"NO E DU FERDIG UNGE MANN"

BARNS MOTSTAND SOM UTTRYKKK FOR

"Å HALDA PÅ EIN PRAKTISK ESTETISK ERFARING"


-en kritisk tilnærmning til overgangssituasjonar i barnehagen

LIV INGRID FJELLANGER

MASTEROPPGÅVE I BARNEHAGEVÍTSKAP

VÅREN 2014

UNIVERSITET I STAVANGER
| Studieprogram: Masteroppgave i barnehagevitenskap | Vårsemesteret, 2014 |
| Forfatter: Liv Ingrid Fjellanger | Åpen |
| Veileder: Berit Tofteland, Eva Johansson (biveileder) | (signatur forfatter) |

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
Forord

Studiet på barnehagevitskap er i ferd med og “ebba” ut, det er ikkje mi tid med barnehagevitskap, eg ynskjer framleis meir kunnskap og vitask 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 barnehagevitskap er i min interesse.

Takk til alle de studiner og lærarar på barnehagevitskapsstudiet, 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 overnattning, 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.


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 motstandshaldingar, 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

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

4.5.1 Etiske drøfting kring forskarrolla i møte med personane i videoopptaka

4.5.2 Kritikk til eiga forsking

4.6 Reliabilitet og validitet

5.0 Analyse og funn

5.1 Analyse av stasjonen “allrom”

5.1.1 Observasjon frå stasjonen “allrom”

5.1.2 Analyse av observasjon frå stasjonen “allrom”

5.2 Analysen av stasjonen “badet”

5.2.1 Observasjon frå stasjonen “badet”

5.2.2 Analyse av observasjon frå stasjonen “badet”

5.3 Analyse av observasjonar frå stasjonen “puterom”

5.3.1 Observasjon 1 frå stasjonen “puterom”

5.3.1 Analyse av observasjon 1 frå stasjonen “puterom”

5.3.2 Observasjon 2 frå stasjonen “puterom”

5.3.3 Analyse av observasjon 2 frå stasjonen “puterom”

5.4 Oppsummering av funn og resultat

6.0 Drøfting av resultat

6.1 Livsverda til systemverda

6.2 Praktisk estetisk erfaring og verdifelt sjølvutfalding

6.3 Verdifelta tryggleiksverdiar, sjølvutfalding og demokratiske verdiar

6.4 Kompetanseveidar og fornuftige handlingar

7.0 Pedagogisk implikasjon

8.0 Ettertankar

Litteraturliste

Vedlegg

Vedlegg I

Vedlegg II

Vedlegg III

Vedlegg 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. Sjølve 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.

1.0 Innleiing og bakteppe

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


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 følge statistisk sentralbyrå (2014) går 79,8 % av barn i alderen 1-3 år i barnehage, mi forsink. 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 fokuset no i større grad bør rettast mot barnehagens innhald. Innhaldet i barnehagekvardagen må sjåast i samband med verdiar. Verdiene og normene som barnehagelerarar, 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 steeg inn i eit utdanningsystem, dette fordi (Kunnskapsdepartementet, [KD] 2011, s.33) legg vekt på omgrepet livslang læring og dannning. 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 bygjer 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 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.12).


I fyrste del av arbeidet med masteroppgåva, inviterte prosjektgruppa i forskingsprosjektet “Verdier i barnehagen” til workshop. På workshopen presenterte prosjektgruppa datamaterialet som var samlar inn i utviklingsdelen av forskingsprosjektet. Det kom fram at dei hadde videoopptak av leikesituasjonar, samlingssituasjonar, garderobesituasjonar og overgangssituasjonar, til same tematikken var det og intervjuematerial. Mitt empiriske materiale er henta frå dette datamaterialet, eg har derfor ikkje utført sjølve innsamlinga av datamaterialet sjølv. Eg har ikkje nytta intervjuematerialet.
Eg vart merksam på at det var empiri frå overgangssituasjonar. Det pirra meg. Det pirra fordi eg sjølv i jobben som både assistent og barnehagelærar 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 aksjonsforskingsprosjekt. Det syntse seg at fleire problematiserte “kaoset” i og rundt overgangssituasjonane. Av den grunn avgjorde eg at eg ville sjå nærmere på videoopptaka som omhandla overgangssituasjonane.


Undersøkinga i dette studiet freista altså å forstå kva verdier 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). Forskingsnettverket 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 forsking kan vera av interesse for eit større forskningsmiljø. Vidare vil sentrale og komplekse omgrep frå problemstillina bli presentert.
1.1 Verdiar og verdifelt

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

Verdier er stjernene jeg styrer livet mitt etter, er ein poetisk beskrivelse av verdienes posisjon i menneskets liv. Som det er mange stjernar, er det mange verdier. Det som er verdifulle varierer frå menneske til menneske, og det påvirkes av den situasjonen og de relasjonar vi vi enhver tid biverer oss i (Skærøæk & 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 fortsåing rettar seg mot at verdiar må forståast som relasjonelle i dette studiet. Fordi eg ser på verdiar i møte mellom barn og vaksne i overgangssituasjonar i barnehagen. Det tyder at eg ser på verdilæring, formidling av verdiar og kommunikasjon av verdiar som gjensidig prosessar der både barn og vaksne deltar, men at hovudansvaret ligg hos vaksne. Ei slik forståing kan koplast til slik ein har forstått verdiar i forskingsprosjektet “Verdier i barnehagen”, verdiar vert her forstått som sosiale konstruksjonar: Det handlar om kva me oppfattar som godt eller vondt, bra eller dårlig, 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 verd å oppnå, kva som er verdifull, korleis noko bør vera, og korleis ein helst skal handle (Johansson, et al. 2014).

Prosjektet “Verdier i barnehagen” har altså ei vid forståing av verdiar 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 sjølvutvalding, kompetanse, tryggleik, etiske, demokratiske, og disiplinerande. I vedlegg I skisserer eg verdifelta som overlappande sirklar, fordi eg finn det vanskeleg å separera dei ulike verdifelta, for meg bygger 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 verdiar som vert uttrykka mellom barn og vaksne i kommunikasjonshandlingar,
med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjoner. Av den grunn vil både barn og vaksne si vektlegging av verdifelt bli utforska i dette studiet.


Dei verdiane som høyrer til verdifeltet *kompetanseverdiar* 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. Kompetanseverdiar kan knytast til alle verdifelta og er derfor ein underordna verdi. Til dette kan det knytast 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 barnehagesamanheng, den kan også relaterast til kompetanseverdifeltet (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 undersøkjer, nærmare avgrensa eit stopp på stasjoane “badet”, “puteromet” og “allrommet”. På desse stasjonane freistar eg å forstå korleis verdiar 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 verdiar som vert kommunisert. Eg vil fokusera på grappa 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. Verdiar og verdifelt er eit sentralt fokus, derfor har det blitt via stor plass til dei i dette kapittelet, likeins omgrepet overgangssituasjonar.

Kap.2.

I forsking er det viktig å undersøkja kva forsking som er gjort på området frå før, av den grunn har eg valt å leggja tidlegare forsking inn som eit eige kapittel. Det er tidalgare forsking kring verdiar
i barnehagen, kring overgangssituasjonar, barn som yter motstand i barnehagen og ein artikkel (Sørensen, 2010), som byggar på Habermas teori om kommunikativ handling, som er essensen i dette kapittelet.

Kap.3.

Teoretisk ståstad i dette studiet vil bli presentert i dette kapittelet. Hovudteorien i studiet bygger på deler av Jürgen Habermas sin teori om kommunikativ handling, derfor vil tyngda i dette kapittelet 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 kapitelavsnitt 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.


Kap.5.

I dette kapittelet 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 kapittelet diskuterer og drøftar eg resultat frå analysen.
Kap. 7
I dette kapittel vert nokre pedagogiske implikasjonar skisserer i forhold til resultata 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 forsking som er av interesse for dette studiet.

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

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

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 skriveren masteroppgåve med tittelen; ”No ska vi spise!” Hvordan gjenomføres overgangssituasjonar 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 forsking 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 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


2.3.1 Vilkår for demokratisk danning i barnehagen

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 gøy 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 skapar 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, representa demokratisk dannande erfaringar. Ho uttykker 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 det studiets stasjonar, slik eg ser det og såleis overgangssituasjonar.

2.3.2 Utforsking av fenomenet motstand

2.3.3 Ueinighet som motstand
Grindland (2011) skriv om ueinighet. Ueinighet 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 eigne primissar.

2.4 Habermas


kommunikasjon. Andre relevante eksempler kan vera erfaringar frå instrumentalmusikk, ein ballett, ein bygning eller andre estetsike objekt som ikkje er ein tekst (Sørensen, 2010). Vidare forklarer 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 Haberams gripe ned i våre kommunikative vedtaksspraksiser, våre kognitive fortolkningar og våre normative forventninger” (Sørensen, 2010, s. 206).

3.0 Teoretiske perspektiv


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 publisererte verket *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981). I det verket argumenterte han for at det omgrepet som gjør 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.


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 reetablera 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 herredømme fri 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 gyldighetskrav 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 verdier som vert uttrykka mellom dei
yngste barna og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen.

3.1.2 Dramaturgisk handling, målretta/strategisk handling og normregulert handling


Gyldighetsprinsippet 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 oppriktighet. Derfor tener kritikken ikkje til å bedøme 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 gyldighet som gjeld, og kva slags føresetnadar gyldighetskrava kviler på. Sidan rasjonalitet har med grunnjæving og kritikk å gjjera, vil ytringane og handlingane skila seg frå kvarandre gjennom kva grunnjæving 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 kriteria for sannheit i vår argumentasjon. Forskinga mi rettar blikket mot dei yngste barna i barnehagen, derfor må analysen eg gjør 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. Kritikk, 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 vara slik at me gjennom kritikken arbeidar med erfaringane våre slik at det går an å trekke lærdommar av dei (Habermas, 1999). Eg vil i analysera min freista å forstå kritikken som vert reist mellom barn og vaksne gjennom dei tre ulike handlingstypane, målretta/strategisk handling, normregulert handling og dramaturgisk handling (Habermas, 1999). Eg har no gjort greie for dramaturgisk handling som ein av handlingstypane, eg vil vidare gjera greie for målretta/strategisk handling.


Derimot er normregulert handling i likskap med dramaturgisk handling orientert mot forståing, og såleis relatert til ei sosial verd, og den har normativ riktighet 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 røtter i Parsons og Luhmanns sosiologiske systemteori (Habermas, 1999). Livsverden er uttrykk for det implisitte, før-reflektive og før-kritiske grunnlaget for meining 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 undersøkja 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 undersøkja nærmare.

Utviklinga av livsverda vert analysert utifrå differensieringa, eller utskillinga, av standardar for kva som er sant, normativt rett og oppriktig, altså gyldighetskrava (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).


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 pedagogik og fænomenologi mellom demokrati og dannelse.
3.2 Praktisk estetisk erfaring kva er det?

Eg trekker her inn tanker frå Reggio Emilia-filosofien når eg skal gjera greie for praktisk estetisk erfaring, i ein barnehagekontekst. Dette fordi Habermas relaterer det estiske 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 læring og oppdragelsen generelt i boka Ælø blomster, bitre blader (2012). Ho uttrykker at det er vanskeleg å definere klart kva som minast med estetisk dimensjon, men seier at det kanskje fyrst og fremst er ein empatiprosess som setter sjølvet 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 nysgjerrighet. “Den er det motsette av likgyldighet og skjødesløshet, konformisme og mangel på deltagelse og følelse” (Vecchi, 2012, s.29).

Gregory Bateson definerer estetikk sans som “følsomhet for mønsteret som forbindr” (Bateson, 2002, s.10) og legger til: “Mønsteret som forbindr, 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 forbindr, og betraktast som ein dans av samhandlande deler (Bateson, 2002). I følje 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 nærvar 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 persepjsjoner, 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

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 øyer 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


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

Eg undersøker kva verdier 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 undersøkja kva verdier 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) forklarer intersubjektivitet ved å sei at me som kroppssubjekt er retta inn mot andre personar i vår livsverd, eksempelvis i barnehagen. Løkken (2013) forklarer 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 kroppsslege handlingar. “Persepsjon av den andre og den intersjubjektive 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 verdier som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen.
3.4 Styringsdokumenta om kommunikasjon


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

4.0 Metodologiske gjennomtenkingar

I dette kapitelet vil metodologiske val bli presentert. Eg plasserer fyrst studien inn i ein vitkapsteoretisk tradisjon i høve barnehageforskning, og gjera greia for studiet si vitkapsteoretiske 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 forsking, til slutt studiet sin validitet og reliabilitet.
4.1 Kritisk teori


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 overføra til andre barnehagekontekstar.


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 argümenterast 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 vitkapleg 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 føringer som kan ha innverknad på det levde livet i barnehage, altså barnehagekulturen. Det kritiske aspektet i min analyse vil ligge i eit spenn mellom samfunnssivået 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 erfarde 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 verdefelt slik? Og, er dette ein overgangssituasjon?

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 føljer 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 fyrste steg

Eg starta skriveprosessen tidleg, rett etter at prosjektskissa var godkjent av rettleiar, og etter attendemelding på søknaden til Norsk samfunnsvitskapleg 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 forfattarskap frå før, av den grunn var det til tider ein kamp mellom meg og boka, dette fordi eg kjede å lese i og meg om lag utilgjengeleg for meg, boka vart lagt til side og eg gjekk inn i eiga “tankesmie”. “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 utforsking skrivja. Utforskande skrivja 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 vitskapsteorien 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 fyrste gjennomgang av videoopptaka, eg såg, skreiv mine refleksjonar og freista forankra dei til kritisk teori (Elling, 2009, Alvesson og Sköldberg, 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 fyrste steg på “vegen” i tileigninga av kunnskap om korleis ein kan forstå verdier 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 ignorererte. Det var dei som var koda som garderobesituasjon og samlingsstund, dette fordi eg viste at det var andre som ville nytta dei i sin forsking. Totalt var det 75 timar med videoopptak, ved at eg ignorerte videoopptak frå samlingsstunder 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 vanskleg å definera kva overgangssituasjon var. I kodingsprosessen blir data delt inn i mindre deler og gitt eit namn, ein kode (Strauss & Corbin 1990, 1998, citert 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 transkriberde 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-vurdera 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 armane 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 fanga 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 verdis 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 verdiar kommunisert mellom vaksne og barn til verdiar 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 ein 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 tjuefem videoopptak, som saman utgjer 249,89 minuttar. Dei tjuefem videoopptaka er transkribert, nokre i sin fullheit, medan andre er skrivne i stikkordform.

4.3.5 Steg fem i analysen
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 forsking. 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, skrev 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 sjølvutfalding, 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 observasjon 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 sjølvutfalding, estetisk erfaring og anerkjening (Vedlegg IV).

4.5 Forskarrolla

Eg utforskar som sagt menneskelege prosessar i ein verkelg 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. Forskingsprosjektet 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 forsking (Postholm, 2010). Slik ser eg at eg at mitt kjennskap til barnehagekulturen kan ivareta nærleiken til personane eg møt 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 tydleg på kva bakgrunnskunnskap, kva verdisyn og kva holdningar eg har til det eller dei fenomena eg studerer. I forhold til min forsking som bygger 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.


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.

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


Vidare står det at metode og innhald i forskinga må tilpassast barn sin alder og individuelle situasjon. Samstundes vert det slått fast at forsking 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 vureringane (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 verdier som vert uttrykka mellom barn og vaksne sine kommunikasjonshandlingar, med fokus på barn sin motstand i overgangssituasjonen. Det er forskaren sitt blikk 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 verkelegheitar. Eg ser på verkelegheita 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 verkelegheita 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 forsking

Det at eg ikkje har møt forskingsdeltakarane, er etter min meining kritikkverdig, 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 resultata 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. Sårbarheita 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 forsking 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 forsking er datas pålitélegheit eit grunnleggjande spørsmål (Johannnessen, Tufte & Kristoffesen, 2005). Reliabilitet handlar om kor presis og pålitéleg 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 kameralinsa 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, fortrenger 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 forsking som opnar for fleire sanningar.
Eg har i dette kapittelet gjort greie for studiet si vitkapsteoretiske 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 forsking, 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


5.1 Analyse av stasjonen “allrom”

Eg starter 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 byrar 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 rama. 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 følje Habermas (1999) er gyldighetskravet i dramaturgisk handling oppriktig. Skal gyldighetskravet 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 gyldighetskravet 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 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) forklarer 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 forstå 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).

Ørjan “bøyer kroppen sin bakover, kikkar på den vaksne som syng og uttrykker “nei”, når han vert tatt ut av 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 kommuniserer handlingstypen dramaturgisk handling (Habermas, 1999; Sørensen, 2010) Slik tolkar eg at Ørjan gjennom sin ekspessive motstandshandling kommuniserer verdifeltet sjølvutfalding, og på nytt freistar å kommunisera gyldighetskravet oppriktig, gjennom dramaturgisk handling. Skal gyldighetskravet 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. Gyldighetskravet oppriktig var 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 ekspessive yttringar (Habermas, 1999). Dette forstår eg, fordi det var ingen som kommuniserte med Ørjan kring hans ekspessive motstandshandling. Pia løftar Ørjan opp på hofta og bærer han med seg, slik forstår eg at Pia kommuniserer gjennom handlingstypen målretta/strategisk handling. Gyldighetskravet 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 kroppslag 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 snurra rundt og rundt. Etiske verdier er retta mot den andre sitt beste og på kva måte den andre vert ivareteken. Til dette feltet knytes også verdier 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 overgangssitualjonar 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”


5.2.2 Analyse av observasjon frå stasjonen "badet"

Olaug er kroppsleg nær Per, fordi ho står tett intill han og trallar og syng. Verdifeltet tryggleiksverdier er prega av ei opplevinga av å være trygg, både emosjonelt og kroppsleg (Johansson, et al.2014), slik kan kommunikasjonshandlingane mellom Per og Olaug spegla seg i verdifeltet tryggleiksverdier. 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 rytmsisk. Slik tolkar eg at også kommunikasjonen mellom Olaug og Per er prega av handlingstypen dramaturgisk handling (Habermas, 1999). Gyldighetskravet i dramaturgisk handling, er som sagt oppriktig, og for å løysa det inn er det avhengig av at andre kjenner igjen dei same ynskjer og kjeslene 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 verdier 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 verdier 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 ynske 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 gyldighetsprinsippet oppriktig, gjennom Pers ekspressive talehandling (Habermas, 1999), i form av motstandshandling, Verdifeltet sjølvutfalding knyttes til oppleving av sjølvrealisering, lyst og leik (Johansson, et al. 2014), slik fortsår eg at verdifeltet sjølvutflading vert kommunisert mellom Per og Olaug.

Per går attende til vasstråleleiken nok ein gong, det kan tyde på at Per ikkje er eining i gyldighetskravet riktig, om at det er rett å forlata vasken og sleppa andre til. Ein kan sei at Per framleis ynskjer å diskutera gyldighetskravet oppriktig, i form av dramaturgisk handling. Det kan synes som om det er eit spenningsfelt mellom gyldighetskrava 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 løyer inn gyldighetskravet oppriktig på nytt. Det kan synes som om at dei framleis kommuniserer innfor sjølve grunnomgrepet kommunikativ handling, som er prega av gjensidighet, openheit og forståing (Habermas, 1999; Emilson, 2008; Søren 2010). Slik forstår eg også at dei seg imellom kommuniserer etiske verdier (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 sjølvutvalding og verdifeltet demokratisk verdier. Eg forstår at Olaug ser at dugleiken, kompetansen og opplevinga som Per kan få ved å være 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 kompetanseverdier vert det kopla verdier som kjensle av å meistra, lykkast, være i flyt også å tileigna seg den type kompetanse som omgjevnaden forventar seg (Johansson, et al. 2014). Dersom det estetiske fremmer kjensler og evne til å knyte saman ting, også ting som står langt frå kvarandre, kan estetikken betrakta som ein viktig igangsetjar for læring (Vecchi, 2012). Derfor forstår eg at dette kan bli eit spenningsfelt mellom kva kompetanseverdier 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 bekreftande ord, og fått tid til å utøva sin vasstråeleik fleire gongar. Slik fortsår 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; Nyggard, 1995). Dette tolkar eg på bakgrunn av at gyldighetskrava vart diskutert innanfor ei handleorientering, som er forståingsorientert og retta seg mot den sosiale verda (Habermas, 1999).


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

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"


5.3.1 Analyse av observasjon 1 frå stasjonen "puterom"


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 kommunisert 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 verdier. Slik fortsår 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”

5.3.3 Analyse av observasjon 2 frå stasjonen “puterom”
Jon nikka på hovudet når Kari spør om han vil lesa boka, slik fortsår 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 sjølvemot 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 nysgjerrighet, slik fortsår eg at det å


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


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 uttrykker for å halda på ein praktisk estetisk erfaring.
- Eit tredje resultat syner at barna sine motstandshandlingar kan forståast som eit uttrykk for verdifeltet sjølvutfalding.
• 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 kapittelet vert resultata frå analysen drøfta, den er organisert i føljande tematiske områder utifrå resultata;

• Livsverda og systemverda
• Praktisk estetisk erfaring
• Verdifelta tryggleiksverdiar, sjølvutfalding og demokratiske verdiar
• Kompetanseverdiar og fornuftige handlingar

6.1 Livsverda til systemverda

På stasjonen “badet” tek Olaug 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. Konfliken 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 sjølvutfalding (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 følja (Balke, 1982). Slik skulle ein tru at alle stasjonan romma handlingstypen målretta/strategisk handling. Resultat frå undersøkinga syner derimot at dette ikkje er tilfelle. Handlingstypane dramaturgisk handling og normregulert handling vert like ofte nytta, og diskutert mellom barn og vaksne oppimot gyldighetskrava oppriktig og riktig. Ved å diskutera gyldighetskrava i møte med dei ulike handlingstypane (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 undersøkja syner derfor at det er variasjon i korleis ein kan forstå verdier som vert uttrykka og kommunisert mellom barn og vaksne, med fokus på barn sin motstand, på bakgrunn av korleis ein møter handlingstypane, og såleis diskuterer dei utifrå gyldighetskrava.
6.2 Praktisk estetisk erfaring og verdifeltet sjølvutfaldning


barnehagen, er å få oppleva 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 tryggleiksverdier, sjølvutfalding og demokratiske verdier

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 tryggleiksverdier 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). Tryggleiksverdier kan såleis sjåast på som ein grunnleggjande verdi i eit skapande demokrati. Å skape ein barnehagen som byggjer på demokrati og delaktighet, 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 følje, 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 kroppsele 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 forstyrrende, “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 utrykk for verdifeltet sjølvutfalding, og at det kan relaterast til det demokratisk verdifeltet, ved at dei kan få medverka i forhold til individuelle føresetnadar, men også til fellesskapet. Grindheim (2014) trekkjer også fram at hennar forsking syner at barna er agentar og skaparar
av rutinar, og relasjonar både barna imellom og mellom barn og vaksne, gjennom leikande motstand. Denne deltakingsformen 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 slik stjernedryss, dei yngste barna kommuniserer gjennom verdifelt sjølvutvalding. I eit slik perspektiv forstå eg at dei yngste barna yter motstand i form av å kommunisera verdifeltet sjølvutvalding, som ein forteljing om deira personlegdom.

I følje 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 gyldighetskrava (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 sjølvutvalding kan komma i konflikt med verdier som uttrykker rettigheter 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 overgangssituasjonan, 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 samfunnets struktur (Korsvold, 2013). Slik kan ein forstå at det i lys av slike motførestellinger, 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 førstillingar om det vitezbegjærlege, 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).


6.4 Kompetanseveidar og fornuftige handlingar


Resultatet i denne studien syner at barn allereie i toårsalderen kan vera tilpassa institusjonens krav om å følge 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 døye 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 følja 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 viddfull kompetanse å ha allereie som to- åring. I følje 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 attentetrekk 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 merke til dei stille protestane kan også få vita kva motstanden er retta mot. Å vera stille er ingen

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 sjølvutvalding. 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 overgangssituationane, 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 føljast, 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
koloniseringsspross, 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 barehagens 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 være i nærleiken av barna. Emilson (2008) fann også i si forsking 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 Ettertankar

Studiet har synt korleis kunnskap om Habermas og hans teori, især hans teori om ulike handlingstyper, kan forståast i relasjon til verdiar som vert kommunisert mellom barn og vaksne på ulike stasjoner 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 gyldighetskrav 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 bygga vidare på denne forskinga, eksempelvis i forhold til kjønn. Fordi eg ser ein tendens til at det er gutar som uttrykker kropplege 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


Tryggleiks verdier

Demokratiske verdier

Kompetanse verdier
## Vedlegg II

Eksempel på kodingssystem i forhold til overgangssituasjon

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

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Vår dato: 30.04.2013
Vår ref: 34187 / 3
Dens dato: Denes ref.

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

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

24187 Multiplicity and open minds: Values education in Nordic preschools

Døgnlig ansvarlig: Eina Johansen

Student: Liv Ingrid Fjellanger

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


Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Våghøi Naasveit Kvalheim

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

Rudolf Hirsch-gate 29
4036 Stavanger

Norway

Tel: +47 55 54 23 08
Fax: +47 55 23 09 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no

Org nr: 985 321 884
## Vedlegg IV
### Matrise

<table>
<thead>
<tr>
<th>Episode nr. Og stasjon</th>
<th>Verdir uttrykka av barn</th>
<th>Verdir uttrykka av vaksne</th>
<th>Barns motstand sett som uttrykk for?</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 “Badet”</td>
<td>Sjølvutfalding</td>
<td>“Anerkjennande”</td>
<td>Ynskjer å halda på estetiske</td>
</tr>
<tr>
<td>2 “Badet”</td>
<td>Sjølvutfalding</td>
<td>“Anerkjennande”</td>
<td>Ynskjer å halda på estetiske</td>
</tr>
<tr>
<td>3 “Badet”</td>
<td>Sjølvutfalding</td>
<td>“Anerkjennande”</td>
<td>Ynskjer å halda på det estetiske</td>
</tr>
<tr>
<td>4 Her er det ein todeling “Puterom”</td>
<td>Fellesskap</td>
<td>Sjølvutfalding</td>
<td>“Anerkjennande”</td>
</tr>
<tr>
<td>5 “Allrom”</td>
<td>Fellesskapsverdi</td>
<td>“Anerkjennande”</td>
<td>Held på det estetiske, motstand</td>
</tr>
<tr>
<td>6 “Allrom”</td>
<td>Fellesskap “Alle må vera med” Omsorgsverdi</td>
<td>“Anerkjennande”</td>
<td>Held på det estetiske, motstand</td>
</tr>
<tr>
<td>7 “Puterom”</td>
<td>Sjølvutfalding</td>
<td>“Anerkjennande”</td>
<td>Ynskjer å halda på det estetiske, motstand</td>
</tr>
<tr>
<td>8 Tatt ut i analyseprosessen, dette fordi eg finn det ikkje etisk å ta den med.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9 “Allrommet”</td>
<td>sjølvutfalding</td>
<td>Sjølvstendigheits-verdi</td>
<td>Held på det estetiske</td>
</tr>
<tr>
<td>10 tatt ut i ettertid</td>
<td></td>
<td>Fellesskap, deling</td>
<td>ingen motstand</td>
</tr>
<tr>
<td>11 “Allrom”</td>
<td>Sjølvutfalding, vil vera åleine i leiken.</td>
<td>Fellesskap, alle må vera med inn i ein aktivitet, samling.</td>
<td>Held på det estetiske Motstand</td>
</tr>
<tr>
<td>12 “Allrom” Tatt ut i analyseprosessen, dette fordi eg finn det ikkje etisk å ta den med.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13 “Allrom” Tatt ut i analyseprosessen, dette fordi eg finn det ikkje etisk å ta den med.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| 14 “Allrom”            | Etiske verdifeltet i forhold til rett/galt | Etiske verdifeltet i forhold til rett/galt | }
<table>
<thead>
<tr>
<th>15 “Allrom”</th>
<th>Etiske verdifeltet i forhold til rett/galt</th>
<th>Etiske verdifeltet i forhold til rett/galt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>16 “Allrom”</td>
<td>Ryddetid som leikande fellesskap</td>
<td>Ryddetid som leikande fellesskap</td>
</tr>
<tr>
<td>17 “Allrom”</td>
<td>Fellesskapsverdi</td>
<td>Kompetanseverdi</td>
</tr>
<tr>
<td>18 “Allrom”</td>
<td>Det eldste barnet i situasjonen uttrykker eit ynskje om å dela eit fellesskap.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>19 “Allrom”</td>
<td>sjølvutfalding</td>
<td>Disiplinerande</td>
</tr>
<tr>
<td>20 “Allrom”</td>
<td>sjølvutfalding</td>
<td>Anerkjennande</td>
</tr>
<tr>
<td>21 “Allrom”</td>
<td>sjølvutfalding</td>
<td>Anerkjennande</td>
</tr>
<tr>
<td>22 “Allrom”</td>
<td>Tatt ut i analyseprosessen, fordi motstand ikkje kjem til uttrykk</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>23 “Allrom”</td>
<td>Tatt ut i analyseprosessen, fordi motstand ikkje kjem til uttrykk</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24 “Allrom”</td>
<td>Tatt ut i analyseprosessen, fordi motstand ikkje kjem til uttrykk</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>25 “puterom”</td>
<td>Sjølvutfalding</td>
<td>Anerkjennande</td>
</tr>
</tbody>
</table>