vasstråla som ein praktisk estetisk erfaring. Leiken med vasstråla er eit element i det fysiske i rommet, såleis kan ein sei at Per har eit subjekt-objekt møte, slik eg var innom ovanfor. Olaug uttrykker: *“Eg veit du har lyst å vaska meir, men no er du ferdig unge mann”*. *“Vil du vaska deg meir, var det så kjekt?”*. Slik forstår eg at Olaug framleis anerkjente den praktisk estetiske erfaringa som Per gav uttrykk for. Slik opprettheld dei gyldigheitsprinsippet oppriktig, gjennom Pers ekspressive talehandling (Habermas, 1999), i form av motstandshandling, Verdifeltet sjølvutfolding knytes til oppleving av sjølvrealisering, lyst og leik (Johansson, et al. 2014), slik fortsår eg at verdifeltet sjølvutfolding vert kommunisert mellom Per og Olaug.

Olaug uttrykker også at; *“no er du ferdig unge mann”* når ho løftar han vekk frå vasstråleleiken. Olaug sin handlingstype dreiar såleis mot taletypen normregulert handling (Habermas, 1999). Gyldigheitskravet i denne handlingstypen er riktig. Slik forstår eg at Olaug freistar å komma til einigheit og forståing med Per, ved å løysa inn gyldigheitskravet riktig. Verdifeltet demokratiske rommar verdiar som rettigheitar og plikter i forhold til kollektivet (Johansson, et al. 2014). Slik tolkar eg at Olaug sin kommunikasjon handlar om verdifeltet kollektive demokratiske verdiar, ved at ho ser det som viktig å gi andre rettigheit til å vaksne hendene.

Per går attende til vasstråleleiken nok ein gong, det kan tyde på at Per ikkje er eining i gyldigheitskravet riktig, om at det er rett å forlata vasken og sleppa andre til. Ein kan sei at Per framleis ynskjer å diskutera gyldigheitskravet oppriktig, i form av dramaturgisk handling. Det kan synes som om det er eit spenningsfeltet mellom gyldigheitskrava oppriktig og normativ riktig i kommunikasjonen mellom Per og Olaug. Olaug stadfesta Per sin motstandshandling for det resterande sosiale miljøet rundt seg, ved at ho uttrykker *“at han Per ville berre vaska seg meir og meir”*. Eg tolkar det som at Olaug med dette forstår Per sin motstandshandling mot å forlata vasstråle leiken, og såleis løyser inn gyldigheitskravet oppriktig på nytt. Det kan synes som om at dei framleis kommuniserer innfor sjølve grunnomgrepet kommunikativ handling, som er prega av gjensidigheit, openheit og fortsåing (Habermas, 1999; Emilson, 2008; Søren 2010). Slik forstår eg også at dei seg imellom kommuniserer etiske verdiar (Johansson, et al. 2014), i form av at Olaug rettar kommunikasjonen mot Per sitt velvære møte med vasstråla. Samstundes som Olaug igjen kommuniserer handlingstypen normregulert handling, ved å freista å komma til einigheit og forståing, noko eg tolkar som ivaretaking av det demokratiske verdifeltet (Johansson, et al. 2014). Eg anar eit dilemma mellom verdifeltet sjølvutfolding og verdifeltet demokratisk verdiar. Eg forstår at Olaug ser at dugleiken, kompetansen og opplevinga som Per kan få ved å vera i møte med vassleiken kan gi han ein praktisk estetisk erfaring som er viktig, samstundes som det å innordne seg systemet på stasjonen “badet” er viktig. Til verdifeltet kompetanseverdiar vert det kopla verdiar som kjensle av å meistra, lykkast, vere i flyt også å tileigna seg den type kompetanse som omgjevna den forventar seg (Johansson, et al. 2014). Dersom det estetiske fremmer kjensler og evne til å knytte saman ting, også ting som står langt frå kvarandre, kan estetikken betraktas som ein viktig igangsetjar for læring (Vecchi, 2012). Derfor forstår eg at dette kan bli eit spenningsfelt mellom kva kompetanseverdiar ein skal velja.

Per, som er det yngste barnet på stasjonen “badet” bryter det tradisjonelle vente -eller kø systemet, ved å gjenta vasking av hendene fleire gongar. Slik tolkar eg at Per yter motstand til systemet, og såleis også til kolonisering av livsverda frå systemverda (Habermas, 1999; Nygaard, 1995). Ingen av dei andre barn, som er eit år eldre, bryter “systemet” på stasjonen “badet”, det undrar meg, går det så fort å institusjonalisera barn i institusjonen barnehage. I siste del av observasjonen “badet”, kjem Toril inn på badet, ho spør om ho skal ta Per med seg. Toril løftar Per opp og tek han med seg ut av rommet. Slik forstår eg at Toril som kjem inn i situasjonen handlar innanfor handlingstypen målretta/strategisk handling (Habermas, 1999), på same måte som Ørjan vart lyfta ut av sin dans. Likevel forstår eg at Per har hatt større rom og tid til å lykkast med sin praktisk estetiske erfaring. Dette fordi Per har fått bekræftande ord, og fått tid til å utøva sin vasstråleleik fleire gongar. Slik forstår eg at Olaug i møte med Per kommuniserte ein motvekt til kolonisering av livsverden, ved at ho nytta motkrefter som ligger i spenningen mellom den kommunikative rasjonaliteten og den meir avgrensa føremålsrasjonaliteten (Habermas, 1999; Nygaard, 1995). Dette tolkar eg på bakgrunn av at gyldigheitskrava vart diskutert innanfor ei handlingsorientering, som er forståingsorientert og retta seg mot den sosiale verda (Habermas, 1999).

Kasper som kjem inn på stasjonen “badet” får attendemelding på at han skal få vaska seg, men må berre venta på tur. Her kan ein forstå at det å venta på tur er ein dugleik og kompetanse ein må læra seg i denne sosiale og kulturelle konteksten. Slik ser eg at kommunikasjonen mellom Kasper og Olaug kan relaterast til verdifeltet kompetanseverdiar. Verdifeltet kompetanseverdi henger saman med føretrekte kompetansar og dugleikar, det som ein i sosiale og kulturelle samanhengar tenker er viktig å læra seg og å utvikla kunnskap om (Johansson, et al. 2014). Stasjonen “badet” er prega av eit målretta fokus, ved at dei kjem frå eit rom, stoppar på stasjonen “badet”, med intensjon om at dei skal vidare til eit nytt rom. Slik kan ein forstå at rutinar i forhold til rytme og tid kan vera av tyding på stasjonen, slik Ingvalsen (2010) fann i si forskning. Olaug uttrykker til Kasper at han må vente på tur. Kommunikasjonen mellom Olaug og Kasper kan seiast å vera prega av verdifeltet disiplinerte, fordi det handlar om at Kasper skal tilpasse seg etablerte reglar og orden (Johansson, et al. 2014).

På stasjonen “badet” er også Lisa, ho uttrykker; *eit lite åååååå med kvin til, og knea hennar byrjar å røre seg*, når Per smyg seg framføre ho i køen. Eg tolkar dette som ein stille,

kroppslig og verbal motstandshandling. Motstandshandlinga til Lise vart ikkje kommunisert mellom andre personar på stasjonen “badet”, kanskje var motstandshandlinga for stille til å bli sett og høyr. Lisa flytter seg til ein anna vask og vaskar hendene, tørker dei og går ut av stasjonen “badet”, og vidare til kjøkkenet. Slik kan ein forstå at Lisa på same måte som dei vaksne er resultatorientert og nyttar handlingstypen målretta/strategisk handling, gyldigheitskravet er verksamt eller effektivt (Habermas, 1999). Eg fortsår det som at Lisa handlar utifrå at det er verksamt å følgja systemet på stasjonen “badet”. Slik kan ein forstå at Lisa allereie kan ha identifisert den ibuande normative krafta i barnehagen som institusjon i denne situasjonen. Slik kan ein tolka at systemverda koloniserer Lisa si livsverd (Habermas, 1999; Nygaard, 1995). Verdifeltet kompetanseverdiar henger som sagt saman med føretrakte kompetansar og dugleikar, og det som i ein sosiale og kulturelle samanhengar tenker er viktig å læra seg og å utvikla kunnskap om (Johansson, et al. 2014). Slik forstår eg at Lisa uttrykker handlingstypen målretta/strategisk handling, som eit uttrykk for kompetanseverdi, om at det å følgja barnehagen sine normer og system er viktig. Ho følgjer systemets reglar og orden, slik ser eg at også det disiplinerte verdifeltet (Johansson, et al. 2014) vert kommunisert av Lisa. Verdifeltet etiske verdiar er retta mot den andre sitt beste og på kva måte den andre vert ivareteken. Til det etiske verdifeltet høyrer og rettigheit og ansvar i høve den enkelte sitt beste, men og til kollektive sitt vel. (Johansson, et al. 2014). Slik tolkar eg at Lisa sin handlingstype målretta/strategisk handling, også kan relaterast til etiske verdifeltet, ved at Lisa handlar til fellesskapets beste ved å flytta seg.

Eg har no analysert og gjort greie for korleis verdiar kan forståast i kommunikasjon mellom især Olaug, Ørjan, Lisa og Per på stasjonen “badet”. Vidare vil eg presentera observasjonar frå stasjonen “puterom”.

5.3 Analyse av observasjonar frå stasjonen “puterom”

Stasjonen “puterom” er ein stasjon der barn og vasken kjem frå allrommet, stoppar på “allrommet”, med ein intensjon om at dei skal i garderoben. Motstandshandlingar kjem også til uttrykk i desse episodane, men artar seg derimot annleis, enn dei eg har lagt vekt på ovanfor. Dette fordi det ser ut som systemverda ikkje er tilstade på same måte som dei ovanfor. Stasjonen “puterom” er eit stort rom, med mange puter i ulike fargar, det er også mange små golvmatter i rommet. Det er også bøker i rommet, og nokre flyttbare kassar, eller trapper. Her møter de Kari, Oda, Roger (to år), Anders(to år), Jon (snart to år), Turid (to år), Andrea(to år), Kåre (to år), og Stina (to år).

5.3.1 Observasjon 1 frå stasjonen “puterom”

Kari byrjar og konstruerer eit byggverk med putene, barna følger Kari med blikka sine og Kari rører hovudet sitt fram og tilbake i ein halvsirkel. Blikket hennar møter Roger, Anders, Jon, Turid, Andrea, Kåre og Stina sine blikk. Dei konstruerar eit byggverk med putene, då Turid på omlag to år uttrykker: “EG FÅR IKKJE PLOSS” med høg stemme og veiver med hendene. “Ja det er litt trongt her” uttrykker Kari, og rettar blikket mot barna og uttrykker: “Kva skal me gjer med det”? Roger kjem med forslag om at dei kan flytta seg litt lenger bort, eller at dei kan ta vekk ei puta, då blir det plass til alle.

5.3.1 Analyse av observasjon 1 frå stasjonen “puterom”

Her møter me Kari, Roger, Anders, Jon, Turid, Andrea, Kåre og Stina i samhandling. Kari rører blikket sitt fram og tilbake, og møte kvart enkelt barn med blikket, slik eg ser det. Slik tolkar eg at blikket er ein ekspressive talehandlinga, derfor kommuniserer Kari handlingstypen dramaturgisk handling. Kari nyttar såleis estetisk kritikk gjennom blikket for å klargjera ein kulturell verdistandard om at fellesskap er viktig (FNs 1989; KD, 2011; Johansson, et al. 2014) og på den måten fortsår eg at ho kommuniserer gyldigheitskravet oppriktig til å handla om verdien av eit fellesskap, slik vert kollektive verdiar i verdifeltet demokratiske kommunisert mellom Kari, Roger, Anders, Jon, Turid, Andrea, Kåre og Stina (Johansson, et al. 2014). Eg tolkar det som at Roger, Anders, Jon, Turid, Andrea, Kåre og Stina ser på blikket til Kari, og kjenner igjen det som eit ynskje og ei kjensle til å verna om fellesskapet. Slik vert gyldigheitskravet oppriktig innløyst dei imellom (Habermas, 1999).

Kari, Roger, Anders, Jon, Turid, Andrea, Kåre og Stina konstruerte eit byggverk med putene, det er eit leikande fellesskap, slik vert dette også ein praktisk estetisk erfaring (Sørensen, 2010; Vecchi, 2012). Leiken og konstruksjonen vert til mønster som forbinder, og kan sjåast på som det Bateson (2002) definerer som estetisk sans. Turid uttrykker: “EG FÅR IKKJE PLOSS” med høg stemme, og veiver med hendene. Turid både verbaliserer og kroppsleggjer sin motstandshandling. Dette tolkast som ein motstandshandling for å halda på fellesskapet, Turid vil også ha plass i det leikande fellesskapet. Slik forstår eg at Turid kommuniserer handlingstypen dramaturgisk handling, ved å freista å løysa inn gyldigheitskravet oppriktig (Habermas, 1999; Sørensen, 2010). Turid får verbale attendemelding i form av bekreftande ord som “ja det er litt trongt her”, frå Kari. Samstundes som Kari gir verbal attendemelding til Turid, møter ho Roger, Anders, Jon, Andrea, Kåre og Stina med blikket. Eg tolkar det som

at Roger, Anders, Jon, Turid, Andrea, Kåre og Stina kjenner seg verdsatt og respektert på bakgrunn av den attendemeldinga dei får, enten i form av blikk, eller i form av blikk og verbal ytring. Slik forstår eg at verdien av det å bli verdsette kan kommuniserast gjennom blikk, og slik vert det etiske verdifeltet kommunisert (Johansson, et al. 2014).

Ei slik handling relaterer eg til det demokratiske verdifeltet som sagt, i form av kollektive demokratiske verdiar. Slik forstår eg at dei saman kommuniserer og uttrykker det demokratiske verdifeltet, ved at det er eit “samstemt kor”, som nyttar stasjonen “puterom” til å vera saman i livsverda, sjølv om dei er på situasjon “puterom”, med ein intensjon om at dei skal vidare til garderoben, og slik har eit målretta fokus, som kan bera preg av systemverda (Habermas, 1999), fordi intensjonen er at dei skal vidare til garderoben. Kari, Roger, Anders, Jon, Turid, Andrea, Kåre og Stina lar seg ikkje styra av det målretta fokusert som ligg implisitt i stasjonen “puterommet”, og såleis ikkje nyttar handlingstypane normregulert, målretta/strategisk handling (Habermas, 1999).

Etter kvart vert det mindre og mindre barn igjen på “puterommet”, dette fordi barn etter kvart blitt henta av andre vaksne, for å gå i garderoben å kle seg. Kari, Jon, Stina og Anders er igjen på stasjonen “puterommet”, då Jon kjem bort til Kari med ei bok i handa.

5.3.2 Observasjon 2 frå stasjonen “puterom”

“Vil du at me skal lesa boka”, spør Kari? Jon nikkar. Jon og Kari setter seg og lesar i bok, Oda kjem inn i rommet, og spør Jon om han vil vera med i garderoben og finne dressen, Jon ristar på hovudet. Oda går så bort til Jon ein gong til og spør, Jon ristar nok ein gong på hovudet, då uttrykker Kari: Eg trur Jon vil lesa ferdig fyrst! Oda spør Andres om ho skal kle på han samstundes som ho klappar Anders på hovudet og tek han i handa og stryk den, Oda og Andres går mot garderoben, då høyrer eg Stina seier “eg og”, “eg og”, “eg og”, Stina går saman med Oda og Anders til garderoben.

5.3.3 Analyse av observasjon 2 frå stasjonen “puterom”

Jon nikka på hovudet når Kari spør om han vil lesa boka, slik forstår eg at han uttrykker lyst til å lese boka saman med Kari. Vecchi (2012) uttrykker at den estetiske dimensjon kanskje fyrst og fremst er ein empatiprosess som setter sjølvet i relasjon med ting og ting i relasjon med kvarandre. Den estetiske dimensjonen er derfor ein omsorgsfull og merksam haldning til det ein gjer, eit ynskje om meining, og den er undring og nysgjerrigheit, slik forstår eg at det å

lese bok saman kan sjåast på som ein praktisk estetiske erfaring. Oda som kjem inn på stasjonen “puterom”, spør Jon om han vil vera med i garderoben og finna dressen, Jon ristar på hovudet. Oda spør Jon ein gong til, Jon ristar nok ein gong på hovudet. Jon yter ein kroppsleg motstandshandling, ved å riste på hovudet, slik fortsår eg at Jon uttrykker eit ynskje om å halda på den praktisk estetiske erfaring. Slik kommunisera Jon handlingstypen dramaturgisk handling og verdifeltet sjølvutfolding (Johansson, et al. 2014), slik eg ser det.

Kari uttrykka; “*eg trur Jon har lyst å lesa ferdig boka før han går i garderoben*”, slik fortsår eg at også Kari ynskjer å halda på den praktisk estetisk erfaringa. Kari lyftar fram Jon si stemme når han yter motstand til å gå frå situasjonen, ho talar si og Jon si sak. Kari verbaliserer Jon sin kroppslege motstandshandling, ved å uttrykka at eg trur Jon vil lesa ferdig fyrst. Kari sitt talande argumentet vart akseptert av Oda, medan Jon sin kroppslege motstandshandling, i form av risting på hovudet ikkje vart akseptert. Eg tolkar det som at det verbaliserte uttrykk gis meir makt, enn den kroppslege motstandshandlinga. Kari har vert saman med Jon heile tida medan dei har vert på stasjonen “puterom”, før dei byrjar å lese i boka, dette har gjeve Kari høve til å ha eit nærleiksperspektiv til Jon, slik eg ser det. Av den grunn forstår eg at ho lyftar fram Jon sin motstandshandling, i form av eit ynskje om å halda på den praktiske estetisk erfaringa dei hadde saman. Emilson (2008) fann at kommunikativ handling mellom lærarar og barn krev tre særskilte kvalitetar; *nærleik til barnets perspektiv, følelsesmessig nærvær og lekenhet*. Oda forstår og bekreftar både Kari og Jon i situasjonen ved at ho anerkjente at dei fekk lesa ferdig, men fyrst når Kari verbaliserer hans motstandshandling. Slik forstår eg at gyldigheitskravet oppriktig vert løyst inn av alle partane, slik tolkar eg at det er kommunikaiv handling som vert fokusert på stasjonen.

Oda spør eit anna barn om ho kan få kle på han samstunders som ho klappar han på hovudet og tek barnet i handa og stryk han på handa, barnet går i garderoben, då høyre eg eit anna barn som seier eg og, eg og, og går etter dei. Det er ingen som står i kø, for venta på at det skal bli ledig i garderoben. Eg tolkar det som at overgangen er ein del av ein heilskap i barnehagekvardagen. Kari syner respekt for Jon sine kjensler og kroppslege uttrykk i denne situasjonen. Innleiingsvis vart det peika på at respekt og tolerande er viktige verdiar i rammeplanen (KD, 2011). Habermas (1995) uttrykker at gyldigheitsprinsippet i kommunikativ handling fyrst gjer seg gjeldane når aktørane er talande og lyttande. Kari kommuniserer slik eg tolkar det, verdien av medverknad som ein kan plassera innanfor det demokratiske verdifeltet (Johansson, et al. 2014). Eg forstår det som at kommunikasjonen

mellom Kari, Jon, Stina og Anders verkslar mellom å kommunisera mellom individuelle og kollektive verdiar i verdifeltet demokratiske (Johansson, et al. 2014).

Eg rundar av analysen frå stasjonen “puterom”, og såleis heile analysen. Eg summerer opp funn i resultat i neste punkt.

5.4 Oppsummering av funn og resultat

Eg vender blikket attende til problemformulering som er: Korleis kan ein forstå verdiar som vert uttrykt mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen? Når barn syner motstand syner resultat av analysen at ulike rasjonalitetsformer, som målretta/strategisk handling, normregulert handling og dramaturgisk handling representera ulike verdiar. Det som især trer tydeleg fram er verdifeltet sjølvutfolding, og at barn kommuniserer det gjennom motstandshandlingar, som eit uttrykk for å halda på ein praktisk erfaring. Verdifelta sjølvutfolding ligg nært det demokratiske verdifeltet, fordi det rører ved individet sin oppleving av å uttrykka seg og bli sett og høyrte (Johansson, et al. 2014). Det kjem fram i analysen at dette er verdiar som ofte vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand på dei ulike stasjonane. Det trer også fram at tryggleiksverdiar vert kommunisert mellom barn og vaksne, og tryggleiksverdiar kan sjåast på som underordna det etisk verdifeltet (Johansson, et al. 2014).

Gjennom analysen har eg komme fram til fem hovudresultat, som vert summert opp ved at det er motstand som er hovudpunktet i resultatdelen. Eg svarar derfor på problemstillinga gjennom følgjande fem punkter:

- Eit fyrste resultat syner at dei yngste barnas motstandshandlingar kan forståast som ein motstand til kolonisering av livsverda til systemverda i overgangssituasjonar i barnehagen.
- Eit andre resultat frå analysen syner at ein kan forstå dei yngste barna sine motstandshandlingar, som eit uttrykk for å halda på ein praktisk estetisk erfaring.
- Eit tredje resultat syner at barna sine motstandshandlingar kan forståast som eit uttrykk for verdifeltet sjølvutfolding.

- Resultat fire syner er at barn sin motstandshandling kan forståast som fornuftige handlingar på bakgrunn av verdifeltet kompetanseverdi.
- Resultat fem indikerer ein kamp mellom individuelle og kollektive verdiar i verdifeltet demokrati.

6.0 Drøfting av resultat

I dette kapitlet vert resultata frå analysen drøfta, den er organisert i følgjande tematiske områder utifrå resultata;

- Livsverda og systemverda
- Praktisk estetisk erfaring
- Verdifelta tryggleiksverdiar, sjølvutfolding og demokratiske verdiar
- Kompetanseverdiar og fornuftige handlingar

6.1 Livsverda til systemverda

Resultat frå analysen syner at verdiar som vert kommunisert mellom barn og vaksne på dei ulike stasjonane arta seg ulikt. Ved at det ser ut som at Pia, Olaug og Lisa er oppteken av intensjon om at ein skal vidare til eit nytt rom, på stasjonane “badet” og “allrom”. Medan det på stasjonen “puterom” ser ut som at deltakarane ikkje lar seg styra av intensjon om at dei skal vidare til eit nytt rom. Det er interessant å trekkje inn Habermas sine teoretiske omgrep livsverda og system. Fordi stasjonane bærer preg av å vera styrt av organisasjonen sin rytme og at de har som intensjonen at dei skal til eit nytt rom. Slik eg synte til tidlegare i forskinga i innleiingskapitlet fann Ingvaldsen (2010) at rytmen i dagen var lik i dei to barnehagane ho undersøkte. Ho referer vidare til at Eide i Wenger (2008) fant at rytmen på dagen i dei ni småbarnsavdelingar som ho undersøkte var lik. Ingvaldsen (2010) fann og at det var stor likskap når ho samanlikna dei generelle kreteria; tid, førebuing, leiingsteknikk og barns medverknad. Det at barn skal styrast og leiast gjennom ein overgang, handlar i stor grad om å følge systemet sine reglar og orden. Ei slik forventning til at reglane og ordningane skal følgjast, kan såleis handle om at overgangane må gå fort og effektivt. Krav om effektivitet i barnehagesamanheng vert i dag av fleire forskarar sett på som ein trussel for omsorgskulturen i barnehagen (Bae, 2012; Øksnes, 2010; Kjørholt, 2010; Østrem, et al. 2009). Ei slik prioritering av organisering og system fryktar Habermas (1999) kan starta ein koloniseringsprosess, altså ein prosess, kor systemverda forsøker å innta og erobra livsverda

(Dupont, 2012). Forsking har synt at dei yngste barna i barnehagen kan vera stressa (TV2, 2014, 6.mars). Om barns livsverd vert kolonisert av systemverda, kan det også tenkast at dei vert stressa. Systemverden og livsverden, kan fortona seg ulikt for dei yngste barna og dei vaksen i barnehagen. Ved at dei yngste barna ikkje har tatt innover seg systemet som fortonar seg på stasjonane, og såleis handlar meir i ei livsverd, slik Merleau-Ponty (1984) og Løkken (2013) uttrykker som “væren i verden”.

På stasjonen “badet” tek Olaus Per vekk frå leiken med vasståla tre gongar, setter han på golvet og uttrykker “*no er du ferdig unge mann*”. Resultat frå analysen syner at det på dette kan sjåast på som ein konflikt mellom livsverda og systemverda i overgangssituasjonen, og at ein slik konflikt kan skapa eit brot mellom kva verdifelt ein skal halda på. Brotet fortona seg som ein konflikt mellom det overordna etiske verdifeltet og det disiplinerande verdifeltet. Konflikten vert såleis i høve det å verna om det organisatoriske, som kan forankrast til rasjonaliteten målretta/strategisk handling, eller om ein skal ivareta dei yngste barna sine verdiprioriteringar i verdifeltet sjølvutfolding (Johansson, et al. 2014), som vert uttrykka gjennom motstandshandling mot å forlata ein praktisk estetisk erfaring. Det kan stillast spørsmål til om styringsdokumenta (FNs, 1989; Sandvik, 2005; KD, 2011) og barnehagekulturen vert for styrande til at det er mogleg å kommunisera kommunikativ handling, der forståing og einigheit er jamstilt for aktørane i barnehagen (Habermas, 1995; Habermas, 1999; Emilson, 2006). Dei kulturelle moralnormene på stasjonane som er undersøkt, ber preg av at reglar og orden som å vente på tur, stå i kø og at ein skal leiast frå stasjonen til neste rom skal følgjast (Balke, 1982). Slik skulle ein tru at alle stasjonane romma handlingstypen målretta/strategisk handling. Resultat frå undersøkinga syner derimot at dette ikkje er tilfelle. Handlingstypene dramaturgisk handling og normregulert handling vert like ofte nytta, og diskutert mellom barn og vaksne oppimot gyldigheitskrava oppriktig og riktig. Ved å diskutera gyldigheitskrava i møte med dei ulike handlingstypene (Habermas, 1999; Sørensen, 2010), syner funna i studiet at det er mogleg å gi rom for både livsverda og systemverda i overgangssituasjonar. Slik vert kommunikasjonen prega av forståing openheit og einigheit, og ber slik preg av kommunikativ handling (Emilson, 2008). Resultata frå undersøkinga syner derfor at det er variasjon i korleis ein kan forstå verdiar som vert uttrykka og kommunisert mellom barn og vaksne, med fokus på barn sin motstand, på bakgrunn av korleis ein møter handlingstypene, og såleis diskuterer dei utifrå gyldigheitskrava.

6.2 Praktisk estetisk erfaring og verdifeltet sjølvutfalding

Resultat frå analysen syner at barn yter motstand mot å gå frå stasjonane, dersom dei må forlata ein praktisk estetisk erfaring (Sørensen, 2010, Vecchi, 2012). Praktisk estetisk erfaring knyter eg til handlingstypen som Habermas (1999) kallar dramaturgisk handling. Vidare uttrykker Habermas at dette er ein viktig handling fordi det i ein dramaturgisk handling kan ligga noko underforstått (Sørensen, 2010). Det underforståtte i mitt materiale er dei yngste barna sin kroppslege veremåte (Merleau-Ponty, 1994; Løkken, 2013). Studiet syner at barn kommuniserar verdifeltet sjølvutfalding i form av det Habermas (1996) kallar dramaturgisk handling, der gyldigheitskravet oppriktig vert utprøvd i kommunikasjonen mellom barn og vaksne. Kommunikasjon av verdifeltet sjølvutfalding er viktig for dei yngste barna i barnehagen, (KD, 2011, Bae, 1996, Merleau-Ponty, 1994, Løkken 2013). Gjennom analysen og resultatet av den, vert verdifeltet sjølvutfalding ei lysande verdistjerne, som barna formidlar gjennom dramaturgisk handling når dei yter motstand på stasjonane. Ved at dei uttrykker eit ynskjer om å halda på ein praksiske estetisk erfaring (Sørensen, 2010; Vecchi, 2012). Dersom dei yngste barna gis tid til en viss valfridom i overgangssituasjonane kan det sjåast på som ein positiv fridom, slik eg ser det. Når eg hevder dette er det på bakgrunn av Kjørholt (2010) som seier at positiv fridom rettar merksemda mot handlingsrommet, og kva kompetansar og reelle høve det gir barn til å realisera meir overordna verdiprioriteringar i livet.

Eit anna resultat frå analyse syner at dei yngste barna kommuniserer verdifeltet sjølvutfalding gjennom sine motstandshandlingar. Det at dei yngste barna kommuniserer sjølvutfalding kan sjåast på som deltaking. Aktiv deltaking i ein sjølvdanningsprosess krev og fører til fridom (Korsvold, 2013). I følge Habermas (1995) bør det liggja ei form for sanning i kommunikative møter for at det skal føra fram til kommunikativ handling, der forståing og einigheit er intensjonen til dei som samhandlar. Sanninga i kommunikasjonen til barn gjennom dramaturgisk handling, kan forståast som ei forteling om noko som er viktig for deira sjølvutvikling, og ein invitasjon til samspel. Av den grunn kan det vera avgjerande for barn si sjølvutvikling å gi tid og rom til utforsking, også i overgangssituasjonar, som i seg sjølv har eit målretta fokus om at ein skal vidare til eit nytt rom. Grindland (2011) undersøkte diskursane orden og utforsking, ho fann at diskursen utforsking kunne gi rom for barn sin deltaking, ved å syne uenighet med måltida sine strukturar og bryte dei, og at dette ut frå teorien om det radikale demokratiske, kan forståast som demokratisk praksis på eigne primissar. Eit grunnleggjande demokratisk spørsmål, ikkje minst for dei yngste barna i

barnehagen, er å få oppleve seg sjølv som ein person som medverkar i eit kommunikativt fellesskap med andre (Johannsson, 2013). Studiet syner at det å leggja vekt på dei ulike rasjonalitetane målretta/strategisk, normregulert og dramaturgisk handling, kan vera demokratisk, fordi motstanden må ytast i høve til noko, eksempelvis det målrasjonelle og det normative. Skal motstand kunna bli eit demokratisk uttrykk på småbarnsavdelingar, kan det derfor vera av tyding å ha kjennskap til Habermas (1999) sine ulike handlingstypar og gyldigheitskrav.

6.3 Verdifelta tryggleiksverdiar, sjølvutfalding og demokratiske verdiar

Resultatet av analysen gir indikasjonar på at der vaksne er lyttande og freista å kommunisera gjennom kommunikativ handling. Der det vert lagt vekt på å balansera mellom rasjonalitetane normregulert handling og dramaturgisk handling. Gis det rom for at tryggleiksverdiar vert kommunisert mellom barn og vaksne, og på den måten dannast det tillit mellom barn og vaksen i kommunikasjonen. Tryggleik og tillit har tyding for barn sin identitetsdanning og er avgjerande for deira evne til å etablera nære forbindingar til andre menneske (Stern, 2004). Tryggleiksverdiar kan såleis sjåast på som ein grunnleggjande verdi i eit skapande demokrati. Å skape ein barnehagen som byggjer på demokrati og delaktigheit, handlar ikkje om at ein skal få gjera som ein vil, men om å gi rom for å tenke fritt og respektera andre sine meingar (Åberg og Taguchi, 2006). Ei slik framtoning kan sjåast i samanheng med Seland (2013) sin tanke om at motstandshandlingane kan gi oss trygge og sterke demokratiske samfunnsmedlemmer, som etter kvart vågar å løfte stemma til fellesskapet sitt beste. Derfor må barns ulike ytringar i barnehagen tas i mot med respekt og anerkjenning, ikkje nødvendigvis bli tatt til følge, men ikkje bli vurdert som usakleg og avvist av den grunn (Seland, 2013). Resultat frå analysen gir også grunn til å forstå motstandshandling i form av handlingstypen dramaturgisk handling som ein kommunikativ strategi for dei yngste barna i barnehagen, ved å kommunisera si stemme fram gjennom kroppslege motstandshandlingar, for å bli sett og høyrte på lik linje med det verbalt talande språket (FNs, 1989; Sandvik 2006; KD, 2011). Ved å sjå motstandshandlingane i eit slik perspektiv, kan det forståast som “noko meir” enn irriterande og forstyrrande, “obsternasig” og “trassig” åtferd (Skard, 2009). Slik kan ein sei at resultatet i dette studiet tyder på at det kan vera verdifult å sjå dei yngste barna i barnehagen sine motstandshandlingar som eit uttrykk for verdifeltet sjølvutfalding, og at det kan relaterast til det demokratiske verdifeltet, ved at dei kan få medverka i forhold til individuelle føresetnadar, men også til fellesskapet. Grindheim (2014) trekkjer også fram at hennar forskning syner at barna er agentar og skaparar

av rutinar, og relasjonar både barna imellom og mellom barn og vaksne, gjennom leikande motstand. Denne deltakingssforma kan representera demokratisk dannande erfaringar (Grindheim, 2014). Snur ein det slik, vert motstandshandlingar viktig for dei yngste barna i barnehagen, fordi dei kan ha noko viktig å fortelja.

Resultatet frå analysen syner at det kan ligge ein “kraftfull” verdi bak motstandshandlingane som dei yngste uttrykker, altså det å halda på ein praktisk estetisk erfaring, det kan vera ei blinkande “leiarstjerne”. Innleiingsvis refererte eg til poesien (Skærebæk & Lillemoen, 2013), som uttrykker at verdier er stjernene som styrer liva våre. Stjerneskota er flotte, men dei varer ikkje lenge, kanskje er det eit slikt stjernedryss, dei yngste barna kommuniserer gjennom verdifeltet sjølvutfolding. I eit slik perspektiv forstår eg at dei yngste barna yter motstand i form av å kommunisera verdifeltet sjølvutfolding, som ein forteljing om deira personlegdom. I følge Habermas (1999) er livsverden berar av kulturell, sosial og personleg tradisjon, og derfor sentral i reproduksjonen av kultur, samfunn og personligdom. Det krev eit lyttande personale (Åberg og Taguchi, 2006), som ynskjer å prøve ut og freista å løyse inn gyldigheitskrava (Habermas, 1999; Sørensen, 2010).

Resultat frå analysen syner at det til tider er vanskeleg å velja kva verdifeltet som skal vera i forgrunn, eksempelvis ved at verdifeltet sjølvutfolding kan komma i konflikt med verdier som uttrykker rettigheit og plikter i forhold til kollektivet (Johansson, et al. 2014) Slik kan det argumentarast for at det i visse samanhengar er av tyding å halda på systemet i overgangssituasjonane, for ivareta kollektive verdier, slik som på stasjonen “badet”. Olaug tek Per vekk frå vaksne tre gonger og uttrykker: “*no er du ferdig unge mann*”. Per går attende til vaksne alle gongane. Det at Per går attende tre gongar kan sjåast på som eit individuelt fokus. Eit slikt individuelt behov skriver Seland (2011) at kan tolkast som eit individuelt val, som også kan gjera barnet ansvarleg. Det kan difor stillast spørsmål til om synet på barn som medborgar og medskapar har ført til at barn i dag vert sett og fortsått som eit fritt individ, som skapar sitt liv i barnehagen, uavhengig av samfunnet sin struktur (Korsvold, 2013). Slik kan ein forstå at det i lys av slike motførestellingar, i dag tas sterkare til ordet for eit meir heilskapleg syn på barn, det tyder eit syn som inkluderer barn sin kompetanse og styrke, men også barns sårbarheit, i eit større og breiare perspektiv uttrykker Korsvold (2013). Framstillingar av barn som sårbare, med manglande kompetanse, plassert i sårbare og risikofylte livssituasjonar, kan bidra til å underkommunisera barn sine resursar i eigenskap av å vera nettopp barn. På den andre sida kan førestillingar om det vitebegjærlege, aktive og

kompetente barn underkommunisera deira sårbarheit. Eit meir holistisk syn på barn vil inkludera begge komponentane sidan barn neppe er eine og åleine sårbare og trenger omsorg og verne i alle situasjonar, og heller ikkje eine og åleine individ med handlingsevne og høve til å påverka omgivnaden (Korsvold, 2013).

Resultatet syner at Kari sitt blikk kan signalisera dramaturgisk handling, når Turid yter motstand ved å sei “EG FÅR IKKJE Plass”. Dette uttrykket møter Kari ved at ho gir verbal attendemelding til Turid, og samstundes møter Roger, Anders, Jon, Andrea, Kåre og Stina med blikket. Slik trer verdiar som uttrykker rettigheit og plikter i forhold til det kollektivet fram, og slik rører demokratiske verdifeltet som ivaretaking av eit felleskap (Johansson, et al. 2014). Lippestad (2013) uttrykker at det å ha ei verdiforankring som er stødig har tyding for korleis ein står fram som ein tydig og trygg person. Han vart som advokat møtt av massiv motstand då han tok på seg oppdraget som forsvar for Noregshistoria sin verste masse-morder, den massive motstanden endra seg undervegs. Han sjølv reflekter over at det truleg hadde med hans tydelege verdiforankring i menneskerettigheitene å gjer. I høve verdifelta som denne forskinga byggjer på kan ein plassera i menneskerettigheitene i det etiske verdifeltet (Johansson, et al. 2014). Det er derfor mogleg å tenkja seg at det er ein slik verdibasert kommunikasjon som vert signaliserte gjennom blikket, slik det kom fram i analysen av observasjonen “puterom”.

6.4 Kompetanseveidar og fornuftige handlingar

Studiet sitt resultat syner som sagt at barn yter motstand mot å gå frå situasjonar der dei må forlata ein praktisk estetisk erfaring. Med eit syn på barns kroppslege og sansande væremåte (Merleau-Ponty, 1994; Løkken, 2013) kan ein utifrå resultata sei at barn handlar fornuftig. Ved å uttrykka eit ynskje om å halda på ein praktisk estetiske erfaring, gjennom typehandlinga dramaturgisk handling. Det kjem til syne i analysen av stasjonen “puterom” at dersom vaksne ser barns ynskje og kjenner igjen dei kjensle sjølv, er det rom for at gyldigheitskravet oppriktig kan løyast inn, og såleis kommuniserer dei saman verdifeltet sjølvutfalding. Sidan gyldigheitskravet vert innløyst er det kommunikativ handling. Habermas tenkjer seg at fornuft vert til fornuft fyrst gjennom kommunikativ handling (Habermas, 1999; Nygaard, 1995). Dersom ein i overgangssituasjonar kan forstå motstand som sjølvutfalding, kan dette forståast i lys av føringa frå politisk hold om at verdiar skal fremjast. Barnehagen som institusjon, har føringar frå politisk hold om kva verdiar ein skal fremja i barnehagesamanheng (FNs, 1989, KD, 2011). Habermas hevdar at den moralske autonomi som er grunngeven i dei enkelte

menneskerettane, berre kan realiserast positivt gjennom den politiske autonomi som statsborgaren er gitt. Den private og politiske autonomi er med andre ord likestilt (Habermas 1999). Det kan derfor vera av tyding å anerkjenne og likestille styringsdokumenta og den menneskelege fornuft (Nygaard, 1995).

Det kan også forståast ut frå Habermas som hevder at kommunikativ handling fyrst vert fullverdig når ein er verbalt talande. Eg stiller spørsmålsteikn til verbalspråkets makt i samfunnet anno 2014? Dersom verbalspråket skal ha denne posisjonen i barnehagen, ser eg på verdien av å ha vaksne tilstade i alle situasjonar der dei yngste barna ferdast som viktig, dette for å kunna gjera deira språk talande. Likevel kan det setjast spørsmål til ein slik tanke, fordi Merleau-Ponty (1994), Løkken (1996) og Greve (1999) i dag har gitt oss kunnskap om at dei yngste sin væremåte tilseier at deira språk stort sett er kroppsleg. Er det då slik at dei yngste barna i barnehagen ikkje er fornuftige, fordi deira språk er meir kroppsleg (Merleau-Ponty, 1994; Løkken, 2013), enn verbalt talande. Merleau-Ponty (1994) og Løkken (1996; 2013) uttrykker at dei yngste barna i barnehagen sin væremåte er kroppsleg og sanslege, og at det er meiningsskapande og lærande for dei yngste barna og erfara gjennom kroppen.

Resultatet i denne studien syner at barn allereie i to-årsalderen kan vera tilpassa institusjonens krav om å følgje reglar. I tillegg kjem det fram at ein som toåring godtek at barn på eit år går framfor ein i køen. Øksens (2010) skriver at “Barndom i vår moderne tid institusjonaliseres i økende grad. Det vil si at barn lever store deler av sine liv innenfor institusjonelle rammer knyttet til barnehage, skole og SFO, samt andre sterkt voksenstyrte fritidsaktiviteter” (Øksnes, 2010, s.12). Løvlie (2013) uttrykker at: “på drøye 10 år har vi fått PISA og nasjonale prøver, bakt inn i et kvalifikasjonsrammeverk som setter barnehagens og skolens liv i båser: kunnskap, ferdigheter og kompetanse” (Løvlie, 2013, s. 15). Er det viktig kunnskap, dugleik og kompetanse å kunne følgja eit system? Ja, me veit at i samfunnet generelt må ein kunne innordne seg system, som eksempelvis det å “stå i kø” og “vente på tur”, er den kunnskapen, dugleiken og kompetansen som trer fram i analysen på stasjonen ” badet”. Eg stiller meg likevel kritisk til at dette er ein naudsynt og verdifull kompetanse å ha allereie som to- åring. I følge Johannesen & Sandvik (2008) kjem barn sin motstand til syne gjennom ulike strategiar, som å avgrensa seg frå andre, bruke stillheita som protest, stillheit som tenking, stillheit som attendetrekking og stillheit som lytting. “Ser vi stillheten som protest, kommer de aktive ved den fram” (Johannesen og Sandvik, 2008, s. 74). Det tyder at dersom ein legg merkje til dei stille protestane kan også få vita kva motstanden er retta mot. Å vera stille er ingen

demokratisk verdi, heller tvert om; ytringsfridom er ein sentral demokratisk verdi” (Grindheim, 2013, s.50). Habermas (1999) framhevar at kritisk samfunnsteori kan nyttast for å identifisera den ibuande normative krafta i samfunnet sine institusjonar. Slik har eg gjort for å identifisere den ibuande krafta som ligge i barnehagen som institusjon. Derfor uroar det meg at eg ikkje finn ordet motstand i styringsdokumenta. Likevel uttrykker styringsdokumenta at barnet har rett til og sei si meining i alt som vedkjem det, og barnet si meining skal leggjast vekt på (FNs 1989, artikkel 12, KD, 2011 og Bae, Eide, Winger og Kristoffersen, 2006). Vecchi (2012) bringer inn eit viktig aspekt i forhold til estetikken, ved at ho uttrykker entusiasme over at naturvitskaparar tar opp koplinga mellom epistemologi og estetikk, og ser at estetisk erfaring kan førast tilbake til livserfaring og relasjon og fjernast frå ein kanskje altfor pompøs kontekst, til daglegdagse prosessar som hjelper oss å fatte tingenes dans med kvarandre. Slik kan ein forstå at når barn hald på ein praktisk estetisk erfaring, kan også kompetanseverdiar speglast.

7.0 Pedagogisk implikasjon

Studiet har resultert i at dei yngste barns motstandshandlingar kan sjåast på som eit ynskje om å halda på ein praktisk estetiske erfaringane, og at dei såleis kommuniserer verdifeltet sjølvutfolding. Gindheim (2014) fann i si utforking av fenomenet motstand, at motstand kan indikere kva barn er oppteken av og engasjert i, og har lyst til å fortsetja med. Derfor kan det ligge eit potensiale i overgangssituasjonane, i form av å få auge på dei yngste barna i barnhagen sine interesser. *Rameplanen for barnehagen* uttrykker også at barnehageinnhaldet må formidlast på ein måte som gjer at ulike barn kan ta del på ulike måtar, ut frå interesser, kompetansar og utviklingsmål (KD, 2011). Eksempelvis uttrykker Per eit ynskje om å halda fram med sin leik med “vasstråla”, om me tenkjer oss inn i ein barnehagekvardag er det kanskje ikkje så ofte barn møter “vasstråla”, det er kanskje på stasjonen “badet” dei har tilgang til vatn, derfor kan det å overføra denne interessa til andre tider på dagen, der rutinar, tid og rytme ikkje avgrensar aktiviteten vera av tyding.

Resultat frå studiet har gitt kunnskap om at det til tider er forventning til at reglane og ordningane skal følgjast, og såleis kan handle om at overgangane må gå fort og effektivt. Krav om effektivitet i barnehagesamanheng vert i dag av fleire forskarar sett på som ein trussel for omsorgskulturen i barnehagen (Bae, 2012; Øksnes, 2010; Kjørholt, 2010; Østrem, et al. 2009). Ei slik prioritering av organisering og system fryktar Habermas (1999) kan starta ein

koloniseringsprosess, altså ein prosess, kor systemverda forsøker å innta og erobra livsverda (Dupont, 2012). Kunnskap om Habermas sine omgrep livsverda og system, kan derfor ha tyding for barnehagens organisering av overgangssituasjonar.

Resultata i denne studien indikerer at ein avgjerande faktor for å kommunisera gyldigheitskrava i dramaturgisk handling og normregulert handling, er at vaksne har tid og rom til å vera i nærleiken av barna. Emilson (2008) fann også i si forskning at vaksne sitt kjenslemessigt nærvær, evne til å ta barnet sitt perspektiv og det å vera leikande er avgjerande for kommunikativ handling. Slik kan ein forstå at det å ivareta vaksentettheita i barnehagen er viktig.

8.0 Ettetankar

Studiet har synt korleis kunnskap om Habermas og hans teori, især hans teori om ulike handlingstypar, kan forståast i relasjon til verdiar som vert kommunisert mellom barn og vaksne på ulike stasjonar i barnehagen, med utgangspunkt i omgrepet overgangssituasjonar, og barns motstandshandlingar. Studiet har synt at det er av tyding å ha kunnskap om dei ulike rasjonalitetane, i møter mellom barn og vaksen i barnehagen. Fordi gjennom rasjonalitetane sine gyldigheitskrav vert det mellom barn og vaksne kommunisert ulike verdiar. Gjennom deler av Habermas sin teori og empiri har eg belyst korleis dei yngste barnas motstandshandlingar, kan forståast som at dei ikkje vil gi slepp på ein praktisk estetisk erfaring. Det at barn ynskjer å halda ein praktisk estetisk erfaring, syner at dei kommuniserer verdifeltet sjølvutfalding. Studiet har synt at motstandshandlingane i overgangssituasjonar i barnehagen, kan sjåast på som ein måte dei yngste barna i barnehagen kan uttrykka sine ynskjer og interesser. Slik har også studiet gitt kunnskap om at dei yngste barna uttrykker seg fornuftig.

Eg ser potensiale til å byggja vidare på denne forskinga, eksempelvis i forhold til kjønn. Fordi eg ser ein tendens til at det er gutar som uttrykker kroppslege motstandshandlingane i dette studiet.

Eg avrunda dette studiet ved å uttrykka at “verdipedagogikken” (Johansson, et al.,2014; Thornberg, 2004) er noko ein kan ha fokus på i høve innhaldskvaliteten i barnehagen i framtida. Det må me tilsette i barnehagen, utdannarar til barnehageyrket, og dei som arbeidar med utarbeiding av nasjonale føringar for barnehagen ivareta.

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirking. I B. Bae (Red). *Medvirking i barnehagen: Potensialer i det urforusette* (s.13-28). Bergen: fagbokforlaget.
- Balke, E. (1982). *Barnehagen – innføring i praktisk førskolepedagogikk*. Henta frå: <http://ask.bibsys.no/ask/action/show?pid=100008283&kid=biblio>.
- Bateson, G. (2002). *Mind and Nature: A Necessary Unnity*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Bengtsson, J. & Løkken, G. (2007). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s.556 – 568). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Ritzels Forlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping: Morgondagens barnehage* (oversatt til Norsk av Holljen). Oslo: Kommuneforlaget.
- Dupont, S. (2012). *Pædagogik og fænomenologi mellom demokrati og dannelse*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elling, B. (2009). Kritisk teori. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene: på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfunnsvidenskapene* (2.utg) (s. 207-232). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Forstran uttykt i vardagliga kommunikasjonshandlingar mellom lärare och barn i förskolan*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fuglenes, K., Röthle, M. & Johansson, E. (2013). Values at stake in interplay between toddlers and teachers. I O. F. Lillemyr, Dockett, S. & Perry, B. (Ed), *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education* (pp.109-125). Charlotte, North Carolina: information Age publishing.
- Fuglsang, L. & Olsen, P.B. (red)(4.oplag 2009). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene: på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfunnsvidenskapene*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom småbarn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Grindheim, L.T. (2014). *Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen*. Henta frå <http://www.hib.no/senter/suf/produksjon-i-cristin.asp>
- Gilbrant, R. (2012). Verdier i barnehagen. I T. Vist & M. Alvestad (Red). *Læringskulturer i barnehagen: flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Gindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis. *Nordisk barnehageforskning*, 4 (2), 75-90.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Hatch, J.A. & Barclay-McLaughlin, G. (2006). Qualitative research: paradigms and possibilities. I B. Spodek, B. & N. O Saracho (Eds). *Handbook of research on the education of young children / edited by Bernard Spodek, Olivia N. Saracho.* (s. 497-514). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ingvaldsen, S. E. (2010). "No ska vi spise!" *Hvordan gjennomføres overgangssituasjoner i barnehagen?* Masteroppgåve: Dronning Mauds Minne høyskole.
- Jacobsen B, Tanggaard, L & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red). *Kvalitative metoder: en grundbog.* (185-205). København: Hans Ritzels Forlag.
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiske møter i skolen.* Stokholm: Liber förlag.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansson, E., Fugelsnes, K. Mørkeseth, E. L., Røthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: mellom ideal og realiteter.* (UIS rapport NO.43). Stavanger: Universitet i Stavanger.
- Kjørholt, A.T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A.T. Kjørholt, (Red). *Barn som samfunnsborgere: – til barnets beste?* (s.152-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2013). Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red). *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter.* (s. 45-68). Cappelen Damm Akademiske.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Oslo: Departementet.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemoen, L. (2013). Verdier og verdispørsmål i sykepleie: behovet for systematisk etisk refleksjon. I Skærebæk, E. & Lillemoen, L. (Red). *Verdi og Verdighet: Etikk i praksis* (39-57). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lippestad, G. (2013). *Det vi kan stå for.* Oslo: Aschehoug.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (reStor ellerliten Rd). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 31-45). Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon, en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode.* Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15-27). Bergen: fagbokforlaget.
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Framtidens barnehage.* Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi.* Oslo: Pax Forlag A/S.
- Nielsen, H.K. (2010). Kritisk teori. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red). *Kvalitative metoder: en gunndbog* (s. 339- 354). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.

- NESH, (u.å.). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Henta frå <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU (2007:6). *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringa*. Henta frå http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Hoeringsdok/2007/200703160/NOU_2007_6.pdf
- Nygaard, T. (1995). *Den lille sosiologiboka: Innføring i sosiologisk handlingsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olseth, T. (u.å). *Autentisk*. Henta frå <http://snl.no/autentisk>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: Methodological Practices and new Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte: om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Seland, M. (2013). "Nei! Jeg vill ikke!" Hvordan forstå barns motstand i barnehagen som del av deres danning til demokrati? I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 163-175). Bergen: fagbokforlaget.
- Skærebæk, E. & Lillemoen, L. (2013). Verdi og Verdighet: Etikk i praksis. I E. Skærebæk & L. Lillemoen (Red). *Verdi og Verdighet: Etikk i praksis* (11-21). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014, 25.april). Henta frå <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment – in psychotherapy and every day life*. Now York: Norton.
- St.meld. nr. 41. (2002-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Henta frå http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?regj_oss=1&id=563868
- Sørensen, J. M.N. (2010). Habermas om estetisk erfaring som kommunikativ handling. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 45 (3), 200-211.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokhandel.
- Thornberg, R. (2004). *Vårdepagogik*. Henta frå <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/thornberg.pdf>
- Tin, M. B. (2000). Etterord. I M. Merelau-Ponty. *Øyet og ånden* (s. 85-126). Oslo: PAX.
- TV2. (2014, 6. mars). *Ettåringer kan bli alvorlig stresset av å begynne i barnehage*. Henta frå <http://www.tv2.no/a/5309201>
- Vecchi, V. (2012). *Blå blomster, bitre blader: kunst og kreativitet i Reggio Emilia*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Walsh, D. (2007). Using Digital Video in Field-Based Research With Children. I J. A. Hatch (Ed). *Early Childhood Quality Research* (s. 43-62). New York: Routledge.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Østrem, S., Bjar, H., Rønning, L.F., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Åberg, A. og Taguchi, H.L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg
Vedlegg I

Tryggleiks verdjar

**Demokratiske
verdjar**

**Kompetanse
verdjar**

Vedlegg II

Eksempel på kodingssystem i forhold til overgangssituasjon

Videopptak	Dato	Overgang	BHG/merknad	Forskar
00011	21.3.2013	Leik – garderobe	1 Spennande	Forskar 1
00012	21.3.2013	Leik – garderobe	1 Spennande	Forskar 1
00014	21.3.2013	Leik – garderobe	1 Spennande	Forskar 1
00040	21.3.2013	Måltid-bleieskift	2 Spennande	Forskar 1
00041	21.3.2013	Måltid-bleieskift	2 Spennande	Forskar 1
00042	21.3.2013	Måltid-bleieskift	2 Spennande	Forskar 1
00043	21.3.2013	Måltid-bleieskift	2 Spennande	Forskar 1
00014	11.4.2013	Leik-samling	2	Forskar 2
00017	11.4.2013	Samling-mat	2 mange barn/gråt eta skorpa	Forskar 2
00045	11.4.2013	Bleiskift – leik	1	Forskar 2
00046	11.4.2013	Bleiskift – leik	1	Forskar 2
00047	11.4.2013	Bleiskift – leik	1	Forskar 2
00001	21.3.2013	Leik – samling	1 Flokkar seg	Forskar 3
00002	21.3.2013	Samling – mat	1 Lydar og gut som rører seg	Forskar 3
00003	21.3.2013	Samling – mat	1 Mykje verbalt når den vaksne setter seg ned på golvet.	Forskar 3
00014	12.4.2014	Leik – samling	1 Vaksne som ryddar	Forskar 4
00017	12.4.2014	Leik – Baka rundstykke	1 Leik med puter, blikk.	Forskar 4
00000	12.4.2014	Leik-kommunikasjon ingen overgang	2 Kommunikativt handling meir tilstade i leiken enn ved bordaktivitetar?	Forskar 4

Vedlegg III

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tlf: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Eva Johansson
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 30.04.2013

Vår ref:34187 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.04.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

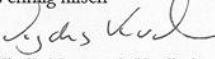
34187	<i>Multiplicity and open minds: Values education in Nordic preschools</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Eva Johansson
Student	Liv Ingrid Fjellanger

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Liv Ingrid Fjellanger, Fjellgardsvegen 290, 5414 STORD

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tlf: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

Vedlegg IV

Matrise

Episode nr. Og stasjon	Verdiar uttrykka av barn	Verdiar uttrykka av vaksne	Barns motstand sett som uttrykk for?
1 "Badet"	Sjølutfalding	"Anerkjennande"	Ynskjer å halda på estetiske
2 "Badet"	Sjølutfalding	"Anerkjennande"	Ynskjer å halda på estetiske
3 "Badet"	Sjølutfalding	"Anerkjennande"	Ynskjer å halda på det estetiske
4 Her er det ein todeling "Puterom"	Fellesskap Sjølutfalding	"Anerkjennande"	Held på det estetiske, motstand Ynskjer å halda på det estetiske, motstand
5 "Allrom"	Fellesskapsverdi Sjølutfalding	"Anerkjennande"	Held på det estetiske,
6 "Allrom"	Fellesskap "Alle må vera med" Omsorgsverdi	"Anerkjennande"	Held på det estetiske, motstand
7 "Puterom"	Sjølutfalding	"Anerkjennande"	Ynskjer å halda på det estetiske, motstand
8 Tatt ut i analyseprosessen, dette fordi eg finn det ikkje etisk å ta den med.			
9 "Allrommet"	sjølutfalding	Sjølvestendigheits-verdi Fellesskap, deling	Held på det estetiske Motstand
10 tatt ut i ettertid			ingen motstand
11 "Allrom"	Sjølutfalding, vil vera åleine i leiken.	Fellesskap, alle må vera med inn i ein aktivitet, samling.	Held på det estetiske Motstand
12 "Allrom" Tatt ut i analyseprosessen, dette fordi eg finn det ikkje etisk å ta den med.			
13 "Allrom" Tatt ut i analyseprosessen, dette fordi eg finn det ikkje etisk å ta den med.			
14 "Allrom"	Etiske verdifeltet i forhold til rett/galt	Etiske verdifeltet i forhold til rett/galt	

15 "Allrom"	Etiske verdifeltet i forhold til rett/galt	Etiske verdifeltet i forhold til rett/galt	
16 "Allrom"	Ryddetid som leikande fellesskap	Ryddetid som leikande fellesskap	Estetisk erfaring
17 "Allrom"		Fellesskapsverdi Kompetanseverdi	Ynskjer å halda på det estetiske, motstand
18 "Allrom"	Det eldste barnet i situasjonen uttrykker eit ynskje om å dela eit fellesskap.		Ynskjer å halda på det estetiske, motstand
19 "Allrom"	sjølvutfalding	Disiplinerande	Ynskjer å halda på det estetiske, motstand
20 "Allrom"	sjølvutfalding	Anerkjennande	Estetisk erfaring
21 "Allrom"	sjølvutfalding	Anerkjennande	Estetisk erfaring
22 "Allrom" Tatt ut i analyseprosessen, fordi motstand ikkje kjem til uttrykk			ingen tydleg motstand
23 "Allrom" Tatt ut i analyseprosessen, fordi motstand ikkje kjem til uttrykk			ingen tydleg motstand
24 "Allrom" Tatt ut i analyseprosessen, fordi motstand ikkje kjem til uttrykk			ingen tydleg motstand
25 "puterom"	Sjølvutfalding	Anerkjennande	Estetisk erfaring