



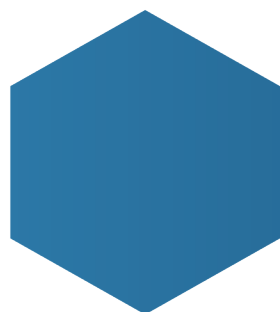
Universitetet
i Stavanger

Eva Johansson,
Kristin Fugelsnes, Elisabeth Ianke Mørkeseth, Monika
Röthle, Berit Tofteland, Berit Zachrisen

Verdier i barnehagen: Mellom ideal og realiteter

Et utviklings- og forskningsprosjekt

Rapporter fra Universitetet i Stavanger No 43



*Eva Johansson,
Kristin Fugelsnes, Elisabeth Ianke Mørkeseth,
Monika Röhle, Berit Tofteland, Berit
Zachrisen*

Verdier i barnehagen

Mellom ideal og realiteter

Universitetet i Stavanger, 17.03.2014

Rapport

Universitetet i Stavanger

N-4036 Stavanger

Norge

www.uis.no

ISSN 0806-7031

ISBN 978-82-7644-566-4

Rapport nr. 43 Universitetet i Stavanger

Innholdsfortegnelse

Del I BAKGRUNN	13
1 Innledning	15
1.1 Studiens mål	17
1.2 Verdifelt	17
2 Tidligere forskning	21
2.1 Forskning som er relatert til etiske verdier	21
2.2 Forskning som er relatert til kompetanseverdier	22
2.3 Forskning som er relatert til disiplinerende verdier	22
2.4 Forskning som er relatert til demokratiske verdier	23
Del II METODE	25
3 Metodologiske overveielser og metoder	27
3.1 Interaktiv aksjonsforskning	27
3.2 Gjennomføring	29
3.2.1 Deltakerne	29
3.2.2 Prosjektets deler	30
3.2.3 Utviklingsdelen	31
3.2.4 Forskningsdelen	36
3.3 Teoretiske perspektiver til hjelp i analysearbeidet:	37
3.3.1 Analyser	39
3.4 Studiens kvalitet	41
3.4.1 Studiens kritiske perspektiv	41
3.4.2 Deltakermedvirkning	41
3.4.3 Forskernes arbeidsprosesser og rolle	42
3.4.4 Troverdige analyser	43
3.4.5 Etske aspekter	44
Del III RESULTAT	49
4 Introduksjon av resultater	51
4.1 Barnehagens temaer	51
4.1.1 Seminarene	54
4.1.2 Oppsummering:	55

5 Erfaringer fra å være deltaker i et utviklingsprosjekt om verdier	57
5.1 utfordringer og motstand	57
5.1.1 Motstand og glede	57
5.1.2 utfordringer med å lære teori og nye begreper	58
5.1.3 Motstand i spenningsfeltet mellom individuelle og kollektive endringer	60
5.2 Hvor er verdiene?	61
5.2.1 Som å lete i ryggsekken	63
5.2.2 Gi slipp på verdier	64
5.2.3 Trygghet – også når noe går galt.....	65
5.2.4 Tåle enighet og uenighet	67
5.2.5 Å «gjøre» verdier og å «snakke om verdier». To sider av samme sak?	69
5.3 Vendepunkter i arbeidet med barna.....	72
5.3.1 Rollemodell	72
5.3.2 Fra disiplinerende verdier til kompetanseverdier	73
5.4 Hvordan tenker deltakerne å følge opp arbeidet med verdier i barnehagen?.....	74
5.4.1 Det er nå det begynner	74
5.5 Oppsummering	76
6 Å lede et prosjekt: mellom styring og delaktighet	79
6.1 Kritiske hendelser	80
6.1.1 Å få organisasjonen til å gå i takt.....	81
6.1.2 Alle skal med – men alle er forskjellige	82
6.1.3 Å holde entusiasmen oppe	84
6.2 Å snu perspektiv: fra ”ovenfra og ned” til ”alle med”	87
6.2.1 Bygge tillit.....	87
6.2.2 Gi ansvar – kjenne eierskap – medvirkning.....	89
6.2.3 Å være tett på	90
6.3 Fra å snakke om verdier til å gjøre verdier.....	92
6.3.1 Et abstrakt område – vanskelig å gripe	92
6.3.2 Endret forståelse – å få det mer under huden.....	93
6.3.3 Dialektikk mellom teori og praksis	94
6.4 Å tørre å være i ingenmannsland.....	95

6.4.1	Veien blir til mens du går.....	95
6.4.2	Balansen mellom å ikke vite og å lede.....	96
6.5	Å tåle motstand.....	97
6.5.1	Manglende entusiasme.....	97
6.4.3	Saker blir ikke gjort.....	98
6.4.4	Behovet for å oppleve mening.....	99
6.6	Verdier – fellesskap og individualisering.....	100
6.6.1	Demokratiske og etiske verdier.....	101
6.7	Avsluttende refleksjoner.....	104
6.7.1	Å gå i utakt.....	105
6.7.2	Tydelige mål og tydelig lederskap.....	105
6.7.3	Motstand.....	106
6.7.4	Et relasjonelt perspektiv på ledelse.....	107
6.7.5	En lærende organisasjon.....	108
6.7.6	Endring av læringskultur.....	108
7	Verdier i spill mellom voksne og barn i lekesituasjoner	110
7.1	Analyse av lekesituasjoner.....	110
7.2	Samspillsmønstre og verdiformidling.....	111
7.2.1	Dyadisk samspill i én-til-én situasjoner.....	112
7.2.2	Dyadisk samspill i gruppe med parallelle samspillsforløp.....	114
7.2.3	Dyadisk samspill i gruppe innenfor et felles tema.....	117
7.2.4	Gruppesamspill med voksne på sidelinjen.....	119
7.2.5	Gruppesamspill med voksen lekeleder.....	121
7.2.6	Gruppesamspill med voksne som lekekamerater.....	123
7.3	Drøfting.....	125
8	Garderoben som arena for verdier	132
8.1	I kampens hete; samtaler om verdier i garderobesituasjonen.....	133
8.1.1	Garderobesituasjonen, kampens hete?.....	135
8.1.2	Organisering i én til én samspill; dyaden.....	135
8.1.3	Organisering i gruppesamspill med voksen leder.....	140
8.1.4	Verdier i spill.....	142

8.1.5 Rettferdighet er å fordele likt	142
8.1.6 Rettferdighet er å fordele ulikt	145
8.1.7 Avsluttende refleksjoner	147
8.2 Med videoøyet – kommunikasjon av verdier i garderoben	149
8.2.1 Strategisk handling i garderoben.....	151
8.2.2 Kommunikativ handling i garderoben	153
8.2.3 Viktige kvaliteter ved kommunikativ handling	161
8.2.4 Oppsummering	162
9 Verdier og praksisfortellinger	164
9.1 Arbeidet med praksisfortellingene – et redskap for refleksjon	164
9.2 Analyse av fortellingene.....	167
9.3 Tema	168
9.3.1 Gode øyeblikk	169
9.3.2 Nye perspektiver	175
9.3.3 Kamper og valg	180
9.4 Drøfting	188
Del IV DISKUSJON	192
10 Verdipedagogikk – å balansere mellom individ og kollektiv.....	194
10.1 Individuelt orienterte verdier i spill i barnehagene	194
10.1.1 Omsorg en prioritert verdi i barnehagen	194
10.1.2 Hvorfor denne vektlegging av omsorg?.....	196
10.1.3 Demokratiske verdier – inkludering og fellesskap	200
10.1.4 Det disiplinerende verdifeltet.....	206
10.2 Sluttord	208
10.2.1 Implikasjoner for pedagogisk praksis	209
Vedlegg nr. 1: Utviklingsarbeid med verdier, et eksempel	210
Vedlegg nr. 2–6: Informasjon angående inspirasjonsdager.....	216
Vedlegg nr. 7–11: Informasjon vedrørende gruppeintervju og intervju av styrerne ..	221
Vedlegg nr. 12. Informasjonsbrev til personalet.....	228
Vedlegg nr. 13 Informasjonsbrev til foreldrene i barnehagen	231
Vedlegg 14: Godkjenning fra NSD	234

Vedlegg nr. 15 og 16: Informasjon om seminarene.....	235
Referanser	238
Tidligere utgivelser av Rapporter fra Universitetet i Stavanger:	239

Førord

Denne rapporten er skrevet på bakgrunn av prosjektet «Verdier i barnehagen» (2010-2013), et samarbeidsprosjekt om utvikling og forskning i syv barnehager. Målet har vært å studere kommunikasjon av verdier mellom voksne og barn, og samtidig å støtte opp under og utfordre de voksnes arbeid med verdier i barnehagen.

De syv barnehagene i prosjektet kommer fra to ulike kommuner i Rogaland. Den ene er en bykommune, den andre en landkommune. Initiativet kom fra Universitetet i Stavanger (UiS) som våren 2010 inviterte de to kommunene til å delta i prosjektet. Prosjektet har blitt finansiert dels av kommunene og den enkelte barnehage, dels av UiS og senere NordForsk. Fem forskere, universitetslektor Kristin Fugelsnes, førstelektorene Elisabeth Ianke Mørkeseth og Monika Röthle samt universitetslektor Berit Tofteland har medvirket i alle faser av studien. De fire forskerne hadde ansvar for én eller to barnehager hver. De fulgte barnehagen ”sin” gjennom hele prosjektperioden, både i utviklingsdelen og i forskningsdelen. De har også intervjuet personalet på den avdelingen de har filmet. Professor Eva Johansson står for prosjektidé og har vært leder av prosjektet. Hun har utført de fleste intervjuene i studien. Forskergruppen har sammen kontinuerlig arbeidet med å utvikle og gjennomføre prosjektet. Ytterligere en forsker, førsteamanuensis Berit Zachrisen, kom inn høsten 2013, og har deltatt i forskergruppen og arbeidet med rapporten.

Prosjektet hviler på et nært samarbeid mellom barnehageansatte og forskere. Respekt for de ansattes kunnskap har vært sentralt gjennom hele prosjektet. Det betyr at det er de ansatte i barnehagene som selv har utarbeidet mål og arbeidsmåter i forhold til de verdier som de mener er viktige i forhold til sin gruppe av barn. Forskernes rolle har vært å støtte og utfordre prosessen uten å komme med ferdige løsninger. Slik bygger prosjektet som sådan på verdier som tillit, respekt og medvirkning.

Prosjektet startet høsten 2010. Arbeidet i barnehagene, både med utviklingsprosjektet og med konstruksjon av data til forskningsprosjektet, foregikk frem til våren 2012, det vil si i til sammen to barnehageår. I denne perioden arbeidet de ansatte i barnehagene med verdier på ulike måter, og forskerne støttet dette arbeidet ved å arrangere seminarer og inspirasjonsdager. Én barnegruppe i hver barnehage ble i de to årene fulgt systematisk ved hjelp av forskjellige forskningsmetoder. Denne avdelingen kaller vi heretter forskningsavdelingen. Forskernes arbeid med analyse av data og rapportskrivning foregikk i hovedsak *etter* at prosjektet i barnehagene var avsluttet, mellom 2012 og våren 2014. I mars 2013 holdt forskerne et tilbakemeldingsseminar der foreløpige funn fra prosjektet ble presentert. Prosjektet ble i 2013 utvidet til et nordisk prosjekt, «Values education in Nordic preschools: Basis of education for tomorrow», finansiert av NordForsk og deltakende universiteter i alle de nordiske landene. Den nordiske delen av prosjektet kommer til å pågå ut 2015.

Denne rapporten pretenderer ikke å fremstille sannhet, men å gi et bilde av det komplekse arbeidet med verdier som pågår i hverdagens mange møter mellom voksne og barn. Vår forhåpning er at rapporten skal leses for å gi kunnskap, inspirasjon, refleksjon og støtte i det videre arbeidet med verdier. Den er ikke en vurdering av den enkelte pedagog eller barnehage. Arbeidet med verdier er, som flere av deltakerne har sagt, et arbeid som ikke avsluttes når prosjektet gjør det; det blir aldri ferdig!

Studien er et resultat av kontinuerlig samarbeid og kollektiv kunnskapsproduksjon mellom forskere og deltakere. Vi forskere, som også er forfattere av denne rapporten, er felles ansvarlig for studiens design, innhold og for analysen av innsamlet datamateriale. Vi har arbeidet sammen om hele rapporten, men har fordelt ansvaret mellom oss i enkelte kapitler¹. Det skal understrekes at ikke alle data er analysert ennå, men de vil etter hvert bli presentert i ulike former, som bok og som vitenskapelige og faglige tekster i norske, nordiske og internasjonale forum.

Med sin organisering, planlegging, gjennomføring og evaluering av arbeidet med verdier, har de ansatte i barnehagene som har deltatt i prosjektet stått for alt arbeidet som foregikk i barnehagene. Vi vil rette en stor takk til alle barn og foreldre som har gitt oss mulighet til å gjennomføre prosjektet. Vi retter også en varm takk til barnehageledelsen i kommuneadministrasjonen i de to kommunene, styrere, barnehagelærere, assistenter samt barne- og ungdomsarbeidere. Deres arbeid med verdier er grunnleggende, ikke bare i dette prosjektet, men også i deres pedagogiske arbeid med barn som medborgere i et pluralistisk samfunn. Vi er svært takknemlige og føler oss beriket av å ha fått jobbe sammen med dere! Det har lært oss mye!

UiS mars 2014

Eva Johansson, Kristin Fugelsnes, Elisabeth Ianke Mørkeseth, Monika Röthle, Berit Tofteland og Berit Zachrisen.

¹Eva Johansson har vært ansvarlig for kapittelet om bakgrunn for prosjektet, tidligere forskning, samt metode (kapittel 1-3). Kristin Fugelsnes har vært ansvarlig for teksten om forskningsetiske overveielser, analyse av de tema som barnehagene har valgt, samt beskrivelse av inspirasjonsdager og seminarer (se kapittel 3 og 4). Berit Tofteland har hatt ansvar for analyse av intervjuene med deltakerne om å delta i prosjektet (kapittel 5). Eva Johansson og Elisabeth Ianke Mørkeseth har sammen analysert intervjuer med styrerne om deres rolle i prosjektet (kapittel 6). Monika Röthle står for analyse av arbeidet med prosjektet i en barnehage (vedlegg 15). Berit Zachrisen har arbeidet med analysen av lekesituasjoner (kapittel 7). Elisabeth Ianke Mørkeseth og Berit Tofteland analyserte intervjuene relatert til arbeidet i garderoben (kapittel 8:1). Kristin Fugelsnes og Monika Röthle har sammen vært ansvarlige for analyse av observasjoner i garderoben (kapittel 8:2). Eva Johansson og Monika Röthle har i fellesskap utført analysen av praksisfortellinger (kapittel 9). Diskusjonen står vi ansvarlige for i fellesskap (kapittel 10).

Del I BAKGRUNN

1 Innledning

I dette prosjektet er verdier forstått som sosiale konstruksjoner: De handler om hva vi oppfatter som godt eller ondt, bra eller dårlig, rett eller feil, pent eller stygt, - om hva som fungerer og hva som ikke gjør det. En verdi angir et mål for hva som er verdt å oppnå - hva som er verdifullt, hvordan noe bør være, hvordan vi helst skal handle. Verdier regulerer våre liv, uavhengig av om vi er dem bevisst eller ikke (Emilson & Johansson, 2009; Halstead & Taylor, 2000; Johansson, 1999). Ettersom vi har en relasjonell forståelse av verdier betyr det at vi ser verdilæring, formidling av verdier og kommunikasjon av verdier som gjensidige prosesser der både barn og voksne deltar, men der de voksne har et spesielt ansvar. Verdilæring eller verdipedagogikk (Colnerud & Thornberg, 2003; Johansson & Thornberg, under trykking) handler om den pedagogiske praksis der voksne har et ansvar for at barn skal utvikle forståelse for ulike verdier og ulike slags verdikonflikter. Det handler både om å gi av sin kunnskap og å tilegne seg kunnskap om og sammen med barn. Begrepene formidling av verdier og kommunikasjon av verdier uttrykker ofte, men ikke alltid, den gjensidige handling som kan være utbyttet av verdilæring. Formidling skal altså ikke bare ses som overføring fra voksne til barn, men også som kommunikasjon der verdier kan formidles mellom ulike aktører.

Stadig flere småbarn tilbringer tiden sin i barnehagen, noe som gjør oppdragelse og barns læring av verdier i barnehagen til et viktig samfunnsprosjekt (Korsvold, 2013). Dette reiser spørsmålet: Hva slags verdier kommuniseres på denne samfunnsarenaen? Så vel barn som voksne i barnehagen har ulik kulturell og sosial bakgrunn og har ulike preferanser når det gjelder verdier. I barnehagehverdagens mange møter kommuniseres det et mangfold av verdier, bevisst eller ubevisst (Emilson & Johansson, 2009; Fugelsnes, Röthle & Johansson, 2013; Johansson, 2011, 2013). Barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter i barnehagen er alle viktige personer for barns læring og forståelse av verdier. Samtidig vet vi også at de voksne opplever at verdier er et komplekst område å forholde seg til (Thornberg, 2009). De ansatte rapporterer at det er komplisert å måtte ta alle de beslutninger som kreves i den komplekse barnehagehverdagen. Det er også utfordrende å være nødt til å prioritere mellom motstridende verdier. De opplever at de mange ganger mangler et språk for verdier (Colnerud & Granström, 2002; Ohnstad, 2008; Thornberg, 2009) og at formidling av verdier og læring av verdier er utfordrende.

På den ene side er arbeidet med verdier en viktig del av det pedagogiske oppdraget som de ansatte må forholde seg til (Kunnskapsdepartementet, 2011). På den andre side viser forskning at arbeidet med verdier er et oversett område i den pedagogiske virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2008; Østrem, m.fl. 2009). Verdipedagogikk (Colnerud & Thornberg, 2003) er slik både et betydningsfullt, og underrepresentert emne i barnehagesammenheng. I og med at de barnehageansatte er svært viktige for barns

læring av verdier og at de ansattes utdanningsnivå og kompetanse varierer i norske barnehager (OECD, 2006), etterspør både profesjonen selv og forskere mer kunnskap på området (Johansson, 2006; Ohnstad, 2008; Sagberg, 2011). Når vi gransker politiske dokumenter forsterkes bildet av at verdier er viktige i barnehagepedagogikken. Demokrati og likeverd er eksempler på begreper som understrekes her. I *Rammeplan for barnehagen* hevdes det at omsorg, oppdragelse og læring skal fremme barns likeverd, likebehandling og toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2011). FNs Konvensjon om barns rettigheter (1989) fastslår barns rett til menneskeverd, deres rett til å bli hørt og respektert for sine meninger, samt at barn har rett til ytringsfrihet. Rammeplanen henviser til det pedagogiske oppdraget og barnehagens verdigrunnlag:

Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige. Menneskelig likeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet tilgivelse og solidaritet er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, danning, lek og læring i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 11).

Stortinget har i *Formål for barnehagen* fastslått at ”Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering” (NOU, 2007:6). *Kunnskapsdepartementet* (2008) mener at Norges Forskningsråd bør invitere til ”forskning som tar opp dannelses- og verdimeslige problemstillinger knyttet til oppvekst og opplæring i barnehage og skole.” (s. 4).

Dette viser at verdipedagogikk (Colnerud & Thornberg, 2003) i barnehagen er et viktig felt med mange fasetter, og der vi har behov for mer kunnskap. Barnehagen er et sted der verdier kommuniseres. Samtidig vet vi lite om hvilke verdier som voksne (og barn) prioriterer og på hvilken måte barn lærer om verdier i barnehage (Johansson, 2011; Thornberg, 2008). Barnehageforskning fremhever i økende grad betydningen av å utforske læring av verdier (se for eksempel Emilson, 2008; Johansson, 2007a; Thornberg & Elfstrand, 2012). Forskningen viser også at det å investere i tidlige barneår vil ha sterk innvirkning på fremtidas samfunn (OECD, 2012). Det hevdes også at pedagogisk virksomhet av høy kvalitet i tidlig alder er én av de beste måter å redusere sosial ulikhet for barn fra vanskeligstilte familier. Disse fordeler er dog betinget av pedagogikkens innhold, sosiale relasjoner og kvaliteten på det som foregår i barnehagene (Katz & Redmond, 2009).

Selv om rammeplaner og lovgivning som gjelder barnehage inneholder et eksplisitt verdiperspektiv, er verdilæring og danning fortsatt ett av de mest forsømte områdene. Mens det er et sterkt fokus på fagområder og akademisk kunnskap, er det en tendens til at kunnskap om verdier overses (Bae, 2009b; Biesta, 2009; Østrem m.fl., 2009). Vi vet lite om hvordan verdier kommer til uttrykk i barnehage eller hvordan verdilæring blir realisert i møter mellom yngre barn og yrkesutøverne i barnehagene. Den kunnskapen

som vår studie vil bidra med, vil kunne bidra til videre utvikling av barnehagepolitikk, -lærerutdanning og praksisfeltet.

1.1 Studiens mål

Studien tar utgangspunkt i det ovenstående og har et todelt mål, med en *forskningsdel* og en *utviklingsdel*. Vi vil støtte og utfordre de voksnes arbeid med verdier i barnehagen og samtidig studere hvordan det foregår. *Forskningsdelen* undersøker hvordan og på hvilke måter pedagogisk arbeid med verdier (verdipedagogikk) kommer til uttrykk i hverdagens ulike møter mellom barnehageansatte og barn (1-5 år). *Utviklingsdelen* har til hensikt å støtte de barnehageansattes arbeid med verdispørsmål i barnehagen med utgangspunkt i barns og voksnes perspektiv og i de verdier som er viktige for voksne og barn. Målet med prosjektet er å utvikle kunnskap om verdier i barnehagen. Vi har arbeidet med følgende spørsmål:

1. Hvordan opplever og prioriterer de voksne arbeidet med verdier i barnehage? Hvilke verdier er viktige for de voksne, og hvordan arbeider man for å støtte og utfordre barns kunnskaper om verdier? Hvordan mener de voksne at barn erfarer og gir uttrykk for verdier?
2. Hvilke verdier kommuniseres i samspill mellom voksne og barn?
3. Hvilke prosesser og kritiske hendelser kan identifiseres i de voksnes arbeid med verdier i løpet av prosjektet?
4. Hvordan kan dette arbeidet med verdispørsmål forstås fra et samfunnsperspektiv?²

1.2 Verdifelt

Som allerede beskrevet forstår vi verdier som sosiale konstruksjoner. De er relasjonelle fordi de skapes i møter mellom mennesker og dreier seg om menneskers gjensidige avhengighet av hverandre (Løgstrup, 1994). Verdier kan ses som de prinsipper som ligger til grunn for menneskers handlemåter og for hvordan handlinger vurderes (Halstead & Taylor, 2000). Verdier kan også beskrives som kvaliteter ved sosiale handlinger som voksne og barn opplever, uttrykker, forhandler om, foretrekker eller avviser. De kan oppfattes som positive eller negative, gode eller dårlige. Verdier uttrykkes og skapes i handling og er en forutsetning for handling. De kan være eksplisitte eller implisitte normer for hvordan man bør handle. Vanligvis er det følelser involvert (Emilson & Johansson, 2009; Gilbrant, 2012; Johansson, 2007a).

I allmenn forstand kan det sies at verdier blir kommunisert og forhandlet om i menneskelige relasjoner på ulike, men sammenvevde nivåer. Det samfunnsmessige og kulturelle nivået handler om samfunnsstrukturer, normer og tradisjoner ofte uttrykt i

² Dette siste spørsmålet belyses i deler av rapporten og i diskusjonen. Vi kommer imidlertid til å utvikle en samfunnsanalyse av verdier i kommende publikasjoner.

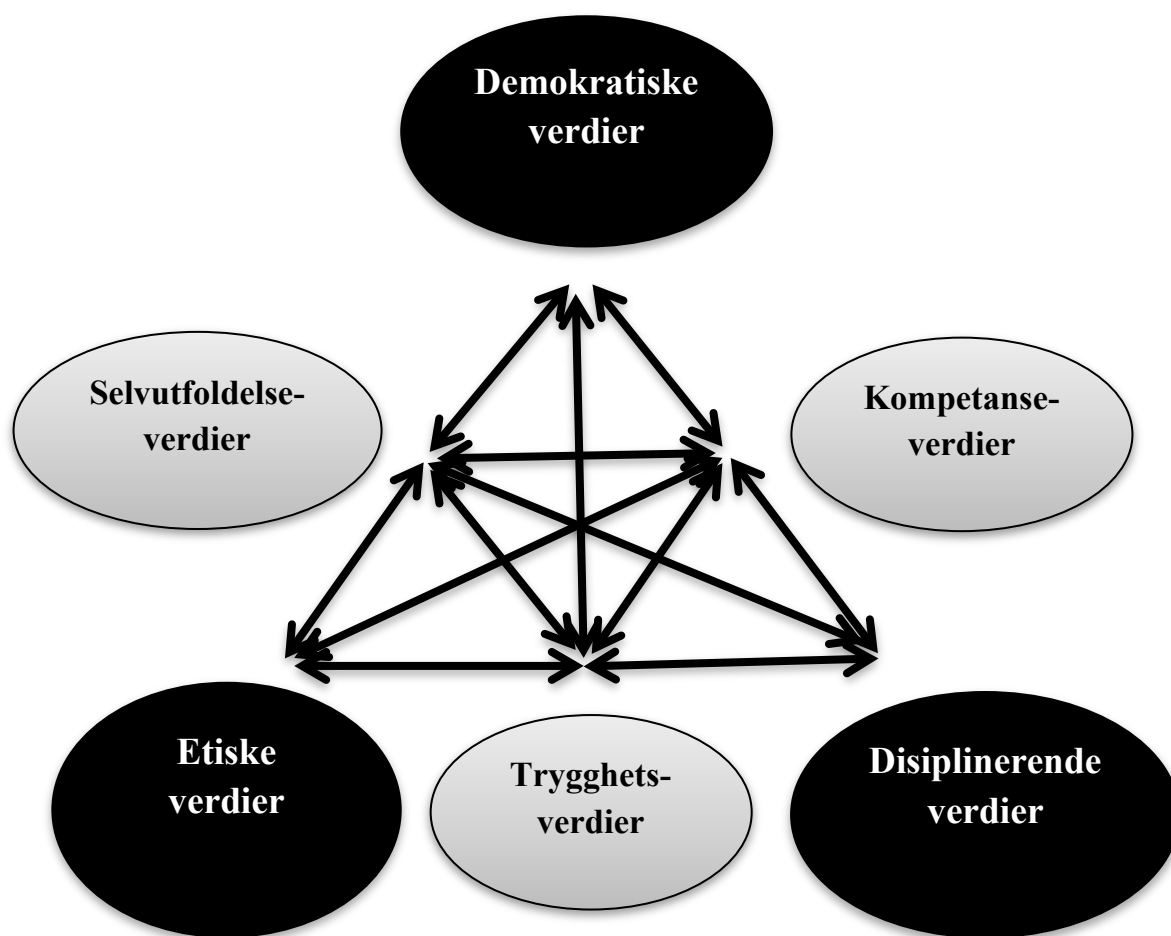
politiske dokumenter, i lover og forordninger. Det institusjonelle nivået dreier seg om strukturer, organisering av aktiviteter, regler og tradisjoner som er spesielle for den enkelte institusjon. Neste nivå gjelder handlinger, retningslinjer, normer, tradisjoner og forventninger som kommuniseres i møter mellom mennesker (Blum, 2012; Hirdman, 2002; Johansson, 2007a). Denne studien beveger seg først og fremst på det tredje nivået der verdier kommuniseres mellom voksne og barn i konkrete situasjoner i barnehagen. Samtidig berøres institusjons- og samfunnsnivået gjennom de verdier som henger sammen med barnehageinstitusjonens tradisjoner og med det pedagogiske oppdraget som pedagoger må forholde seg til.

Prosjektet tar utgangspunkt i en vid forståelse av verdier og berører ulike verdifelt. Verdifeltene er relatert til hverandre, og kan iblant være vanskelig å skille fra hverandre. I menneskelige møter settes ulike verdier stadig i spill og det oppstår verdikonflikter, noe som gjør at vi tvinges til å prioritere mellom verdier (Gilbrant, 2011). De ulike verdifeltene er empirisk basert (Emilson, 2008; Johansson, 2011; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006). Etske, demokratiske og disiplinierende verdier, så vel som selvtutfoldelse, kompetanser og trygghet er aktuelle verdifelt for denne studien. Intensjonen er å utforske de verdifelt som vektlegges av de ansatte i de forskjellige barnehagekontekster. Det er videre viktig å være åpen for andre verdier som kan komme til uttrykk.

Etske verdier er rettet mot den andres velbefinnende og på hvilken måte den andre tas i vare. Til det etiske verdifeltet hører også rettigheter og ansvar i forhold til den enkeltes velbefinnende, men også i forhold til kollektivets vel. Til dette feltet knyttes for eksempel verdier som omsorg, menneskeverd, anerkjennelse og respekt for den andre personen. Når det gjelder *trygghetsverdier* handler det om opplevelsen av å være trygg – emosjonelt og kroppslig. Dette verdifeltet er nært bundet sammen med de etiske verdiene, og kan ses som underordnet det etiske verdifeltet. *Selvtutfoldelse* som verdifelt ligger også nær det etiske verdifeltet. Selvtutfoldelse innebærer omtanke for selvet/seg selv, som en person som er i stand til å uttrykke seg fritt og som erfarer å lykkes med det. Til dette kan vi knytte verdier som opplevelse av selvrealisering, lyst og lekenhet. Selvtutfoldelse ligger også nær det demokratiske verdifeltet fordi det berører individets opplevelse av å uttrykke seg og å bli hørt: Dette kan ses som et uttrykk for deltakelse. De verdier som vi mener hører til verdifeltet *kompetanseverdier* henger sammen med foretrukne kompetanser og ferdigheter, det som man i en sosial og kulturell sammenheng mener er viktig å lære seg og å utvikle kunnskap om. Kompetanseverdier kan knyttes til alle verdifelt og er derfor en underordnet verdi. Til dette kan kobles verdier som følelsen av å mestre, lykkes, være i flyt og å ha tilegnet seg den type kompetanse som omgivelsene forventer seg. Selvtendighet er en vanlig verdi i barnehagesammenheng. Den kan relateres til kompetanseverdifeltet. Det *demokratiske verdifeltet* er overgripende på samme måte som det etiske verdifeltet, og dreier seg om

individenes forhold til det kollektive livets vilkår. Til dette hører verdier som uttrykker rettigheter og plikter i forhold til kollektivet. Det handler om muligheter til, og vilkår for, å ta del i et fellesskap og samtidig ha anledning til å påvirke det. Her hører for eksempel verdier som medvirkning eller deltakelse, som vi har brukt, til. Det gjør også innflytelse. Disse verdiene er på en måte avhengige av hverandre. Innflytelse forutsetter deltakelse, men deltakelse forutsetter ikke alltid innflytelse. Vi kan delta i kollektivet uten alltid å ha mulighet til innflytelse. Det *disiplinerende verdifeltet* handler om gjeldende regler og orden, og kan også knyttes til de andre verdifeltene. Dette verdifeltet handler om på hvilken måte, og i hvilken grad deltakerne forventes å følge, forholde seg til og ha mulighet til å forandre denne orden. Disiplinerende verdier skal ikke nødvendigvis forstås som negative eller undertrykkende, men kan også forstås som det. Disiplinerende verdier kan komme til uttrykk i den hensikt å få individet til å agere på en moralsk akseptert måte, følge regler, utvikle kompetanse og tilpasse seg til kollektivet. De kan iblant være undertrykkende. Samtidig vil vi legge vekt på at det i alle fellesskap og samfunn alltid finnes disiplinerende verdier i den betydning at det alltid finnes noen form for regelverk, og at individer og/eller grupper forventes å følge regelverket. Men det er ikke opplagt at alle, eller like, regler gjelder for alle (Emilsson & Johansson, 2009; Gilbrant, 2012; Johansson, 2011a; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006).

Det er viktig å presisere at disse verdifeltene er tett sammenvevde og at de noen ganger overlapper hverandre (Emilsson & Johansson, 2009; Gilbrant, 2012). De rettes i mer eller mindre grad mot individet og/eller mot individet og kollektivet. Mens selvtutfoldelse for eksempel kan betraktes som et verdifelt som i første omgang legger vekt på individets opplevelse av selvrealisering, dreier det demokratiske verdifeltet seg om relasjonen mellom kollektivet og individet. Figuren nedenfor viser de verdifelt som vi har arbeidet med i prosjektet.



Figur 1 Aktuelle verdifelt i studien. Pilene markerer at verdifeltene skal ses som relasjonelle og overlappende.

Disse verdifeltene har fungert som en bakgrunn for deltakerne i prosjektet, men de ble arbeidet med på ulike måter. Verdiene kan være individuelt eller kollektivt orientert. De kan òg forstås enten som mulighet/tilbud eller plikt. Felles for alle barnehager er at prosjektdeltakerne har brukt disse verdifeltene for lettere å kunne identifisere og samtale om verdier. Forskerne har brukt dem som utgangspunkt for sine analyser av data.

2 Tidligere forskning

Hva sier forskningen om verdier i barnehagen? I dette avsnittet presenterer vi forskning om verdier i barnehagesammenheng. Studien tar utgangspunkt i vår egen og i andres forskning på verdispørsmål i barnehagen. Emilson og Johansson (2009) har studert hvilke verdier barnehageansatte direkte eller indirekte formidler i sitt samspill med barnehagebarn. Deres analyse identifiserte tre overordnede verdifelt: etikk, demokrati og disiplin. Siden disse verdier handler om forholdet mellom individ og kollektiv, er dette av betydning for en institusjon som skal fostre barn til fremtidige borgere i et pluralistisk samfunn. Som vi allerede har vist, ligger disse verdifeltene (etikk, demokrati og disiplin) til grunn for studien vår. Imidlertid ønsker vi også å inkludere tre andre verdifelt: kompetanseverdier, trygghetsverdier og verdier som berører selvtvoldelse.

Fugelsnes, Röhle og Johansson (2013) viser i en studie om verdier i lek at en rekke ulike verdier kommer til uttrykk i samspill mellom voksne og barn i barnehage. Verdier som rettigheter, fellesskap, deltakelse, omsorg, kompetanse, selvtvoldelse og selvstendighet kom til uttrykk i ulike samspill, og synes å være viktige verdier i lek. Selvtvoldelse inneholder et element av lyst, og kom til syne i enkelte av de observerte lekesituasjonene. Forskerne identifiserte også flere situasjoner som manglet denne verdien, og der avstand og disiplinering isteden dominerte. I disse sammenhengene var de voksne fraværende i den forstand at de var opptatt med å observere noe bortenfor det aktuelle samspillet. I noen situasjoner inviterte de voksne barn til å leke. Noen voksne arbeidet også med å involvere barn i kollektiv lek. Forskerne fremhever at den gjensidige leken dreier seg om at barn og voksne er samlet om *noe tredje*, et innhold de var sammen om. I disse tilfeller blir de voksnes blikk rettet mot samspillet med barna. Slike initiativ til å skape fellesskap blir forstått som vektlegging av demokratiske verdier (Fugelsnes, Röhle & Johansson, 2013; se også Østrem, 2012).

2.1 Forskning som er relatert til etiske verdier

Flere forskere har vist hvordan ansatte i barnehage oppmuntrer barn til å bry seg om hverandre, vise medfølelse, omtanke og gi trøst (Broström, 2006; Thronton & Goldstein, 2006; også Emilson, 2008; Johansson, 2002). Omsorgsverdier er ofte assosiert med kjønns spesifikke forventninger (Gannerud & Rönnerman, 2006; Hägglund & Öhrn, 1992). Mange forskere har pekt på at de som arbeider med barn i barnehage og småskole ofte er kvinner, med omsorg som et viktig ideal for sin profesjon (Broström & Hansen, 2010; Dahlberg & Moss, 2005; Gannerud, 2001). Barnehagelærere ser det som en viktig oppgave å skape en omsorgsfull og bekræftende atmosfære i møte med barn (Gannerud & Rönnerman, 2006). Månsson (2011) undersøkte hvilke subjeksposisjoner som ble mulig i interaksjoner mellom voksne og barn i barnehage. Hun identifiserte en diskurs som hun kaller “det omsorgsfulle barnet”. Hun beskriver denne som et kjønn idealbilde av barnehagebarn. Men formidling av omsorg kan komme til uttrykk på ulike vis, avhengig av kjønnsbestemte forventninger (Johansson, 2007a,b). Mens

forventninger til ”det jenteaktige” synes å bety omsorg ved fysisk kontakt og berøring, vil forventninger til ”det gutteaktige” innebære at omsorg kommer til uttrykk i form av verbal støtte. Likevel er mønsteret ikke entydig, forskning viser at barn og voksne også overskrider og utfordrer tradisjonelle kjønnsbestemte forventninger (Hellman, 2010; Markström & Simonsson, 2011). Verdier som handler om trygghet og sosial kompetanse er tradisjonelt ansett som viktige i barneoppdragelsen (Gannerud & Rönnerman, 2006; Stern, 2004; Erikson, 1950). Disse verdiområdene er nært forbundet med etiske verdier som også omhandler omsorg for den andre. Trygghet og tillit forstås ofte som betydningsfulle dimensjoner i barns identitetsdanning og avgjørende for deres evne til å etablere nære forbindelser til andre mennesker (Stern, 2004).

2.2 Forskning som er relatert til kompetanseverdier

Når det gjelder barn har verdier knyttet til *kompetanse* ofte blitt forstått som sosiale og følelsesmessige ferdigheter (Vist, 2009) og som selvstendighet (Barblett & Maloney, 2010). Markström (2005) fant at barnehageansattes overordnede mål var å støtte og utvikle barnas *omsorgskompetanse* og at slik kompetanse utvikles gjennom selvstendighet og rutiner (se også Ekström, 2006). I løpet av det siste tiåret har vi, spesielt i de nordiske landene i barnehagesammenheng hatt en debatt om ”det kompetente barnet”. Det kompetente barnet beskrives som en aktiv, robust og selvstendig person som påvirker sin egen virkelighet (Kjørholt, 2005; Johansson & Emilson, 2010). Forventningene til det å ”være som jente” eller det å ”være som gutt” i barnehagen får også betydning for hvilke kompetanser det blir mulig å utvikle for gutter og jenter i barnehagen (Hellman, 2010; Månsson, 2008). I det siste har flere forskere hevdet at barnehagen er utsatt for akademisering og krav om effektivitet. Dette fokuset på effektivitet er ansett som en trussel mot omsorgskulturen i barnehagen (Bae, 2012; Biesta, 2009; Østrem m. fl., 2009).

2.3 Forskning som er relatert til disiplinerende verdier

Flere forskere har identifisert det å opprettholde *disiplin* som enda et verdiområde i barnehagekonteksten (Broström, 2006; Emilson, 2008; Nordin-Hultman, 2004; Puroila, 2002). Ekström (2006, s. 116) fant eksempelvis at barnehager danner ”normaliserte, tilpassede og lydige borgere som er ansvarlige og selvstendige med evne til å innordne seg regelverk og sedvane.” Disiplin er, som vi allerede har nevnt, knyttet til vilkår for orden og regelverk. Å fremme disiplin i oppdragelsen er av mange forskere fremstilt som noe som foregår usynlig, det formidles gjennom rutiner, regler og gjennom barns selvregulering (Broström, 2006; Emilson, 2008; Nordin-Hultman, 2004; Puroila, 2002).

Hvilken rolle sosialt kjønn spiller i sammenheng med disiplinerende verdier er ikke åpenbart. Palludan (2007) skildret hvordan ansatte reagerer ulikt på gutters og jenters stemmeleie. Jenter blir oftere enn gutter bedt om å være stille, eller bedt om å gjenta sine ytringer med en lavere stemme (se også Månsson, 2000). Einarsdottir (2005, 2008)

har vist hvordan jenter synes å godta reglene i barnehagen, mens gutter forsøker å utfordre dem. Det forekommer også at lærere snakker om barn på en selvmotsigende måte. På den ene siden er det "individet" som fremheves og sosialt kjønn synes å spille ubetydelig rolle. På den andre siden oppfattes gutter og jenter som fundamentalt forskjellige (Browne, 2004; Hedlin, 2007; Thorne, 1993). Alt i alt later det til at disiplinerte verdier blir formidlet mer eller mindre implisitt gjennom regler for atferd og gjennom barnets selvregulering. Ulike former for disiplinering kan resultere i ulike muligheter for barn til å uttrykke seg, til å stille spørsmål og forholde seg til regler og disiplinerte verdier.

2.4 Forskning som er relatert til demokratiske verdier

Demokratiske verdier har de siste årene ofte blitt studert med utgangspunkt i barns rettigheter og med et spesielt fokus på deltakelse/medvirkning og innflytelse. På den ene siden antas at barn kan utvikle stor kapasitet for selvbestemmelse og solidaritet (Bae, 2009; Broström, 2006; Emilson, 2007; 2008; Einarsdóttir, 2005, 2010, 2011; Puroila, Estola & Syrjälä, 2012). På den andre siden viser forskningen at barns muligheter for deltakelse og innflytelse er begrenset og avhengig av en rekke forhold, slik som lærerens holdninger, kommunikasjonen mellom barn og de barnehageansatte, institusjonelle vilkår og tradisjoner, og barnehagens kulturelle rutiner. Barns gis rom for deltakelse når lærerens kontroll over kommunikasjonens innhold og form er svak (Emilson, 2007; Emilson & Folkesson, 2006).

Som vi tidligere har påpekt henger *selvutfoldelse* som verdifelt sammen med demokrati og deltakelse. Men det hører også sammen med muligheter for kreativitet og å være i stand til å uttrykke seg, til å utforske ideer og bli tatt på alvor (Schwartz, 2006). Men denne forskningen er sjelden eksplisitt relatert til det demokratiske verdifeltet, i stedet har disse verdiene blitt knyttet til det etiske verdifeltet.

Grindland (2011) har identifisert to konkurrerende diskurser i de ansattes samtaler om måltidene: orden og utforskning. Mens diskursen om orden har en tendens til å innskrenke barns deltakelse, vil diskursen om utforskning kunne gi rom for barns deltakelse på egne premisser. Barns muligheter for deltakelse og innflytelse hviler på lærerens interesse for å nærme seg barnas perspektiv, på lærerens emosjonelle tilstedeværelse og lekenhet (Emilson, 2008). Formelle rutiner som fremhever individuelle valg, kan ifølge Bae (2009, også Kjørholt, 2005) gi barna en feilaktig forståelse av hva demokratiske prosesser i hverdagslivet innebærer. De kan gi barn inntrykk av å ha innflytelse når deres valg i realiteten ikke har reell betydning. Puroila, Estola & Syrjälä, (2012) viste at barns muligheter for deltakelse og innflytelse formes av ulike spenningsforhold: det individuelle barnet versus gruppen av barn; barns frie valg versus institusjonell sedvane; barns selvstendighet versus voksnes autoritet; barns læring versus voksnes undervisning; være her og nå versus å bli i fremtiden. På den ene siden har forskning

belyst at gutter i barnehagealderen dominerer, initierer og samhandler med de ansatte i betydelig større grad enn jenter gjør. Annen forskning har antydnet at jenter gjerne søker og oppnår innflytelse i forbindelse med undervisningsaktiviteter (Hellman, 2010). Davies (2003) viste at mens jenter behersker arenaer som anses “private og tilhørende hjemmesfæren”, har guttene kontroll over den “offentlige sfæren” i barnehagen. Johansson (2007a) fant en antydning til kjønnsbestemte mønstre der det “å være jente” noen ganger er ensbetydende med å gi avkall på rettigheter. Samtidig viste studien alternative måter å være jente eller gutt på, og at jenter ikke alltid gir slipp på sine rettigheter. Barn har i seg evnen til både å holde fast ved og overskride tradisjonelle kjønns mønstre, og også makt (Hellman, 2010). Fastlåste forventninger fra lærere og venner kan uansett skjule variasjoner over hvordan gutter og jenter forsvare og overskrider tradisjonelle, sosialt konstruerte kjønns mønstre (Eidevald, 2009).

For å summere: I forskningen som vi har presentert her poengteres den betydning som omsorgsverdier har i barnehagen. Den viser at slike verdier gjerne finnes gjemt i tradisjonsbundne forventninger om hva som oppfattes som jenteaktig og gutteaktig. Det som også antydes, er en forskyvning i hvordan verdier blir prioritert. Omsorgsverdier kan komme til å bli utfordret av nye krav til akademisk kunnskap og effektivitet innen barnehagefeltet. Forskningsgjennomgangen gir oss et bilde av barnehagen som et viktig sted for verdipedagogikk og løfter frem atskillige utfordringer for videre forskning. Først og fremst trer læring av verdier og kommunikasjon av verdier frem som et flernivåfenomen. Det er forbundet med individer, med kommunikasjonens art og relasjoner mellom individer, og med barnehagens institusjonelle og kulturelle kontekst og sedvane. Det er behov for å utvikle og utdype teoretisk og empirisk kunnskap om sammenhengen mellom individuelle perspektiver, kommunikasjon av verdier og sosiale kontekster når det gjelder verdilæring. Forholdet mellom verdipedagogikk og kjønn har hittil ikke blitt systematisk utforsket. Spørsmålet om sosialt kjønn og kommunikasjon av verdier blir ikke belyst i denne rapporten, men vi kommer til å ta denne problematikken opp i andre analyser. Gjennomgangen av tidligere forskning retter dessuten blikket mot det demokratiske underskuddet i dagens barnehage. Det er behov for å utfordre og støtte opp under de barnehageansattes arbeid med verdier i barnehagehverdagen. I dette forskningsprosjektet forsøker vi å møte disse utfordringene.

Del II METODE

3 Metodologiske overveielser og metoder

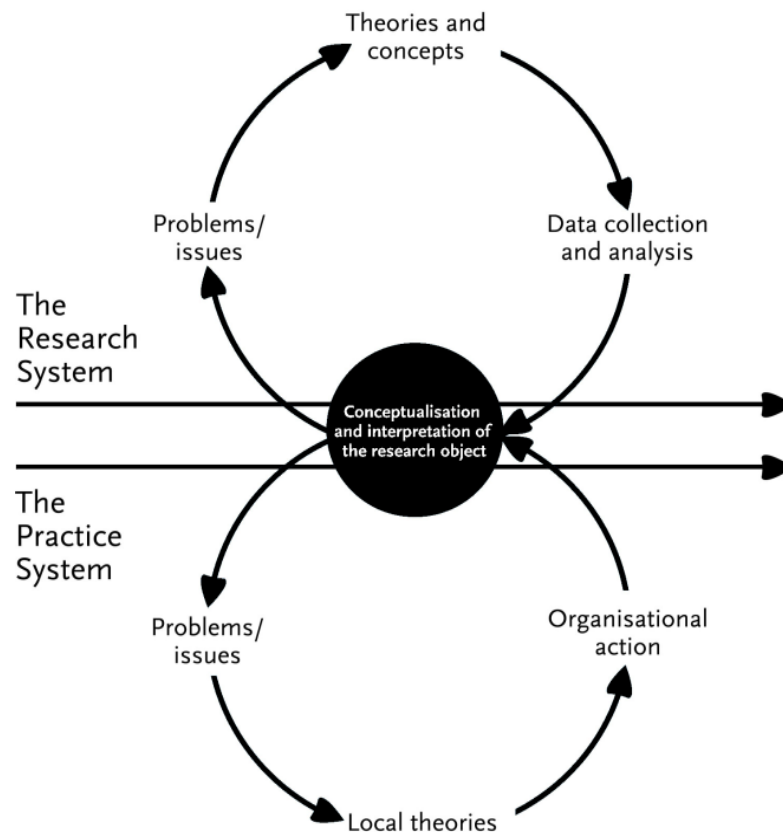
Hvordan har vi arbeidet i prosjektet? I dette kapitlet presenterer vi de metodologiske overveielser og metoder som studien bygger på. I studiens utviklingsdel er vi inspirert av en aksjonsforskningsmodell som bygger på et nært samarbeid og gjensidig deltakelse mellom yrkesutøvere og forskere (Ellström, 2008; Greenwood & Levin 2007; Sandberg & Wallo, 2013). Hensikten er både å utvikle kunnskap om den sosiale verden og å bidra til forandring av den (Greenwood & Levin 2007; Kemmis & McTaggart, 2005; Sandberg & Wallo, 2013). Respekt for yrkesutøvernes profesjon har vært viktig. Når det gjelder forskningsdelen har vi tatt utgangspunkt i deler av Jürgen' teori om kommunikatív handling (Habermas, 1996). Innledningsvis beskriver vi prosjektets design, gjennomføringen og de teoretiske antakelsene som ligger til grunn for utviklingsdelen. Derneft presenteres de teoretiske utgangspunktene for forskningsdelen, samt hvordan vi har analysert data. Etiske spørsmål i prosjektet belyses til slutt.

3.1 Interaktiv aksjonsforskning

Studien tar i bruk en deltakende aksjonsforskningsmodell som både har som mål å frembringe kunnskap om den sosiale verden, og bidra til forandring av den (Greenwood & Levin, 2007). Vi mener det er svært viktig å utvikle denne kunnskapen i nært samarbeid med yrkesutøverne og å fundamentere prosjektet på deres ideer, mål og faktiske arbeid med verdier. Dette er et standpunkt som setter søkelyset på det sammensatte forholdet mellom forskere og andre yrkesutøvere, og som berører verdier som respekt og delaktighet. Det har vært rettet kritikk mot at aksjonsforskning kan skjule et asymmetrisk maktforhold, at forskere plasserer sine egne spørsmål inn i den pedagogiske virksomheten, stikk i strid med intensjonene om at prosjektet skal bygge på deltakernes egne spørsmål. Likedan har det vært rettet kritikk mot at det tette samarbeidet mellom forskere og deltakere kan forårsake at forskeren «goes native» og mister den kritiske distansen som er nødvendig i forskning (Kemmis & McTaggart, 2005). I prosjektet har vi vært bevisste på så vel asymmetrien i rollen som forsker og deltaker, og faren for at man som forsker kan miste den kritiske distansen. Vi har søkt å motvirke dette ved å bygge arbeidet på deltakernes kompetanser der relasjonen mellom forskere og deltakere kan beskrives som to ulike og delvis integrerte aktivitetssystemer (Ellström, 2008).

Forholdet mellom forskere og den pedagogiske praksisen er beskrevet av Ellström (2008) som to integrerte aktivitetssystemer. Det ene systemet tilhører forskningen og det andre den pedagogiske praksisen (se også Sandberg & Wallo, 2013). Det betyr at arbeid og ansvarsområder deles opp mellom forskere og yrkesutøvere. Begge gruppene er ansvarlige for sine respektive systemer og kompetanseområder. Mens forskningssystemet (i denne studien forskningsdelen) drives av forskerens problemformulering, teorier, datakonstruksjoner og analyser, drives praksisen (i denne studien utviklingsdelen) av behovet for å finne kunnskap og metoder som kan løse

problemer i organisasjonen (Ellström, 2008, se også Sandberg & Wallo, 2013). Disse aktivitetssystemene møtes i arbeidet med å bygge en felles forståelse for prosjektet gjennom å utvikle felles begreper og kunnskap som er fruktbar både for forskningen og den pedagogiske praksisen. Dette handler om kollektiv kunnskapsbygging der de ulike systemene møter hverandre i en pågående utviklingsprosess, og med ulike kompetanser og oppdrag innen studiens rammer. Dette illustreres i følgende figur som er utviklet av Ellingsen:



Figur 2 Den interaktive forskningsprosessen (Ellström, 2008, s. 9, i Sandberg & Wallo, 2013). I det midterste feltet møtes forskere og deltakere via begrepsformulering og tolkninger av forsknings- og utviklingsobjekter, i dette tilfellet verdier i barnehage.

Arbeidet i vårt prosjekt har berøringspunkter med denne modellen. Studien er gjennomført i tett samarbeid mellom forskere og deltakende yrkesutøvere. Men likevel har forskerne og deltakerne forskjellige roller og forpliktelser. *Yrkesutøvernes* rolle har vært å identifisere og ta opp problem i den pedagogiske praksisen som har med verdier å gjøre, velge metodisk tilnærming, gripe problemet an og kritisk analysere arbeidet (James, Milenkiewicz & Buckman, 2008). Det betyr at styrer, sammen med barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter valgte verdifelt og forhold som de ville løfte frem, de metoder som skulle brukes og hvordan arbeidet med verdier

skulle utføres. *Forskernes* rolle har vært å initiere, utfordre og oppmuntre yrkesutøverne til å reflektere over verdier i forhold til sitt konkrete arbeid med verdier i barnehagen. Arbeidet ble bygd på mål og tema som de ansatte la frem, men også på teoretisk kunnskap om verdier og verdilæring som forskerne introduserte på seminarer og inspirasjonsdager. Hensikten var å veve teori og praksis sammen i en dialektisk prosess. Forskernes rolle var også å utforme og bearbeide forskningsdesignet, teoriene, metodene, analysene og rapporteringen fra forskningsarbeidet. Møtene mellom yrkesutøvernes og forskernes forpliktelser fører med seg en stadig dialogisk prosess (Nielsen & Svensson, 2006).

3.2 Gjennomføring

3.2.1 Deltakerne

Initiativet til prosjektet kom, som vi allerede har vist, fra Universitetet i Stavanger. Prosjektet bygger på tidligere studier om kommunikasjon av verdier i barnehage mellom voksne og barn (Emilson & Johansson, 2009; Fugelsnes, Røthle & Johansson, 2013). I den studien som presenteres i denne rapporten har vi utvidet disse tidligere forskningsprosjektene og lagt til en utviklingsdel. Det ble lagd en prosjektplan, og deretter konsulterte vi NSD³ for å få råd om etiske aspekter ved prosjektet. Vi tok kontakt med barnehageadministrasjonen i flere kommuner og presenterte prosjektideen. Kommuneadministrasjonene brakte invitasjonen videre til sine barnehager. Senere samlet vi de lederne som var interessert i å høre mer. På et fellesmøte i hver kommune la vi frem hensikten med prosjektet og diskuterte ulike forslag for hvordan arbeidet kunne realiseres. Rammen for prosjektet skulle være verdier, men ellers skulle barnehagene ha ansvar for mål, gjennomføring og vurdering av arbeidet. Styrerne i hver barnehage skulle sørge for, i samarbeid med de øvrige deltagerne, å organisere prosjektet, fordele arbeidsoppgaver, sette mål og lage en plan for arbeidet. Denne planen skulle revideres hvert semester.

Etter fellesmøtet tok styrerne ideen med seg tilbake til sine barnehager for å forankre den blant de ansatte og forhøre seg om man var interessert i å delta. Det viste seg at sju barnehager fra to ulike kommuner ville være med. Disse barnehagene var både i størrelse og opptakskrets noe forskjellige. De var beliggende henholdsvis i landsbygd eller tettbebygd strøk eller i et villaområde i en bydel. Totalt deltok 7 barnehager, cirka 230 ansatte⁴ og cirka 650 barn i studien⁵. I prosjektet deltok det 5 relativt små

³ Personvernombudet/Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

⁴Siden vi i denne studien ikke har skilt mellom de barnehageansattes yrkesbakgrunn eller utdanning, bruker vi ord som de voksne, deltakere, de ansatte eller liknende for å benevne dem. I de tilfeller utdanning/posisjon angis er det i allmenn betydning. I analysen av intervjuene med styrer brukes ordet styrer for de personer som vært prosjektledere i barnehagene.

⁵Antall medvirkende (voksne og barn) har variert noe gjennom de to årene prosjektet har pågått. Derfor angis antallet med cirka og med reservasjon om endringer.

barnehager med 3-6avdelinger og 2 store barnehager med opptil 17 avdelinger og cirka 284 barn, som tabellen nedenfor viser:

Tabell 1 Cirka antall barn og ansatte i de medvirkende barnehagene. Endringer kan ha forekommet i løpet av prosjektet.

Barnehage A	Barnehage B	Barnehage C	Barnehage D
3 avdelinger	16 avdelinger	6 avdelinger	17 avdelinger
14 ansatte	60 ansatte	24 ansatte	70 ansatte
50 barn	260 barn	96 barn	284 barn
	I prosjektet: 6 avdelinger 20 ansatte 80 barn		
Barnehage E	Barnehage F	Barnehage G	
4 avdelinger	3 avdelinger	4 avdelinger	
20 ansatte	17 ansatte	19 ansatte	
85 barn	60 barn	71 barn	

Vi samlet styrerne til ytterligere møter der vi diskuterte strategien for prosjektet, samt de ulike ansvarsområdene som forskerne og de barnehageansatte hadde. De som deltok i den enkelte barnehage var ansvarlige for arbeidet, de valgte hvilke verdier de skulle arbeide med og hvordan prosjektarbeidet skulle foregå. Forskernes rolle var å utfordre, bidra med kunnskap og studere prosessene. Alle avdelinger i de ulike barnehagene skulle inngå i prosjektet, men én avdeling skulle være forskningsavdeling og følges systematisk gjennom de to årene prosjektets empiriske fase skulle pågå. Vi diskuterte etiske spørsmål, hvilke data som skulle være forskningsdata og analyseres av oss forskere, og hvilke data som kun skulle være koblet til utviklingsprosjektet. Noen justeringer ble gjort i etterkant av disse drøftingene. Vi utarbeidet en foreløpig tidsplan. Etterpå hentet vi inn formelt samtykke fra de ansatte og fra barnas foreldre. Styrerne var ansvarlige for å distribuere informasjon og innhente samtykke. Noen foreldre ville ikke at deres barn skulle delta (3 barn) og noen at barna skulle ikke filmes (3 barn). Dette ble selvsagt respektert. To ansatte ville ikke filmes og ble derfor ikke video-observert.

3.2.2 Prosjektets deler

Studien involverer to sammenkoblede deler: en *utviklings-* og en *forskningsdel*. Utviklingsdelen pågikk i to år og hadde fokus på yrkesutøvernes arbeid med verdier i hverdagslige møter med barna. Forskningsdelen pågikk i fire år⁶ og hadde som mål å innhente kunnskap om institusjonalisert overføring av verdier i barnehagen. Vi arbeidet med en rekke ulike metoder (Clark & Moss, 2001): I utviklingsdelen ble det eksempelvis

⁶ Med støtte fra NordForsk fortsetter prosjektet til og med 2015. Men da er det det nordiske samarbeidet som fokuseres.

gjennomført refleksjonsseminarer og inspirasjonsdager med forelesninger, diskusjoner og presentasjoner av arbeidet. I forskningsdelen ble intervjuene og observasjonene utført. Andre data i forskningsdelen var blant annet praksisfortellinger som deltakerne hadde lagd med utgangspunkt i opplevelser med sine respektive barnegrupper. Nedenfor gis et oversiktsbilde av prosjektets ulike deler:

Tabell 2 Prosjektets ulike deler.

Utviklingsdel 2 år 2010-2012		Forskningsdel 2 års feltarbeid 2010-2012		Forskningsdel Analyse 2012-2014	
<i>Daglig arbeid med verdier i barnehagene:</i> ca. 220 ansatte, 650 barn 1-5 år, hovedsakelig 1-3-åringer. 7 barnehager.	<i>Inspirasjonsdager:</i> Én dag per semester 4 x 7 timer med alle deltakerne. Representant fra administrasjonen.	<i>Refleksjonsseminarer:</i> 9 x 2 timer over 4 semestre. 15-20 deltakere i hver barnehage.	<i>Én forskningsavdeling per barnehage:</i> 10-20 barn 3-5 ansatte <i>Observasjoner</i> 7 x 2 timer for hver gruppe, over 3 semestre.	<i>Gruppeintervjuer:</i> 1. og 4. semester med 7 forskningsavdelinger med 3-5 ansatte. 7 seminargrupper med 10-20 ansatte fra hver barnehage. Totalt ca.100 ansatte. <i>Individuelle intervjuer:</i> 4 per semester med 8 styreere.	<i>Analyse og bearbeiding av data:</i> Intervjuer, observasjoner, praksisfortellinger. Rapportskrivning, presentasjon av prosjektet på konferanser. <i>Nordisk samarbeid.</i>
	<i>Avsluttende konferanse for alle.</i>				

3.2.3 Utviklingsdelen

Før oppstart av prosjektet skulle barnehagene velge et tema eller en verdi som de kunne tenke seg å arbeide med. De skulle dessuten utvikle en plan for arbeidet innen start av det første semesteret. Disse planene ble sendt til oss forskere som deretter fordelte ansvaret for de enkelte barnehagene mellom oss i forhold til den enkelte forskeres kompetanse.

Barnehagene hadde, som vi allerede har påpekt, stor grad av styring på innhold og arbeidsform i utviklingsdelen av prosjektet. Det ble lagd egne planer og bestemt en egnet organiseringsmåte og tema. I én kommune lagde styrerne én felles, overordnet prosjektplan. Ellers var både planer, organisering av prosjektet og tema ulikt fra barnehage til barnehage. Styreerne hadde ansvar for å skape en egnet organisering for arbeidet med verdier i sine barnehager og utvikle strukturer for hvem og hva den enkelte voksne skulle ha ansvar for. Arbeidet med verdier skulle være en integrert del av det daglige arbeidet. Planer skulle revideres og fornyes hvert semester.

Temaer som ble valgt tok opp spørsmål som; Hvordan kommuniserer de voksne verdier som samarbeid, positiv selvkontroll, ansvar, empati, humor, lek og glede? Hvordan arbeider vi med inkludering - likeverdig behandling i møter med barn? Hvordan kan

anerkjennende kommunikasjon og respekt formidles i overgangssituasjoner? Hvordan møter voksne barns kommunikasjon i hverdagen? Hvordan ser voksenrollen ut i lek: hvilke verdier kommuniserer voksne i lek? Hvordan uttrykkes verdier mellom barn i lek? Hvordan kommuniseres likeverd i leken og i henholdsvis gutters og jenters lek? Respekt og likeverd: Hvordan de voksne møter foreldrene; foreldremedvirkning, med fokus på foreldresamarbeid (barn med minoritetsspråklig bakgrunn)? Hvordan støtter voksne opp under barns selvrealisering og trygghet? Hvordan utvikles sosial kompetanse og fellesskap? Vi kommer tilbake til en mer inngående beskrivelse av de tema som barnehagene har arbeidet med i prosjektet.

Arbeidet pågikk de to årene med utgangspunkt i de valgene som barnehagene selv foretok innenfor prosjektets ganske vide rammer. I ettertid oppdaget deltakerne også at det var viktig å avgrense arbeidet og ikke gripe over så store områder eller tema. Dermed forandret barnehagene arbeidets innhold og de verdiene som de ville arbeide med, underveis. En illustrasjon av hvordan dette utviklingsarbeidet har foregått finnes beskrevet i vedlegg 1. I det følgende beskrives arbeidet med refleksjonsseminarer og inspirasjonsdager som foregikk som regelmessige faglige samlinger under hele prosjektet.

Refleksjonsseminarer

Refleksjonsseminarer ble arrangert 9 ganger à 2 timer i hver barnehage. Disse seminarer involverte én forsker og 10-20 ansatte, i alt ca. 120 personer hver gang sett i prosjektet som helhet. Målet var å skape rom for refleksjon omkring verdier. Hensikten var også at deltakerne skulle utvikle kunnskap om verdier i relasjon til barnehagearbeidet generelt og det egne prosjektet spesielt. Videre skulle deltakerne utfordres til å reflektere over og forstå barns kommunikasjon av verdier. Ikke minst var det viktig å oppdage og forstå egen kommunikasjonen av verdier. Seminarene skulle også inspirere deltakerne til å finne ut hvordan de kunne arbeide med verdier på basis av egne erfaringer.

Både deltakerne og forskerne foreslo innhold; men forskeren hadde likevel hovedansvaret og ledet seminarene. Arbeidsmåten innebar refleksjoner, diskusjoner og forelesninger over begreper og tema fra forskningslitteraturen som hadde relevans for de utvalgte verdiene og praksisarbeidet: å jobbe med metaforer (Pramling, 2006), improvisasjon (Steinsholt & Sommerro, 2006) og praksisfortellinger/hendelser (Puroila, Estola & Syrjälä, 2012) som ble samlet inn i arbeidshverdagen. I alt ble det arrangert 63 faglige refleksjonsseminarer. Barnehagene valgte selv hvem som skulle delta i seminargruppene. Deltakerne kunne være personalet i hele barnehagen, personalet på noen avdelinger eller alle yrkesutøverne med lederansvar. Barnehagens størrelse var en sentral faktor for hvordan man valgte ut deltakere til seminargruppene. Én og samme forsker var, som nevnt, knyttet til den enkelte barnehage gjennom hele perioden. Denne hadde faglig ansvar for seminarene i samarbeid med den/de personer som ledet utviklingsarbeidet i barnehagen. Dette samarbeidet foregikk på ulike måter: Ofte ble

innhold og arbeidsform valgt i en felles dialog mellom ledelsen i barnehagen og forskeren, noen ganger stilte personalet spørsmål underveis som forskeren ville følge opp, og andre ganger var det prosjektledelsen i den enkelte barnehage som avgjorde hva samlingen skulle inneholde.

Omdreiningspunktet for innholdet i alle seminarerne var tema for utviklingsarbeidet i den enkelte barnehagen. I all hovedsak besto seminarerne av et teoretisk innlegg og en praktisk del, i ulik rekkefølge. Alle barnehagene tok i bruk praksisfortellinger, på personalmøter og i seminarerne, med det formål å synliggjøre og reflektere over hvilke verdier som kom til syne i ulike samhandlingssituasjoner. Noen brukte også bilder som utgangspunkt for drøftinger, andre valgte dramatiseringer. I to barnehager ble det i tillegg vist klipp fra opptak på forskningsavdelingen som utgangspunkt for refleksjon rundt verdier som uttrykkes i relasjonen mellom barn og voksne. Dette ble beskrevet som særlig lærerikt.

Inspirasjonsdager

Et sentralt mål med prosjektet var at det skulle involvere alle ansatte i barnehagen eller i de deler av barnehagen som deltok i prosjektet. Barnehagens verdier berører på en eller flere måter alle ansatte, og derfor måtte alle inkluderes, om barnehagen skulle få et godt utbytte av sitt utviklingsarbeid. Dette er også begrunnelsen for at det ble arrangert en inspirasjonsdag for hele barnehagepersonalet i alle barnehagene hvert semester i prosjektperioden. Den første inspirasjonsdagen var åpen for alle interesserte barnehager i de to kommunene og cirka 420 personer deltok. Senere valgte kommunene at bare prosjektbarnehagene skulle innbys og dermed deltok cirka 220 personer. Inspirasjonsdagene skulle belyse forskjellige tema som var relevante for prosjektet (for eksempel: verdier som sådan, verdier i lek, verdier kommunisert mellom barn, verdier og kjønn). Hensikten var å inspirere til refleksjon, bidra til ny kunnskap og å dele erfaringer fra arbeidet med verdier. Tema ble løftet frem og presentert av deltakere og forskere – men det var forskerne som organiserte og ledet inspirasjonsdagene.

Vi valgte å bruke betegnelsen *inspirasjonsdager* om de dagene alle deltakerne i prosjektet møttes for å få faglig påfyll og utveksle erfaringer. I løpet av prosjektperioden ble det gjennomført fire inspirasjonsdager. Hver dag varte cirka seks timer og hadde et overordnet faglig tema. Inspirasjonsdagene ble holdt på planleggingsdager felles for de to kommunene. Hver inspirasjonsdag hadde et tema, valgt ut fra behov og ønsker hos prosjektbarnehagene og/eller forskerne. Innholdet ble utviklet underveis i prosjektperioden. Forskergruppen var jevnlig i dialog med styrerne i prosjektbarnehagene om valg av innhold og det ble foretatt evalueringer av inspirasjonsdagene. Evalueringene gav idéer til innholdet på inspirasjonsdagene. Innholdet på inspirasjonsdagene ble således valgt ut fra både hva prosjektdeltakerne i barnehagene etterspurte og ut fra hva vi i forskergruppen ønsket å formidle. Også lederne i prosjektkommunene var involvert i valg av innhold og i evalueringene. Som

regel var innholdet på inspirasjonsdagene felles for alle prosjektdeltakerne, men det var også en økt der lederne i barnehagene og de øvrige ansatte ble delt for å drøfte ulikt innhold. Forskerne ved UiS foreleste over ulike temaer, men også ansatte fra barnehagene og ledere i prosjektkommunene hadde innlegg og foredrag på inspirasjonsdagene. På denne måten ble de ansatte i prosjektbarnehagene og ledere i prosjektkommunene ressurspersoner. Alle involverte delte erfaringer med hverandre.

Prosjektet startet, som tidlig nevnt høsten 2010, og den første inspirasjonsdagen var i november 2010. Det overordnede temaet for dagen ble planlagt som en introduksjon til tema *Verdier i barnehagen*. Verdibegreper ble diskutert ut fra teori og praksis, og knyttet til lek og måltider. Det ble presentert en modell om hva verdier kan være og hvordan en kan tenke om verdier. I tillegg ble det gitt en innføring i prosjektarbeid, med særlig vekt på ulike prosesser som kunne forekomme i personalgruppen. Alle foredragene denne dagen ble holdt av forskerne fra UiS.

Den andre inspirasjonsdagen, våren 2011, hadde tittelen *Barnehagen: Arena for fellesskap eller individuell utfoldelse*. Da ble det lagt vekt på å belyse verdier i forhold til individualitet og fellesskap. Vi ante allerede da at dette er et grunnleggende spørsmål når det gjelder kommunikasjon av verdier, og at noen verdier er kollektivt orienterte og andre er mer individuelt orienterte (Emilson & Johansson, 2009). Lederen i en av prosjektkommunene holdt et foredrag om: ”Verdier i barnehagen – intensjoner, utfordringer og muligheter.” Verdier ut fra barns perspektiv ble fokusert og en styrer fortalte om hvordan de arbeidet med prosjektet i deres barnehage. I tillegg ble måltidet og utfordringer knyttet til det å fremme individet eller fellesskapet i barnehagen tatt opp. Representanter for barnehageadministrasjonen ga i sitt innlegg sine begrunnelser for at de ønsket at kommunens barnehager skulle delta i prosjektet.

I august 2011 var vi midtveis i prosjektet. Hovedtemaet på den tredje inspirasjonsdagen var *Barnehagen: Arena for likeverd og makt mellom gutter og jenter*. Her drøftet vi voksnes sensitivitet i samspillsituasjoner der både gutter og jenter deltok. Vi ville inspirere hverandre til fortsatt arbeid med prosjektet, og barnehagene ble utfordret til å reflektere over kjønn som en dimensjon i prosjektarbeidet. Lederen i den andre prosjektkommunen holdt et foredrag om den sensitive voksne som forutsetning for kvalitet i barnehagen. En styrer fortalte om hvordan de arbeidet med prosjektet i deres barnehage. En universitetslærer holdt et foredrag med tittelen: ”Det gode: holdninger og handlinger.” En forelesning med påfølgende plenumsdiskusjon tok utgangspunkt i en praksisfortelling. Denne dagen arrangerte vi også to parallelle sesjoner. Delingen av deltakergruppa til de to sesjonene ble foretatt ut fra den stilling hver av dem hadde i barnehagen. Den ene sesjonen omfattet en paneldebatt for pedagogiske ledere og styrere der fem barnehagelærere la frem sine erfaringer med å lede utviklingsarbeidet i barnehagen. Dette ble så fulgt opp av drøftinger i hele ledergruppen. Den andre sesjonen hadde som utgangspunkt en praksisfortelling som skulle drøftes i smågrupper og

deretter i større grupper bestående av én eller to barnehager, ledet av den av de fire forskerne som hadde ansvaret for den/de aktuelle barnehagen(e). Én av styrerne presenterte også hvordan de hadde arbeidet med prosjektet i sin barnehage.

Den siste samlingen hadde tittelen *Verdier- de voksnes ansvar*. Likeverd og ansvar i voksen-barn-forholdet ble da fokusert, og også denne dagen var lek og verdier temaer. Her diskuterte to av forskerne i prosjektet i en halvstrukturert samtale, for åpen scene, forhold knyttet til likeverd og ansvarlighet i relasjonen mellom barn og voksne. Et annet tema var verdier i leken, og én av styrerne gjorde rede for prosjektarbeidet i sin barnehage. Videre holdt to førskolelærere fra en prosjektbarnehage et foredrag om et utviklingsarbeid med empati blant 1-2 åringer de hadde gjennomført tidligere. Dagen ble avsluttet med at fire styrere deltok i et panel med påfølgende debatt rundt temaet ”Å lede et utviklingsarbeid på avdelingen. utfordringer og muligheter”. I samtalen ble det diskutert dilemmaer; hvordan styrerne kunne opprettholde engasjement og skape gnist og dele på ansvar i det videre arbeidet med prosjektet.

Alle inspirasjonsdagene ble fortløpende evaluert av deltakerne. Utbyttet av inspirasjonsdagene ble vurdert noe ulikt. Vi tolket det slik at en medvirkende årsak til dette kunne være barnehagepersonalets ulikhet når det gjelder erfaring- og utdanningsbakgrunn. Tilbakemeldingene førte til at vi i større grad tilpasset presentasjonsformen og at vi noen ganger delte deltakergruppa. Dette ble gjort for å gi lederne en arena der de kunne drøfte ledelsen av prosjektet, og særlig ledelse på avdelingene. Målsettingen var å møte kritikken om at pedagogisk leder burde være «et hakk fremfor det øvrige personalet» for å kunne ta ledelsen. Det øvrige personalet fikk mulighet til å diskutere en praksisfortelling med andre medarbeidere og å delta på oppsummering i større gruppe. De fikk på den måten større mulighet til aktivt å forholde seg til praksisfortellingen.

De elementene i inspirasjonsdagen som hadde stor grad av praksistilknytning ble gjennomgående vurdert som de mest lærerike. I tillegg satte deltakerne stor pris på innslagene der de ble provosert i forhold til egen praksis, for eksempel i forhold til rutiner. Verdier som kommer til syne under måltidet kan nevnes som eksempel. Deltakerne mente også at den definisjonen og modellen av verdier⁷ som hadde blitt presentert innledningsvis ble et godt bidrag til å kanalisere samtalen og arbeidet med verdier, selv om modellen virket vanskelig i starten.

Siste felles samling for alle deltakerne ble arrangert på UiS ni måneder etter at den empiriske delen av prosjektet var avsluttet, i mars 2013. Denne dagen kalte vi *tilbakemeldingsdag*, fordi vi her ville presentere våre første, foreløpige

⁷ Se kapittel 1 Innledning.

forskningsresultater for prosjektbarnehagene. Prosjektet ble kort gjennomgått og foreløpige funn i forskningen ble presentert. Det ble rettet et spesielt blikk mot relasjonen mellom barn og voksne i garderoben, illustrert ved utskrevne eksempler både fra videoopptakene og fra intervjuene. Styrernes erfaring med ledelse av prosjektet ble presentert, også ut fra foreløpige funn i intervjuene med dem. Videre ble erfaringer knyttet til bruk av praksisfortellinger og hvilke verdier som kommer til uttrykk i dem, tatt opp. En oppsummerende samtale mellom forskerne om verdier i barnehagen ut fra en praksisfortelling avsluttet denne dagen. Invitasjonene til inspirasjonsdagene og til tilbakemeldingsdagen ligger vedlagt, som vedlegg 2-6.

3.2.4 Forskningsdelen

I samme periode som utviklingsstudien pågikk, ble også det empiriske forskningsarbeidet gjennomført. Denne *forskningsdelen* fortsatte i fire år (2010-2014) og skulle gi økt innsikt i det pedagogiske arbeidet med verdier. For å få kunnskap om de ansattes erfaringer med verdilæring, ble det foretatt *gruppeintervjuer* (Kvale, 2007). Her ble deltakere i hver barnehage delt inn i to grupper. Gruppe 1 bestod av personale fra forskningsavdelingen og gruppe 2 bestod av 8-10 personer fra seminargruppen. begge grupper ble intervjuet to ganger i løpet av prosjektperioden, første gang høsten 2010, andre gang vår 2012 (vedlegg 7-10). Prosjektlederen intervjuet seminargruppene (gruppe 2), mens deltakerne i forskningsavdelingen (gruppe 1) ble intervjuet av den forskeren som hadde ansvaret for barnehagen. I tillegg intervjuet prosjektleder styrerne mot slutten av prosjektet (vedlegg 11). Totalt har vi utført 37 intervjuer; 29 gruppeintervjuer og 8 individuelle intervjuer. Alle personalkategorier i barnehagen er med i intervjuene. Med unntak av styreren har vi ikke lagt vekt på å vite hvilken yrkesgruppe den enkelte deltaker tilhører når vi har analysert dataene. Intervjuene dreide seg om det daglige arbeidet med verdier og hvordan verdier ble opplevd og prioritert. Kritiske hendelser (Halquist & Musanti, 2010), muligheter for læring og dilemmaer i arbeidet med verdier, ble også tematisert. En kritisk hendelse som vi her kaller *Møter i garderoben* er hentet fra en tidligere studie (Johansson, 2003a). Denne kritiske hendelsen belyser uforutsigbare møter mellom ansatte og barn og ble sendt til deltakerne i forkant av intervjuet, sammen med en beskrivelse av områdene vi ville samtale med dem om (vedlegg 7-10). For både deltakere og forskere byr en kritisk hendelse på muligheter for å tenke nytt om kompleksiteten i pedagogisk praksis. Slike vendepunkter har betydning for de hverdagslige hendelsenes iboende etiske og praktiske dilemmaer (Halquist & Musanti, 2010). Den kritiske hendelsen er konstruert:

Kritiske hendelser er ikke noe som eksisterer uavhengig av observatøren og venter på å bli oppdaget, slik som gullklumper eller øde øyer, men som alle data blir kritiske hendelser skapt. Hendelser skjer, men kritiske hendelser produseres i og med måten vi ser hendelsen på (Tipp, 1993, s. 8, vår oversettelse).

Kritiske hendelser er situasjoner der man kan få et nytt blikk på det man tar for gitt og en mulighet til å identifisere en ny mening i det som til vanlig er selvsagt. Samtidig er dette en tolkning av hvilke hendelser som kan være nettopp slike vendepunkter som forandrer samtalen eller forståelsen (Halquist & Musanti, 2010).

Styrerne ble *intervjuet individuelt* mot slutten av den empiriske delen prosjektperioden. Da ble de spurt om hvordan de opplever sin lederrolle, om dilemma og viktige milepæler som de opplevde i arbeidet med prosjektet (vedlegg 11). Hensikten var å få kunnskap om hva det innebærer å være styrer og lede prosjektet i sin barnehage. Vi ville også forsøke å forstå de verdier som kan tenkes å ligge til grunn for styrers lederskap.

Vi ønsket å utforske *kommunikasjon av verdier* med barn. Én barnegruppe i hver barnehage, med barn i alderen 1-5 år og deres barnehageansatte,⁸ ble fulgt systematisk gjennom videoobservasjoner (7 ganger med 1,5-2 timer videoopptak for hver forskningsavdeling, totalt cirka 75 timer videoobservasjoner i prosjektet som helhet). Oppmerksomheten ble rettet mot møtene mellom voksne og barn, og det var særlig de voksnes kommunikasjon av verdier vi ville få kunnskap om. I hver gruppe ble samhandlingene mellom de barnehageansatte og barna videofilmet i ulike sammenhenger og situasjoner med relevans for de angjeldende verdiene. Den forskeren som hadde ansvar for seminarene i den enkelte barnehagen sto også for videoopptak på forskningsavdelingen. Vi filmet barn og voksne i samspill både i planlagte og ikke planlagte situasjoner. Vi har således opptak fra måltider, samlingsstunder, garderobesituasjoner, ulike gruppeaktiviteter og lek.

Ettersom praksisfortellingene ble et så viktig og vanlig innslag i den pedagogiske virksomheten og i seminarene, har vi benyttet 82 av dem som forskningsdata. Formålet var å få kunnskap om hvilke fortellinger som konstrueres og hvordan, samt de verdier som kommuniseres, direkte og indirekte i disse fortellinger. Diverse dokumenter, som lokale planer for arbeidet med verdier, tjente som kontekstuelle premisser, men også som utgangspunkt i analyse av arbeidsmåten i en av barnehagene. Denne casen har blitt brukt i studien for å illustrere spesifikke arbeidsmåter for å drive prosjektet i en barnehage (vedlegg 1).

Nedenfor presenteres de teoretiske utgangspunktene for studien og hvordan vi har gjort bruk av dem i analysesammenheng.

3.3 Teoretiske perspektiver til hjelp i analysearbeidet:

For å tolke og forstå kommunikasjonen vi har observert mellom de barnehageansatte og barna, tok vi i bruk Habermas' (1996) begreper om strategiske og kommunikative handlinger. En strategisk handling er både mål- og suksess-orientert, en kommunikativ

⁸ Som nevnt tidligere, kaller vi denne gruppen for forskningsavdelingen.

handling er rettet mot gjensidig forståelse. Møter mellom mennesker som baseres på kommunikative handlinger er ifølge Habermas, intersubjektive og symmetriske, i den forstand at forbindelsens forutsetning er likeverd mellom deltakerne og et møte mellom subjekter. I motsetning til dette vil et møte som er basert på strategisk handling, karakteriseres av asymmetri og at den andre gjøres til objekt. Målet er da viktigere enn å skape et møte med den andre som hviler på respekt og gjensidighet (Habermas, 1996). Habermas' teori er likevel ikke direkte overførbar til møter mellom barnehageansatte og de yngste barna i utdanningssystemet. Spesielt problematisk er ideen om at kommunikative handlinger blir opprettholdt gjennom rasjonell og fornuftsbasert verbalspråklig argumentasjon, som Habermas hevder (Habermas, 1996). Dette krever gode språkferdigheter hos deltakerne. I denne studien er den ene kommunikasjonsparten (barna) ikke ennå i besittelse av et godt utviklet verbalspråk, noe som gjør at man også må ta i betraktning andre kommunikasjonsformer av fysisk eller ikke-verbal karakter. Kravet om rasjonell argumentasjon blir også nedtonet i vår studie, særlig fordi vi mener at verdier ikke først og fremst henger sammen med rasjonalitet og fornuft. Ikke minst er emosjoner viktige dimensjoner i vår kommunikasjon og vår forståelse av verdier. Vi mener også at relasjonen mellom voksne og barn i sin karakter er asymmetrisk, men at denne asymmetri i det minste i noen tilfeller kan forskyves mot likeverdighet i en kommunikativ handling (Emilson, 2008). En kommunikasjonshandling defineres i denne sammenheng som at voksne og barn verbalt og/eller kroppslig vender seg mot hverandre og på en eller annen måte besvarer/reagerer på den andres uttrykk (Emilson, 2008). Her forstår vi kroppslighet i vid forstand. Kroppslighet innbefatter foruten gester, kroppsholdning, ansiktsuttrykk også emosjoner, så som glede, sorg, sinne eller liknende.

Emilson (2008) har brukt Habermas' teoretiske begreper for å analysere kommunikasjon mellom barnehagelærere og barn. Hun fant ut at kommunikative handlinger mellom lærere og barn krever tre særskilte kvaliteter: *nærhet til barnets perspektiv*, *følelsesmessig nærvær* og *lekenhet*. I våre analyser har vi holdt fast på disse kvalitetene. De åpner et rom til kunnskap om hverdagslig kommunikasjon mellom yrkesutøvere og barn fra et teoretisk perspektiv, som vanligvis ikke har vært benyttet i småbarnskontekst. Det er imidlertid viktig å understreke at begge kommunikasjonsformer, både strategiske og kommunikative handlinger, inngår i all mellommenneskelig kommunikasjon ikke minst i de ulike møter som skjer i barnehagehverdagen. Det har derfor vært i dette prosjektets interesse å undersøke *mangfoldet* og *variasjonene* innen kommunikasjon av verdier. Vår ambisjon har vært å studere kompleksiteten i kommunikasjon av verdier, ikke først og fremst å finne de "gode" kommunikative handlingene.

Habermas' (1996) teoretiske begreper "systemverdenen" og "livsverdenen" åpner også for å analysere kommunikasjon av verdier i barnehage fra et dobbelt perspektiv. Mens livsverdenen henviser til et innside-perspektiv, sett fra deltakerens synsvinkel, refererer systemverdenen til et utside-perspektiv og angår samfunnsaspekter som er utledet av

folks umiddelbare kulturelle kontekst og som har sin egen uavhengige og objektiverte logikk, slik som penger og makt (Habermas, 1996). Livsverdenen og systemverdenen skiller seg fra hverandre men er samtidig avhengig av hverandre, mener Habermas (1996). Språklig kommunikatív handling er et signum for livsverdenen, systemverdenen derimot trenger ikke kommunikative handlinger for sin eksistens. Her kreves det ikke den rasjonelle samtalen som bygger på symmetri og gjensidighet. Det er heller slik at systemverdenen kan kolonisere livsverdenen, noe som kan lede til en dominans av målinnrettet rasjonell handling som ikke gir rom for en subjekt-subjekt relasjon. Bruken av disse begreperne har medført en kritisk gjennomgang og ny forståelse av de samfunnsmessige betingelsene for de deltakende barnehagene og for kommunikasjon av verdier i studien vår. Vi har tidligere påpekt at analyser som tar begge perspektivene (system og livsverden), i utgangspunktet kommer til å bli videreutviklet i andre publikasjoner.

3.3.1 Analyser

Analysene er gjennomført i fem dialektiske *steg*. Det betyr at analyseprosessen kan ses som en bevegelse der de ulike stegene er relatert til hverandre. I *steg 1* (intervjuene) har vi søkt etter eksplisitte og implisitte verdiuttrykk og hvordan disse prioriteres i ulike situasjoner og kontekster når de barnehageansatte forteller om sitt arbeid med verdier. I og med at den observasjonen (Møter i garderoben) som presenteres i intervjuene utspiller seg i en barnehagegarderobe, har vi rettet analysen særskilt mot verdier som kommuniseres i garderobesituasjonen. Underlaget for denne analysen er det andre gruppeintervjuet (vedlegg 9 og 10). Her har vi arbeidet på flere nivåer: Vi ser på hva de voksne kommuniserer, dels i tilknytning til *Møter i garderoben* som beskrives i intervjuguiden, dels i forhold til sin egen praksis. Dessuten reflekterer de voksne over sin egen refleksjon. I disse analysene stilles det spørsmål om hvilke verdier som uttrykkes og kommuniseres. Her blir verdifeltene interessante, men også Habermas (1996) teori om kommunikative handlinger og til en viss grad hans resonnement om livsverdenen og systemverdenen. Videre har vi analysert intervjuene med styrerne og med de øvrige deltakerne med utgangspunkt i hvilke verdier som ble kommunisert i deres beskrivelser av sitt arbeid og hva det innebærer å lede, respektivt medvirke, i prosjektet. Kritiske hendelser (Halquist & Musanti, 2010) som indikerer *potensial for endring* i yrkesutøvernes arbeid med verdier har blitt utforsket i intervjuene og i analysene av praksisfortellinger. Kritiske hendelser kan ses som vendepunkter for konstruksjon av kunnskap. Å involvere deltakere i en prosess der man vender tilbake til hendelser med et kritisk blikk, utvider muligheter for kunnskap og kan fange dynamikken i den komplekse pedagogiske virksomheten og i deltakernes pedagogiske praksis (Halquist & Musanti, 2010). Slike hendelser vil synliggjøres når vi analyserer data (intervjuer og praksisfortellinger) om når deltakerne reflekterer over forandring i prosjektet, både med hensyn til egen forandring og arbeidslagets.

I *steg 2* (observasjoner) har vi analysert innholdet i samhandlingene mellom yrkesutøverne og barna. Dette for å identifisere forskjellige verdier og verdifelt og hvordan disse blir prioritert i ulike situasjoner, og med ulike deltakere. Vi har sett etter hendelser der verdier blir understøttet eller oversett av de ansatte (Emilson & Johansson, 2009). Vi har analysert kommunikasjon av verdier i lekesituasjoner og i garderobesituasjoner. En åpen holdning til å kunne finne et hvilket som helst verdiområde har vært vesentlig. I tråd med vår definisjon av kommunikativ handling, har vi betraktet handlinger, ord, gester/fakter, så vel som kroppsholdninger og emosjonelle uttrykk i samspill mellom yrkesutøvere og barn. Hvert verdiområde som vi kunne identifisere ble analysert i forhold til kommunikasjonens “hvordan-aspekter” ved å benytte *strategiske og kommunikative handlinger* (Habermas, 1996). *Å nærme seg barnets perspektiv, følelsesmessig nærvær og lekenhet* er empiriske kvaliteter som Emilson (2008) har påvist er nødvendige for en kommunikativ handling mellom lærere og små barn. Disse kvalitetene har derfor tjent som redskaper for analysene.

Steg 3 omfatter analyser av praksisfortellinger. For å forstå disse praksisfortellingene og hva de representerer, har vi arbeidet med tematisk og språklig analyse (Fairclough, 1992/2011; McMullen, 2011). Vår utgangspunkt er at språk er nært og dynamisk forbundet med sosiale og kulturelle prosesser. Språk skaper og skapes av sosiale relasjoner og identiteter. Å studere sosial forandring er viktig, og oppmerksomheten rettes mot hvordan våre bilder av verden (ideologi) skaper sosiale subjekter og relasjoner. I analysen har vi gransket hvordan fortellingene er sammensatte, hva som vektlegges og hvordan. Vi har sett på hvilke verdier som uttrykkes, med hvilke ordvalg, hvilken retorikk, hvilke sannhetsaspekter og med hvilken styrke. Hensikten har vært å forstå hvilke ulike former for fortellinger som uttrykkes, hvilke verdier som kommuniseres, så vel indirekte som direkte, samt hvordan og hvilke forståelser av verdier som fortellingene uttrykker. Kritiske hendelser eller vendepunkter har blitt påvist i lærernes fortellinger. Habermas’ begreper om kommunikative og strategiske handlinger har influert tolkningen. Begrepene nærhet til barns perspektiv, lekenhet og emosjonelt nærvær, er brukt for å utdype analysen. Også i denne analysen har Habermas’ teori om to perspektiver på verden, livsverdenen og systemverdenen, blitt aktualisert. *Steg 1, 2 og 3* i analysene er ment å skulle besvare de tre første forskningsspørsmål.

Steg 4 relaterer seg til det fjerde forskningsspørsmålet og skal gi et samlet bilde av verdipedagogikk og om kommunikasjon av verdier i barnehagen. For å undersøke disse ulike synsmåtene har vi latt oss inspirere av Habermas’ doble samfunnsperspektiv (1996). Institusjonalisert oppdragelse i verdier blir på denne måten diskutert både i et systemverden- og i et livsverdenperspektiv. Denne diskusjonen bygger på de øvrige analysene (1-3) der det doble perspektivet fremkommer. Vi har for eksempel fundert på: Hvorfor er disse verdiene viktige i dagens barnehage? Hvordan kan kommunikasjon av

verdier mellom yrkesutøvere og barn forstås i et samfunnsperspektiv? Analysen presenteres i diskusjonsavsnittet. Dette er imidlertid et spørsmål som vi mener fortjener en mer utførlig analyse enn den som foretas i innværende rapport. Vi skal, som tidligere antydnet, komme tilbake til dette i andre tekster.

3.4 Studiens kvalitet

Hvilke kvalitetskrav kan stilles til denne studien? Det kan gis flere svar på dette spørsmålet. Studien bygger på et kritisk perspektiv (Habermas, 1996), noe som innebærer at den kunnskap som genereres er anvendbar, men også at studien skaper muligheter for forandring (Kvale, 2007). Dessuten er studiens grunntanke at den skal være forankret i deltakernes medvirkning og deres egen forståelse av arbeidet med verdier i barnehagekontekst (Ellström, 2008; Greenwood & Levin 2007; Sandberg & Wallo, 2013). Studien forutsetter også at tolkningene av data er rimelige og troverdige (Gustavsson, 1996). I neste avsnitt skal vi diskutere hvordan vi har forholdt oss til disse spørsmål.

3.4.1 Studiens kritiske perspektiv

Innenfor kritiske studier stilles det krav om at disse skal bidra til forandring. Kvale (2007) taler i denne sammenhengen om pragmatisk validering, som legger vekt på de praktiske konsekvenser av den kunnskap som har blitt skapt i en studie. Ofte forutsettes en emansipatorisk (frigjørende) interesse. Kvale beskriver det som at en undersøkelse kan øke subjektets deltakelse og kontroll.

La oss først dvele ved spørsmålet om hvilken praktisk betydning studien kan ha utover de barnehagekontekster som studien har foregått i. Den kvalitative kunnskapen som en eksempelvis kan erverve seg om *én* institusjon, kan lære oss noe om andre institusjoner innenfor dette feltet, mener Alvesson & Sköldbberg (2008). Det må ikke forstås slik, at vi mener det er mulig å generalisere studiens resultat og at forholdene er likedan som i alle andre barnehager. Vi mener snarere at kunnskapen om arbeidet med verdier i barnehage som vi har utviklet i denne studien, kan være verdifull og gyldig i liknende sammenhenger. Med tanke på at det har vært lite forskning på dette området, utenom egne studier, bidrar denne studien til en fordypet kunnskap om verdipedagogikk og om kommunikasjon av verdier i barnehage som kan være til nytte for barnehagefeltet, for utdanningen og for forskningen.

3.4.2 Deltakermedvirkning

Hvilken emansipatorisk betydning kan så studien bidra med? Et viktig formål med studien har nettopp vært å støtte deltakernes eget arbeid med verdier. Studien hviler på tanken om aktiv deltaking og et nært samarbeid mellom praktikere og forskere. I så vel utforming som innhold har kontroll over arbeidet med verdier i barnehagen vært overlatt til deltakerne i barnehagen og ikke til forskerne. Vi har hatt en klar fordeling av ansvarsområdene mellom forskerne og de øvrige deltakerne. Vi har sett disse

ansvarsområdene som to ulike systemer der begge gruppene er ansvarlige for sine respektive systemer og kompetanseområder. Det er således barnehagene som har satt mål for og gjennomført arbeidet med verdier. Forskerne har på sin side drevet forskningsdelen, samt seminarer og inspirasjonsdager. Her er det dog behov for mer refleksjon. Betyr dette at en forandring har skjedd, og kan den i så fall ses som emansipatorisk? På den ene siden kan prosjektets utforming betraktes som emansipatorisk, ettersom den bidrar til at de medvirkende faktisk har kontroll og at de utvikler kunnskap både om seg selv og om sin praksis. På den andre siden vet vi ikke hvor mye kontroll den enkelte styrer, barnehagelærer, ungdomsarbeider og assistent eller det enkelte barn opplever at de har og har hatt i prosjektet. Vi skal komme tilbake til dette i resultatbeskrivning og i den avsluttende diskusjonen.

3.4.3 Forskernes arbeidsprosesser og rolle

Arbeidet for oss forskere i prosjektet har krevd regelmessige arbeidsmøter der vi jevnlig diskuterte prosjektets utvikling og vår egen betydning i dette. Vi har forholdt oss til de problem og spørsmål som vi har møtt så vel i det empiriske arbeidet som i forskningsdelene. Et spørsmål som har blitt aktualisert er hvordan ulike data skulle eller kunne brukes. Vi har jevnlig blitt utfordret og utfordret hverandre i vår forståelse av verdier og hva verdier kan være i barnehagekontekst. Vi har prøvd og utprøvd hva det betyr å arbeide i et prosjekt som bygger deltakernes kompetanse og ikke på en ferdig modell for verdier som forskere bringer med seg inn i prosjektet. På grunnlag av dialoger med styrer og deltakerne har vi diskutert og planlagt forskjellige arbeidsmåter for refleksjonsseminarer. Vi har reflektert over vår rolle i prosjektet, siden vi som forskere ikke har hatt direkte tilgang til hvordan arbeidet ble lagt opp i barnehagene. Ut ifra prosjektets ulike faser og deltakernes evalueringer har vi analysert og vurdert hva slags innhold som kunne være passende for inspirasjonsdagene. Vi har arbeidet med å utvikle intervju spørsmål, observasjonsstrategier og observasjonsprotokoll. Vi har jevnlig diskutert de etiske problemstillingene som vi har møtt i prosjektet.

Rollen som forskere i prosjektet er kompleks. Formålet har vært å inspirere, utfordre og bidra til at deltakerne utvikler sin kunnskap om verdier. Forskerrollen innebærer både å ta initiativ og lede, men å gjøre det på deltakernes vilkår. Det handler om å overlate kontroll til deltakerne, og å ikke vite i detalj hvordan arbeidet gjennomføres. Forskerrollen innebærer også å ikke vite hvilke spesifikke kunnskaper som kommer å bli spurt etter i refleksjonsseminarer og på inspirasjonsdager. Det gjelder videre å være åpen for deltakernes ulike ønsker og samtidig kunne analysere og ta stilling til hvilke prosesser som seminarene skal kunne bidra til. At prosjektet bygger på deltakernes ulike valg av verdier og hvordan de vil arbeide har medført at forskerne har måttet forholde seg til forskjellig innhold, at arbeidet i seminarene har variert og at det har blitt stilt ulike

krav om kunnskapsformidling. En stadig pågående individuell og kollektiv refleksjon over prosjektet og forskerrollen har derfor vært nødvendig.

3.4.4 Troverdige analyser

Hvordan har vi arbeidet for å utvikle troverdige analyser og tolkninger?

Et viktig kvalitetsspørsmål er å undersøke og overveie kritisk om de data som vi har skapt er egnet for vår analyse. Kan våre intervjuer, observasjoner og praksisfortellinger gi tilstrekkelig informasjon i relasjon til våre forskningsspørsmål? I intervjuene har vi anvendt to strategier for å utfordre deltakernes refleksjon og meningsskaping når det gjelder verdier: dels har vi brukt spørsmålsstillinger (hva arbeidet med verdier kan innebære, hvordan verdier kommuniseres og deres tanker omkring det konkrete temaet de har valgt i prosjektet) som knytter an til den mening som deltakerne gir arbeidet med verdier i barnehage. Dels har vi benyttet en kritisk hendelse, der hensikten er å utfordre til refleksjon både over selve situasjonen og den egne hverdagen i barnehagen. I videoobservasjonene har vi hatt fokus på samspill mellom voksne og barn og rettet spesielt fokus mot situasjoner som kunne illustrere det temaet som valgtes av den respektive barnehagen. Praksisfortellinger gir en annen slags data, der deltakerne selv skriver ned situasjoner de har opplevd i hverdagen og reflekterer over disse. På denne måten har vi skapt rike og varierte data som bygger på (sam)tale om verdier, kommunikasjon av verdier i møtet med barn og (be)skrivelse av verdier i fortellinger. Disse dataene har også overlapping med utviklingsdelen av prosjektet. Omvendt har utviklingsdelen av prosjektet gitt føring til forskningsdelene, gjennom at de medvirkende i løpet av en 2-årsperiode på ulike måter er involvert i arbeidet med og refleksjoner over verdier i barnehagekontekst.

Et annet spørsmål er om vi forskere har forholdt oss åpent til data og hva data kan kommunisere. Har vi vært åpne for de ulike meninger som uttrykkes av deltakerne? For å hjelpe hverandre til å se på data med åpenhet og ikke nøye oss med de første inntrykkene, har vi utfordret hverandre i kritiske diskusjoner og kritisk lesning av analyser og tolkninger. Vi har undersøkt data fra ulike synsvinkler og med hensyn til forholdet mellom del og helhet. Vi har sett på *hele datamaterialet* i analyser av observasjoner, men samtidig hatt fokus på hvordan verdier kommuniseres i ulike *kontekster*, som eksempelvis lek og garderobe. I analysen av de *siste gruppeintervjuene* har vi sett på forandingsprosesser og på verdiprioriteringer i relasjon til en kritisk situasjon. I analysen av styrerintervjuer har vi sett på *hele materialet*, ut ifra spørsmål om hva det innebærer å lede et prosjekt om verdier i sin egen barnehage, men også hvilke verdier som kommuniseres i lederskapet. I analysen av praksisfortellinger har vi anvendt en begrenset del av de fortellinger som er blitt konstruert av de barnehageansatte selv, for å analysere de verdier som kommuniseres i disse. Sammenfatningsvis mener vi at vi har rike data, og at våre forskjellige analyser gir et kunnskapsbilde om arbeidet med verdier i barnehage som har både bredde og dybde. Vi vil også gjøre oppmerksom

på at alle dataene ikke ennå er analysert. Vi vil fremheve at de ulike data ikke automatisk lar seg sammenføre. Likevel kan vi i ulike analyser av ulike former av data finne så vel variasjoner som gjentatte mønster for arbeidet med verdier i barnehage. Studiens metodologiske rikdom gir også et viktig kunnskapstilskudd.

Hvor troverdige er våre tolkninger?

Å bedømme troverdighet i resultat kan skje gjennom at leseren kan prøve og akseptere tolkningene som rimelige og overbevisende. Gustavsson (1996) taler om tre forutsetninger i denne sammenheng. For det første må vesentlige deler av den informasjonen som tolkningene baserer seg på presenteres. For det andre må forskeren beskrive hvordan hun har kommet frem til sine tolkninger og argumentere for dem. For det tredje kreves, ifølge Gustavsson, at forskeren gjør rede for mulige alternative tolkninger.

Dette er en balansegang mellom tydelighet og hvor omfangsrik presentasjonen kan være for å være overskuelig. Vi har valgt å forsøke å beskrive situasjoner av voksnes og barns samspill så rikt som mulig for at de skal gi en god illustrasjon av de verdier som vi mener kommuniseres. Vi har eksemplifisert våre tolkninger av de verdier som kommuniseres i intervjuer med belysende sitat. Vi har gjengitt eksempel på praksisfortellinger og de verdier som vi mener kommer til uttrykk i dem. I alle analyser har vi forsøkt å tydeliggjøre argumentasjonen for våre tolkninger. De endelige tolkningene er resultat av en kollektiv utprøving der medlemmene i forskergruppen har hjulpet hverandre med alternative tolkninger og forståelser. Arbeidet med analysene har således skjedd i en dialektisk prosess, der både den individuelle forskeren og forskergruppen har deltatt i analyser og tolkninger.

Et dilemma som kan ligge i prosjektets karakter er at studiens siktemål er å bidra til forandring. Det kan ligge i så vel forskernes som deltakernes interesse å kunne vise at endring virkelig har foregått og at denne endringen er av positiv karakter. Dette kan føre til overfortolkninger fra forskernes side. Fra deltakerne side kan det føre til et ønske om å presentere det egne arbeidet med verdier i et lyst bilde. Vi har forsøkt å forholde oss til dette på flere måter. Dels gjennom å forsikre deltakerne om at vi verken er ute etter korrekte svar eller (at vi har fasit på) den beste måten å arbeide med verdier. I våre analyser har vi forsøkt å ha et kritisk blikk og diskutert ulike tolkningsmuligheter. Samtidig skal det sies at et prosjekt som dette der deltakerne har et tydelig eget ansvar, å reflektere over og arbeide med verdier i forholdet til sin egen praksis trolig medfører noe form for endring.

3.4.5 Ethiske aspekter

I dette prosjektet har ansatte i barnehagene og barnehagebarn vært informanter. De barnehageansatte har deltatt i gruppeintervjuer og seminarer. Både gruppeintervjuene og det avsluttende seminaret ble tatt opp med digitalt opptaksutstyr. I tillegg har både ansatte og barn på forskningsavdelingene jevnlig blitt videofilmet.

Å forske er etisk utfordrende, særlig når barn deltar i forskningen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) har utarbeidet skriftlige forskningsetiske retningslinjer for vårt fagfelt som ble viktige redskaper for oss i dette prosjektet (NESH, 2006).

Fritt og informert samtykke til deltakelse i forskning

Informert samtykke er norm i forskning (NESH, 2006 punkt 9; Lindgren & Sparrman, 2003). De som samtykker til deltakelse i forskning skal informeres om målet med studien, hva den skal brukes til og hvordan det innsamlede materialet skal behandles og hvem som kommer til å ha tilgang til det. I dette prosjekt deltok både barnehageansatte og barnehagebarn. Vi utformet informasjonsbrevene (vedlegg 12 og 13) om prosjektet og samtykkeskjemaene slik at både de ansatte og barna fikk informasjon som de etter sine forutsetninger var i stand til å forstå, og gav slikt samtykke som de etter sine forutsetninger er i stand til å gi (Halvorsen, 1999). NESH presiserer i punkt 12 i de forskningsetiske retningslinjene at informasjonen om prosjektet og dets konsekvenser skal være alderstilpasset, og i punkt 8 og 9 at den skal være tilpasset informantenes kulturelle bakgrunn med mer (2006).

Det er frivillig å delta i forskning og en deltaker kan når som helst avbryte sin deltakelse uten videre forklaringer (NESH 2006, punkt 9). Som forskere er vi underlagt taushetsplikt og vi skal vise respekt og være lydhørt overfor informantene. Hvis noen på noe vis gav uttrykk for at det ikke vil bli filmet, avsluttet vi filming av dem dette gjaldt. Det samme gjaldt for intervjusamtalene.

Vårt nærvær som forsker skal ikke oppleves forstyrrende, påtrengende eller integritetskrenkende (Johansson, 2003b). Johansson påpeker at barn kan oppleve videofilming integritetskrenkende. Dette var vi oppmerksom på gjennom hele prosjektet. Det er viktig å ha nok kunnskap om barn generelt, og helst også spesielt, for å kunne vite om barnet faktisk samtykker, og om samtykket opprettholdes underveis i prosessen (Backe-Hansen, 1999). Svenning (2006) stiller et viktig spørsmål når hun spør om vi forskere i for stor grad forventer at barna selv skal gi uttrykk for at de ikke ønsker å være med på en datainnsamling for at vi skal behøve å ta hensyn til dem. Hun sier at det oppstår et skjæringspunkt mellom forskerne, det kompetente barnet og barnet som ikke uttrykker seg på samme måte og ut fra de samme forutsetningene som voksne (Svenning, 2006).

Ettersom vi filmet kommunikasjon mellom voksne og barn, så var det alltid minst en kjent voksen fra barnehagen til stede under filmingen, i tillegg til oss som forskere. De ansatte i barnehagen kunne hjelpe oss å tolke barnas verbale og non-verbale uttrykk, slik at vi kunne avslutte filmingen dersom barn viste tegn på at de ikke ønsket å bli filmet (Backe-Hansen, 1999).

For å regne et samtykke som informert er det også, i tillegg til tilpasset informasjon, vanlig å kreve at den potensielle deltakeren er såkalt *kompetent* til å samtykke. Dette betyr at han eller hun må forstå hensikten med prosjektet og konsekvensene av deltakelse. Alle er ikke kompetente til på egne vegne å samtykke til deltakelse i forskning. Førskolebarna, som vårt prosjekt fokuserer på, har klart begrenset samtykke i juridisk forstand, og andre, det vil si foreldre eller foresatte må samtykke på deres vegne. En får da det som kalles stedfortredende samtykke (Vestby, 1999). Samtykkeproblematikk og forskning med førskolebarn tas opp i noe litteratur (Farrell, 2005; Backe-Hansen, 1999; Halvorsen, 1999; Vestby, 1999). Hovedregelen er at *både* barn og foresatte må samtykke (Halvorsen, 1999). De som har foreldreansvaret (foreldre/foresatte) skal altså samtykke på førskolebarns vegne (Vergemålsloven § 1, Barneloven § 30, Halvorsen 1999). Men bare så langt det ikke kommer i konflikt med barnets selvbestemmelsesrett. Førskolebarn har krav på respekt, integritet, frihet og medbestemmelse (jfr. NESH punkt 6, 2006).

Barneloven er interessant i denne sammenheng. Det sies i § 30, 1. ledd at: «Barnet har krav på omsyn og omtanke frå dei som har foreldreansvaret. [...] Foreldreansvaret skal utøvast ut frå barnet sine interesser og behov. [...]» I § 31 står det at foreldrene skal legge vekt på det barnet mener, alt etter hvor gammelt og modent barnet er. § 31 tar også opp barnets rett til å være med på avgjørelser. At barn har rett til å uttale seg om det som angår dem finner en også igjen i FNs Konvensjon om barns rettigheter (1998) i artikkel 12, der det sies at barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og at meningene skal tillegges vekt. Selv om det i forskning der barn deltar skal innhentes informert samtykke fra foreldre/foresatte skal altså også barna selv samtykke til deltagelse (Backe-Hansen, 2009). Ifølge Halvorsen (1999) kan det ikke oppstilles noen nedre aldersgrense for barnets rett til å være med på slike avgjørelser, men den skal øke med barnets alder og modenhet. Dette er i samsvar med føringene i NESH's forskningsetiske retningslinjer (2006) der barns krav på beskyttelse i forskning for øvrig også er tatt opp i et eget punkt (punkt 12). Her fremheves det som viktig å se barnet som et individuelt subjekt.

Mens vi så gjennom videoopptakene, kunne vi også fange opp eventuelle signaler fra barn som hadde blitt oversett under selve videofilmingen. Som Johansson (2003b) påpeker, blir integritetskrenkelses dessverre ofte synlige først i etterhånd. Vi opplevde imidlertid i liten grad at barn uttrykte ubehag ved å bli filmet. Derimot uttrykte enkelte av de voksne at det var ubehagelig å bli filmet, og at de ikke ble vant til kameraet. Et annet moment vi som forskere har vært oppmerksomme på i denne sammenheng, er at vi lett kan oppfattes som en autoritet, spesielt av barn i førskolealderen (Backe-Hansen, 1999). NESH (2006) presiserer i utdypningen av punkt 12 i de forskningsetiske retningslinjene om barns krav på beskyttelse at: "Barn er ofte mer villige til å adlyde autoriteter enn voksne er, og opplever ofte at de ikke kan protestere."

Hvilke reelle muligheter en har til selv å gi, eller rettere sagt ikke å gi fortsatt samtykke når en først er kommet inn i informantrollen, er et viktig spørsmål. Ifølge NESH punkt 9 (2006) har informantene «[...] til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.» Vi opplevde at en deltaker underveis i prosjektet trakk sitt samtykke til videre å bli videofilmet. Dette ble selvsagt respektert. Vi bad ikke vedkommende om noen begrunnelse (jamfør NESH, 2006, punkt 9).

Men hvor lett er det å avgjøre om førskolebarn trekker seg/ikke ønsker fortsatt deltakelse? Igjen kommer forskerens kunnskap om og kjennskap til barn inn. Barn i førskolealder vil, som vi over var inne på, i større grad enn eldre barn forholde seg til voksne som autoriteter. Dette kan medføre at de i mindre grad er i stand til å reservere seg fra deltakelse i forskning både på forhånd og underveis i forskningsprosessen (NESH, 2006, punkt 12 og Backe-Hansen, 1999). Derfor bør forskere som involverer førskolebarn i særlig grad være aktpågivende når det gjelder fortolkningsprosessen, og også være villig til å avslutte en prosess, i vårt tilfelle videofilming, ”før tiden” av hensyn til barnet. Dette har vi vært bevisst på og fulgt opp enten ved å skifte fokus eller skru av kamera, når vi fornemmet at et barn viste tegn til ubehag ved å bli videoobservert. Også foreldre og ansatte i barnehagen kan oppfatte forskere som en autoritet og dermed strekke seg langt for å imøtekomme forskerens ønsker. Dette var en forskningsetisk utfordring vi var oppmerksomme på i vårt prosjekt.

Samtykke til å delta i forskningsprosjekter kan gis både skriftlig og muntlig. Vi har innhentet skriftlig samtykke fra de ansatte i barnehagen og fra barnas foreldre/foresatte (vedlegg 12 og 13). Disse skriftlige samtykkene er todelte; første del omfatter det å delta i prosjektet og andre del er samtykke til at videoobservasjonene kan brukes i undervisningssammenheng. Det var flere som samtykket til deltakelse, men som ikke vil at videoobservasjonene skal kunne brukes i undervisningssammenheng. Barna som ble videofilmet gav muntlig samtykke til å bli filmet; verbalt og/eller kroppslig. Vi innhentet også muntlig samtykke da et seminar midtveis i prosjektet ble tatt opp digitalt i en av prosjektbarnehagene.

Konfidensialitet og sikker oppbevaring av forskningsdata.

De som deltar i forskning har også krav på konfidensialitet, det vil si at deltakerne tilbys rett til å være anonyme. Anonymitetskravet kan gjelde både ved bearbeiding og rapportering av materialet. Alle personer og barnehager som deltok i dette prosjektet er anonymisert. Samtlige deltakere ble aidentifisert i all skriftlig produksjon, noe som innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere verken personer eller barnehager som har deltatt i prosjektet. For å ytterligere anonymisere, angis kjønn som hun/han i empiri og analyser, med unntak for noen data der kjønn er en del av beskrivelsen (eksempelvis i praksisfortellinger) og i de tilfeller der flere voksne er tilstede, for lesbarhetens skyld. Alle forskningsdata ble oppbevart innelåst i dokumentskap, på passordbeskyttede bærbare harddisker i låste kontorer, og var følgelig bare tilgjengelige

for forskergruppen. Videre ble ingen identifiserbare opplysninger oppbevart i nærheten av video-observasjonene eller intervju- og seminaropptakene. Prosjektet har fulgt forskningsetiske retningslinjer (NESH 2006) og det er meldt inn til Personvernombudet/Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (vedlegg 14).

Del III RESULTAT

4 Introduksjon av resultater

I del III presenteres studiens resultater. De analyser vi har arbeidet med er basert på ulike data, intervjuer, observasjoner og praksisfortellinger. I denne resultatdelen belyser vi følgende spørsmål: Hva betyr det for de ansatte å arbeide i et prosjekt om verdier? Hvilke endringsprosesser og vendepunkter har kommet til uttrykk gjennom arbeidet med verdier? Hvilke verdier kommuniseres mellom voksne og barn i lek og i garderoben? Hvilke verdier kommuniseres i deltakernes praksisfortellinger?

Innledningsvis gir vi i underkapitlet *Barnehagens temaer* et overblikk over de temaene som de barnehageansatte har som utgangspunkt for sitt arbeid med verdier i prosjektet. Deretter gjør vi rede for resultatet av våre analyser i følgende kapitler: *Erfaringer fra å være deltaker i et utviklingsprosjekt om verdier*, som handler om de utfordringer og vendepunkter som deltakerne opplevde i prosjektet. Neste kapittel *Å lede et prosjekt: mellom styring og delaktighet* gir innblikk i styrernes perspektiver på å være leder i prosjektet og hvilke verdier som prioriteres av styrerne. I kapitlet *Verdier i spill mellom voksne og barn i lekesituasjoner* gir vi en analyse av kommunikasjonen av verdier i forhold til ulike leksituasjoner og til hvordan disse organiseres. I kapitlet *Garderobe som arena for verdier* presenteres to ulike analyser som belyser prioritering og kommunikasjon av verdier i garderobesituasjonen: intervjuer om garderobesituasjoner og samspill i garderoben mellom barn og voksne. Kapitlet *Verdier og praksisfortellinger* bidrar med en analyse av praksisfortellinger som er skrevet av våre deltakere. Her settes fokuset på hvilke former for fortellinger som finnes i materialet, og hvilke verdier som kommuniseres i og gjennom disse.

4.1 Barnehagens temaer

Barnehagene valgte selv, ut fra interesse og ønske, tema for utviklingsdelen i dette verdiprosjektet. Noen barnehager endret tema midtveis, men de fleste beholdt det samme overordnede temaet gjennom hele prosjektperioden.

Flere av prosjektbarnehagene valgte å ha fokus på lek. Dette er ikke overraskende ettersom barns lek anses å være svært viktig i barnehagen (Balke, 1995; Lillemyr, 2009; Zachrisen, 2013). Mange norske barnehager setter av en god del tid til det de gjerne kaller fri lek, tid hvor barna, i alle fall innen visse rammer, selv kan velge hva de ønsker å gjøre, leke og hvem de ønsker å være sammen med. Ideen om tid til spontan og barneinitiert «fri lek» er sett på som et karakteristisk trekk ved førskolelærerutdanning- og omsorg i barnehager i nordiske land (Einarsdottir & Wagner, 2006).

Også rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011, s.16) påpeker viktigheten av lek:

Barn kan uttrykke seg på mange måter i lek, og leken har en selvskreven og viktig plass i barnehagen. Barnehagen skal bidra til den gode barndommen ved å gi alle barn muligheter for lek. Leken har betydning for barns trivsel og som grunnleggende livs-

og læringsformer. I barnehagen skal barna få oppleve lek som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling.

Lek blir altså sett på som sentral og verdifull i seg selv, som et uttrykk for barns egen meningskapning, og som viktig for barns læring og utvikling på mange områder. De voksne i barnehagen inntar derfor ofte en posisjon for å beskytte barns frie lek og unngå å blande seg inn i slike interaksjoner (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009; Lillemyr, 2009; Zachrisen, 2013).

Kanskje var det dette som gjenspeilet seg når voksenrollen ble vektlagt i flere barnehager? Eksempel på temaer som ble fokusert er hvordan voksne skal opptre og forholde seg til barns lek og barn i lek. Også innholdet i verdier som anerkjennelse, respekt og empati ble diskutert. Disse verdiene trekkes frem både i faglitteratur og i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Bae (1996) sier blant annet at: «Anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom hele måten å være i relasjon til andre, og springer ut av en grunnleggende holdning av likeverd og respekt (s. 148).» Anerkjennende væremåte trekkes også frem i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33) der det sies at:

Læring vil være preget av kvaliteten i samspillet mellom barn og personalet. Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring. Støtte og utfordring gjennom varierte opplevelser, kunnskaper og materialer kan fremme læring. Tidlige opplevelser og erfaringer påvirker selvopfatningen. Derfor blir personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaringer avgjørende.

Ifølge rammeplanen (2011) må menneskelig likeverd forstås som del av barnehagens verdigrunnlag. Den trekker frem evne til å leve seg inn i andres situasjon som en viktig del av sosial kompetanse. Empati kan forstås som innlevelsessevne (Vetlesen, 1996), og innbefatte handlekraft (Öhman, 1996). Dette innebærer at en handler ut fra innlevelsessevnen og gjør noe for å forandre situasjonen og hjelpe den andre. Rammeplanen poengterer også at hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for barns læring.

Rammeplanen (2011) er også tydelig på at likestilling mellom kjønnene skal gjenspeiles i barnehagens pedagogikk. Midtveis i prosjektperioden oppmuntret forskergruppen barnehagene til å trekke inn kjønn som tema i forbindelse med verdier, eller som en dimensjon ved temaet de allerede jobbet med. En barnehage i prosjektet valgte å arbeide med likeverd i leken som overordnet tema og hadde derfor jevnlig fokus på kjønn. Flere av de andre barnehagene tok utfordringen fra forskergruppen og valgte å jobbe med kjønn i tilknytning til deres allerede valgte tema.

I tillegg til de over nevnte temaene ble det i barnehagene også arbeidet med andre temaer som eksempelvis foreldremedvirkning og flerkulturelle spørsmål. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20) sier at:

I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen. Å møte foreldre fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt. Dette forutsetter at personalet er bevisste og tydelige i egen yrkesrolle og trygge på egen kompetanse.

Foreldrene sikres medvirkning på barnehagens samlede virksomhet gjennom deltakelse i foreldreråd og samarbeidsutvalg.

Oppsummerende kan vi si at det var en spredning i hvilke temaer barnehagene arbeidet med, med noe overvekt på lek og den voksnes rolle i barnehagen.

Tabell 3 Oversikt over barnehagenes tema og innhold i seminarene.

<p>Barnehagens tema: Innhold i seminarer:</p>	<p>Voksenrollen i barnehagen Aktiv lytting. Observasjon. Rollelek og voksenrollen i rollelek. Voksenrollen i lek og barn i konflikt. Konflikthåndtering, med utgangspunkt i Kari Lamers ICPI-Problemløsningsstrategi. Empati og sympati, lek og kjønn. Observasjon - det å gi og få tilbakemelding fra kolleger. Hvordan forholde seg til barn som er utenfor leken/fellesskapet?</p>
<p>Barnehagens tema: Innhold i seminarer:</p>	<p>Verdier i leken Bevisstgjøring av verdier i leken gjennom arbeid med praksisfortellinger. Hvilke verdier er viktige for barn og voksne – med utgangspunkt i barns rettigheter. Refleksjon - knyttet til praksisfortellinger. Motivasjon. «Å gjøre verdier.» Hvilke verdier og holdninger skal prege vår barnehage? Refleksjon over praksis. Drøfting av videoklipp. Arbeid med egne praksisfortellinger.</p>
<p>Barnehagens tema 1. år: Innhold i seminarer:</p> <p>Barnehagens tema 2. år: Innhold i seminarer:</p>	<p>Lek, glede og humor Om praksisfortelling. Praksisfortelling. Om samarbeid som etisk praksis. Respekt for leken.</p> <p>Om lek «Når 2 åringer mater hverandre.» Analyse av denne og andre praksisfortellinger. Verdier i barnehagen. Respekt som verdi i leken i barnehagen. Anerkjennende væremåte. Anerkjennelse av barns lek. Er en god relasjon nok? Analyse av praksisfortellinger.</p>
<p>Barnehagens tema:</p>	<p>Empati som grunnlag for sosial kompetanse</p>

Innhold i seminarer:	<p>Empatibegrepet. Hvordan ytrer barns empati seg? Den voksnes uttrykk for empati og den voksne som rollemodell. Selvkontroll – knyttet opp mot empati. Empati – knyttet opp mot samarbeid. Positiv selvhevdelse i forbindelse med empati. Humor, lek og glede – knyttet opp mot empati.</p>
Barnehagens tema: Innhold i seminarer:	<p>Foreldremedvirkning Hvordan inkludere alle foreldre? Å bruke foto for å fortelle. Analyse av praksisfortellinger om besteforeldre som henter barn, og om høstblader og at barn har ulik farge. Hva når foreldre ikke kommer lenger enn til døra? Samtale som metoder for å inkludere; Barnehagen må synliggjøre hjemmet og hjemmet må synliggjøre barnehagen. Respekt for ulikhet, men alle må behandles likt. «Å snakke med rompene,» analyse av praksisfortellinger. Hvordan legge til rette for foreldremedvirkning i en flerkulturell barnehage? Praksisfortelling om mat som kultur. Arbeid med praksisfortellinger.</p>
Barnehagens tema: Innhold i seminarer:	<p>Anerkjennelse Anerkjennelse og respekt i samspill mellom voksne og barn. Bruk av praksisfortellinger for å reflektere over egne samspill. Hva er anerkjennelse uttrykt i disse samspillene? Anerkjennelse som verdi. Samspillsmønstre og mulighet for anerkjennelse Likeverd i lek, et kjønnsperspektiv. Voksne som medskapere i barns lek. Å støtte gutters og jenters lek i barnehagen.</p>
Barnehagens tema 1 år: Innhold i seminarer: Barnehagens tema 2 år: Innhold i seminarer:	<p>Verdier i lek, glede og humor Hva er det verdifulle ved leken? Verdier, holdninger, handling, Rammeplan. Verdier, holdninger; ulike typer praksisfortellinger. Likeverd i leken; Likeverd i leken; hvilke muligheter gir vi gutter og jenter? Arbeid med praksisfortellinger. Fordommer i forhold til lek og kjønn. Å møte gutter og jenter mindre fordomsfullt.</p>

4.1.1 Seminarene

Seminarene hadde en sentral plass i utviklingsdelen av prosjektet. Hver barnehage hadde tilbud om ni seminarer ledet av en ansatt fra UiS` forskergruppe. Innholdet i seminarene

bygde på temaet (temaene) barnehagen hadde valgt. Vanlig varighet per seminar var to klokketimer. Mellom seminarene arbeidet barnehagene på egen hånd med sine valgte tematikker. En del av seminarene foregikk på Universitetet i Stavanger, mens de resterende ble holdt i prosjektbarnehagene. De fleste prosjektbarnehagene gjennomførte seminarene på ettermiddagen, etter vanlig arbeidstid. En av barnehagene hadde seminarene på dagtid.

Innholdet i seminarene har blitt til underveis i prosjektperioden og har i hovedsak vært basert på behov og ønsker hos prosjektbarnehagene. Men forskerne som var seminarledere har i forkant av alle seminarene vært i dialog med prosjektledelsen i barnehagene for å diskutere seminarenes innhold og metoder. Deler av innholdet i ett seminar midtveis i prosjektet og for hele det siste seminaret ble utarbeidet kun av forskergruppen og det ble da foretatt evalueringer av prosjektet.

Det siste seminaret

Det siste seminaret hadde stort sett samme innhold. Barnehagene gjennomførte fortsatt separate seminarer, men med samme avsluttende tematikk, bestemt av forskergruppen. Alle prosjektdeltakerne skulle møte forberedt i forhold til følgende innspill: (jfr. også vedlegg 15.)

Finn et eksempel på en hendelse der du og barn var involvert, og som handler om de verdier som din barnehage har valgt å arbeide med i dette prosjektet. Skriv også ned refleksjoner over denne hendelsen. Hva er det som gjør at dette er en spesiell hendelse for deg? Hva har den betydd for deg?

I forkant av dette sluttseminaret fikk styrerne i prosjektbarnehagene også et eget informasjonsbrev der de ble opplyst om seminarets innhold og formål (vedlegg 16). På dette seminaret arbeidet prosjektdeltakerne i hver barnehage sammen og drøftet de overnevnte spørsmålene både i avdelingsbaserte grupper og i plenum. Deltakerne ble oppfordret til å levere inn arket de individuelt hadde skrevet som en forberedelse til seminaret. Mange deltakerne fulgte oppfordringen og arkene de leverte er forskningsdata i prosjektet. Plenumsdiskusjonen på dette siste seminaret ble tatt opp med digitalt opptaksutstyr. Opptakene er blitt skrevet ut til tekst og er også forskningsdata i prosjektet.

4.1.2 Oppsummering:

Når det gjelder metoder på seminarene så ble praksisfortellinger mye brukt. Flere barnehager hadde gruppearbeid og diskusjoner og noen hadde foredrag/presentasjoner av temaer i forkant av diskusjonene. Bilder og video ble også benyttet. Verdiene som kommer frem i barnehagenes valg av temaer sier oss at den voksnes rolle i arbeidet i barnehagen er sterkt vektlagt. Dette er ikke overraskende da den voksne hele tiden kommuniserer verdier i sitt arbeid i barnehagen. Tema-valgene med såpass sterkt fokus på den voksnes rolle, i forhold til barn og også i forhold til foreldre, kan således sies å

være en form for resultat, da de viser oss hvilke tema og dermed hvilke verdier barnehagene prioriterer.

5 Erfaringer fra å være deltaker i et utviklingsprosjekt om verdier

I dette kapitlet presenteres resultater fra analysen av 15 gruppeintervjuer som ble gjort i slutten av prosjektet, på våren 2012. Dette er intervjuer både med forskningsavdelingene og med det øvrige personalet. Intensjonen er å løfte frem sitater som belyser forskningsspørsmålet: Hva karakteriserer forandringsprosessene som kommer til uttrykk i deltakernes arbeid med verdispørsmål i løpet av utviklingsprosjektet?

Først presenterer vi hvordan deltakerne har beskrevet noe de har endret på i løpet av prosjektperioden. De beskriver både personlige endringer, for eksempel at de er blitt mer bevisste i forhold til egne verdier, og også hvordan de har endret på arbeidet i barnehagen, for eksempel som følge av at de har fått begreper for å kunne samtale om verdier. Slike endringer kaller vi vendepunkter. Mot slutten av kapitlet presenteres hvordan personalet tenker å følge opp dette prosjektet og arbeide videre med verdier.

Samtidig som deltakerne beskriver personlige endringer, fremheves verdien av at prosjektgruppen har fungert som et praksisfellesskap der læringsprosessene er kollektive. Et annet resultat er at deltakerne sier at det har fått begreper til å snakke sammen om verdier og at dette gjør det lettere for dem å møte hverandres ulikheter med respekt. Det synes som om deltakerne oftere ser det pedagogiske arbeidet i ulike verdiperspektiv. Blant annet fremheves det av flere av deltakerne at de oftere kommenterer til hverandre, når de ser at andre gjør noe bra. Noen mener også at et resultat av prosjektet er at dette har smittet så barna også gjør det samme. De synes som om deltakerne er blitt tryggere på å samtale både om episoder der de føler de lykkes i å kommunisere sentrale verdier, men også om de gangene det ikke går fullt så bra. Med andre ord synes det som om verdier har fått en mer fremtredende plass i samtalene i den samlede personalgruppa og i deres daglige kommunikasjon seg i mellom og med barna. Verdier knyttes imidlertid til individuelle verdier og det er lite referanser i intervjuene til hvordan verdiene i barnehageloven og Rammeplan for barnehagen har hatt relevans i prosjektet.

5.1 utfordringer og motstand

Mange av endringen som beskrives i intervjuene knyttes av deltakerne til prosesser preget av motstand og utfordringer. Dette relateres i forhold til å lære nye begreper og teorier, til å inkludere nye medarbeidere og til å få nok tid til prosjektet. Flere fremhever også at det var utfordrende at prosjektet angikk dem personlige og krevde individuelle endringer i tillegg til deres arbeid i barnehagen.

5.1.1 Motstand og glede

Vi presenterer her ett utdrag der en deltaker forteller at hun/han i perioder meldte seg ut av prosjektet fordi hun/han ikke ønsket å følge med i de endringene som ble gjort i organiseringen av måltidet. Den voksne forholdt seg observerende til det og prøvde å holde fast på egne verdier om hva som var et godt måltid.

Jeg har vært gjennom en litt sånn apatisk periode også i løpet av dette prosjektet. Spesielt i begynnelsen, tror jeg, når vi begynte å snakke om verdier så var det meg og en annen på basen som egentlig var ganske enige om hvordan vi skal oppføre oss i bordsituasjonen [...] Og det [nye] rokket veldig med vår [oppfatning]. Hvis ikke mine verdier, er på en måte riktige, altså sånn hvis det ikke er mine verdier som [...] er fasiten, da får de gjøre som de vil. En stund så satt jeg der ved bordet og tenkte; ja ja, det er sikkert riktig det der [...] ja du, bare tøm koppen, det er greit. Ja, ja, for det var så vanskelig at jeg ikke hadde rett, [...] at det ikke var mine verdier som var fasiten i den situasjonen.

Sitatet beskriver et vendepunkt fra motstand til aksept av nye måter å organisere måltidet på. Det kan synes som om det har vært en vanskelig prosess for denne deltakeren å forlate troen på at hun/han eier «fasiten» om hvilke verdier som skal prege måltidet og til å akseptere at det også kan preges av andre verdier, for eksempel en mer romslig holdning til kopper som kanter. Deltakeren beskriver likevel hvordan hun/han etter hvert aksepterte og ble dratt med og måtte utforske egne verdier. Deltakeren kom til et vendepunkt der hun/han også så gode verdier i den nye måten å organisere på. Følelsesmessig beskriver hun/han en endring fra å være apatisk til aksept. Slike faser beskrives i teorier om endringsprosesser. Irgens (2011) referer blant annet til Hayes (2002) som beskriver følgende reaksjonsfaser: sjokk, benekting, depresjon, motvillig aksept, utprøving, konsolidering og tilpasning. Apatien og likegyldigheten som deltakeren i dette sitatet beskriver, kan forstås som en form for benekting både av å ville slippe det kjente (fasiten) og å ta imot den nye måten å organisere på. Pedagogisk arbeid med verdier innebærer å bevege seg i det usikre. Etisk skjønn og dømmekraft er sentralt og en erkjennelse av at det ikke finnes fasitsvar (Christoffersen & Selvik, 1999). Når deltakeren i dette sitatet sier at hennes/hans verdier likevel ikke var fasiten, kan det forstås som et vendepunkt der skjønn og ikke bare logiske forklaringer hjalp henne/ham til å åpne seg for å se andre verdier i måltidsorganiseringen. Sitatet kan vise hvordan en kan lære å endre seg gjennom å utfordre etablert kunnskap og verdier, som erstattes med nye. Sitatet viser også hvordan motstand hos én deltaker kan hindre et prosjektarbeid. Kraften til å bevege en organisasjon kan dermed like mye sis å ligge gjemt i medarbeiderens kompetanser som i lederen selv (Brunstad, 2009).

5.1.2 Utfordringer med å lære teori og nye begreper

En annen deltaker forteller også om motstand: «Og så klart du er ikke alltid like mottagelig for å ta inn alt dette her som du får ... i ... hodet». Det som skal inn i hodet og som kan vekke motstand er å lære teoretiske begreper. Fra et annet intervju utdypes

også motstand mot den intellektuelle utfordringen det var å forstå hvordan en kan begrepsfeste verdier:

Det [verdier] var jo et begrep som vi har hatt litt sånne begrep om hva var, men samtidig så følte jeg at det hang veldig høyt, på et vis, eller dypt. Vi måtte på en måte grave oss litt inn i tema for å finne ut hva det var og [...]. De her forelesningstimene [...] har vært tungt, grusomt tungt, og jeg føler vi må ha gravd oss ned for å finne et eller annet å henge på en knagg og lage et system. Men, jeg ser jo at sånn som vi har kommet i løpet av den her perioden [...] så har det blitt mer mening [...] jeg kjenner det mer [...] som et redskap [...] det virker mer meningsfylt å arbeide med. Og jeg tenker at jo mer kunnskap og kjennskap vi har i forhold til det, i større grad bruker vi det selv.

Motstanden ble etter hvert meningsfylt. Likevel får denne deltakeren frem hvor tungt hun/han synes det har vært gjennom å bruke metaforer som beskriver et tungt kroppsarbeid og når begreper (om verdier) beskrives som at de «hang veldig høyt» og «dypt». Det som henger høyt må vi fysisk strekke oss etter for å få tak i. Å strekke seg for å komme videre i læringsprosesser om verdier synes å ha vekket motstand. Når det i sitatet også brukes metaforen «dypt» kan dette settes i relasjon til den neste metaforen om at de har måtte «grave oss litt inn i tema» og «gravd seg ned». Å grave kan være tungt og det en graver etter kan i første omgang være skjult og usynlig. Metaforbruken kan tolkes som at denne deltakeren beskriver at temaet for prosjektet, verdier, var noe som var fjernt og usynlig og som måtte graves frem og gjøres synlig. Dette arbeidet beskriver deltakeren som en kollektiv prosess når hun/han bruker pronomener som «oss» og «vi». Det synes som om deltakerne har gått sammen om å forstå hva verdier er. Når læringsprosessen på denne måten beskrives som en utfordring og at det har vært «grusomt tungt» synes det likevel som om det har vært en lærerik prosess der deltakerne har lært begreper om verdier. Verdiene beskrives som «redskaper» som har gjort arbeidet mer meningsfylt. I et prosjektarbeid om verdier synes det som om det å lære begreper kan være en meningsfull vei å gå, og at disse siden kan fungere som redskaper for å analysere og forstå det daglige arbeidet med verdier i barnehagen.

Deltakeren i det neste sitatet viser at det å lære begreper og ideer i prosjektet har vært forankret i kollektive prosesser i personalet. Motstand fremholdes også her som et aspekt, men ikke fordi det er noe som begrenser, men som noe som gir styrke til den gleden som oppstår når deltakerne skjønner hva begrepene går ut på:

Klart, at det der å klø seg litt i hodet i lag, sant, og finne nye ideer, og jo mer motstand du egentlig møter jo kjekkere er det når du føler at; «yes!», nå begynner vi å få dreisen på det, nå begynner vi å skjønne det [...] i sammen, det, skulle jeg til å si, har vært helt avgjørende for at vi i det hele tatt skulle kunne vise, skulle jeg si, gjøre noe i dette prosjektet.

Når vi tolker det som at læring har vært en kollektiv prosess, er det først og fremst ut fra at denne deltakeren bruker metaforen om «at det der å klø seg litt i hodet i lag».

Metaforen «å klø seg i hodet» brukes ofte når vi beskriver noe vi ikke forstår eller noe vi må tenke igjennom etterpå. Her synes det som om personalet har vært felles om ikke å forstå. Det har vært en kollektiv prosess. Når denne deltakeren sier at det ble kjekkere jo mer motstand det var, kan det forstås som at gleden over å «skjønne det» økte i takt med motstanden. Det kan synes som om personalet i denne barnehagen kom i en felles opplevelse av å være i en flytsone. Opplevelsen av å være i flytsone skaper følelse av mestring og glede. Følelsene oppstår som følge av å ha gjennomført en oppgave som er passe utfordrende i forhold til deltakerens kompetanse. Det vil si når motstanden i oppgaven er til å overvinne (Csikszentmihalyi, 2008). Gleden som beskrives i sitatet knyttes også til at det ikke bare var et teoretisk prosjekt som gikk ut på å forstå hva verdier er, men at verdiene også skulle vises, gjøres og synes igjen i det daglige arbeidet.

5.1.3 Motstand i spenningsfeltet mellom individuelle og kollektive endringer

En intensjon med prosjektet var at deltakerne både skulle støttes og også utfordres i deres arbeid med verdier i barnehagen. Endringer som beskrives synes å ha skjedd på to nivåer. Noen endringer beskriver et organisasjonsperspektiv, der endringene er relatert til verdier som profesjonsutøver. Ett eksempel er endringer i forhold til syn på barn eller læring. Et annet perspektiv som beskrives som vendepunkt er at det har skjedd endringer som er mer individrettet. Disse kan forstås ut fra deltakernes forklaringer om at verdier ikke bare er knyttet til utøvelse av en yrkesrolle eller profesjon. De er personlige. Selv om begge perspektivene kommer frem i intervjuene, beskriver mange deltakere at dette prosjektet har vært personlig utfordrende. Én måte å uttrykke dette på er at de har måttet se innover i seg selv. Dette har vært opphav både til motstand og glede. En deltaker sier: «Ja, i begynnelsen var det litt sånn. Du må liksom inn i deg selv og finne ut av hva du tenker om allslags på en måte, hva jeg synes om det og det, og du må analysere veldig». Sitatet kan tolkes som at denne deltakeren beskriver verdier som noe hun/han finner inne i seg selv og at de er knyttet til tankene hennes. Gjennom å se innover og analysere det hun/han oppdager, kan den voksne bli mer kjent med sine verdier.

At verdier er noe som er knyttet til personlighet og at prosjektet har gått ut på å bli «kjent med seg selv», er noe som formuleres av flere deltakere. En deltaker beskriver følelsene rundt dette bekjentskapet både som kjekt, spennende, men også skummelt:

Jeg føler jeg gjentar meg selv, men jeg synes jo det var kjempe kjekt og lærerikt å arbeide med dette prosjektet. Det som er spennende er jo denne her utviklingen som har skjedd, på personalet og meg selv, inni dette her. Jeg føler liksom du blir litt kjent med deg selv, på en annen måte ved å måtte gå inn og finne dine verdier og hvilke verdier er det jeg formidler på en måte. Altså, du blir bevisst på hvordan du oppfører deg, hvordan du er både med unger og foreldre og personalet. Likevel så har det vært litt skummelt med tanke på du skal være åpen samtidig, og si hva du føler og mener også. Det har vært litt sånn blanding, men mest spennende og mest kjekt.

Denne deltakeren beskriver at både hun/han og andre deltakere har utviklet seg i prosjektet. Den voksne sier videre at det har vært lærerikt å bli kjent med seg selv og sine verdier, og at hun/han er blitt mer bevisst på hvordan verdiene preger den egne kommunikasjonen både med barn og voksne. Dette kan forstås som om denne medarbeideren har fått et mer kritisk blikk på eget arbeid. Hun/han beskriver det som en erfaring som fremkaller en blanding av følelser. Det har vært «spennende» og «kjempetkjekt» samtidig som «skummelt». Det siste relateres til å være åpen for andre og si det hun/han mener og føler. Kanskje kan en forstå som at det er krevende å gå inn i prosesser som skaper selvinnsett og samtidig være åpen og fortelle om dette til andre? Samtidig synes det som om denne deltakeren ser verdien av åpenhet og av å vise toleranse for andres verdier. Denne to-sidigheten kan forstås ut fra Noddings (2007) som hevder at en utveksling mellom selvinnsett og motivasjon for å se andre kan være en hjelp for å utvikle større toleranse og sjenerøsitet i møte med andre. Dette prosjektet har vært forankret i en aksjonsforskningstradisjon. En intensjon med slike prosjekter er å utvikle forholdet mellom individuell innsikt og rasjonell åpenhet (Kemmis & McTaggart, 2005). Det er sentralt å skape individuelle endringer i den enkeltes praksis, men også kollektive prosesser der den enkeltes endringer påvirkes av andres og også legger premisser for andres endringer. Deltakeren i sitatet beskriver at hun/han har erfart individuelle endringer gjennom å «gå inn» og finne sine verdier. Samtidig relaterer den voksne dette til økt bevissthet omkring sine relasjoner til barn, foreldre og medarbeidere. I så måte kan en si at de endringer som denne deltakeren beskriver er i tråd med intensjonen med prosjektet. Åpenheten som hun/han beskriver kan forstås som en nøkkel for kollektive prosesser i prosjektet der egne følelser og meninger kan presenteres.

5.2 Hvor er verdiene?

Tidligere i dette kapitlet og også andre steder i rapporten fremheves verdien av at prosjektet var organisert rundt arbeidsformer som praksisfortellinger og felles refleksjoner på seminarer og møter i barnehagene. Kollektive refleksjonsprosesser fremheves også i intervjuene som verdifulle både for å utvikle en felles pedagogisk plattform (noe vi kommer tilbake til mot avslutningen av dette kapitlet), og for den enkelte deltakers utvikling. Samtidig beskriver mange i intervjuene at en viktig side ved prosjektet først og fremst var å snu blikket mot seg selv. For noen deltakere synes det som om det har vært en viktig og ny side ved prosjektet. Flere sier også at prosjektet har vært en belastning fordi det kom i tillegg til det ordinære arbeidet og at det har vært vanskelig å finne tid. Et sitat fra en deltaker kan imidlertid forstås som at det å arbeide med verdier i barnehagen ikke har vært noe som har kommet i tillegg til det daglige arbeidet i barnehagen, men at de hele tiden har arbeidet med det, bare uten å ha vært så klar over det: «For det er jo en del av oss fra før, vi har bare ikke vært bevisste på det». Første delen av dette sitatet kan forstås i lys av andre utsagn om at prosjektet egentlig ikke handler om noe nytt; verdier har vært der, men kunnskapen om dem har vært tatt

for gitt og vært ubevisst. Når denne deltakeren likevel beskriver prosjektet som et vendepunkt, kan det forstås i lys av en nyanse som Sagberg (1997) legger inn når han sier at vi ikke ser verdier, men vi ser med dem. Kanskje kan sitatet forstås som en erkjennelse fra denne deltakeren om at hun/han alltid har vært klar over egne verdier, men at prosjektarbeidet har bidratt til å se det daglige arbeidet i barnehagen i et verdiperspektiv. En annen måte å forstå sitatet på er at deltakeren knytter verdier til noe personlig, som hun/han tidligere har tatt for gitt. De kan derfor ha vært usynlige og ikke vært bevisst relatert til de egne handlingene.

Å beskrive verdier som noe personlig, er gjennomgående i flere av intervjuene. I det neste sitatet sier deltakeren at prosjektet for henne har gått ut på «å finne ut hvilke verdier en selv har». Når vi tolker dette som et vendepunkt er det fordi deltakeren beskriver hvordan hun/han har innsett at, noe som tidligere ikke ble oppfattet som en verdi, likevel kan være en verdi:

Jeg synes det har vært spennende å få bli mer bevisst på det, synes jeg. Om hva verdier er. Altså vet du det jo på en måte, men så må du jobbe med deg selv og skikkelig gå inn for å finne ut hvilke verdier en selv har. Og ting en gjerne ikke tenker på som en verdi, som gjerne er det likevel og så har du ikke tenkt på det. Det synes jeg er spennende... og vanskelig. Jeg synes det har vært spennende å hive seg på noe du vet hva er, men likevel så vet du ikke heller.

Ut fra dette synes det som om verdier er noe denne deltakeren har og som kan utforskes individuelt. Jakten på verdier beskrives som kompleks og som å være i et grenseland, preget av både å vite og ikke vite hva verdier er. Dette kommer frem på tre ulike måter i sitatet. Det første er når den voksne på den ene siden sier at «altså vet du det jo på en måte» og på den andre at man må «skikkelig gå inn for å finne ut hvilke verdier en selv har». Det andre grenselandet trer frem når deltakeren beskriver noe hun/han ikke har tenkt på som verdi, likevel kan vise seg å være det. Den tredje måten den voksne beskriver kompleksiteten i å utforske verdier på er, når hun/han til slutt sier at det har vært «spennende å hive seg på noe du vet hva er, men likevel så vet du ikke heller». Sitatet får frem at verdier er noe den voksne har, enten hun/han tenker på det eller ei. Som nevnt tidligere er det en gjennomgående beskrivelse i flere av intervjuene at verdier først og fremst er noe vi har, og at vi velger hvilke verdier vi vil omsette i handling. Det finnes imidlertid også en «omvendt» måte å forstå dette forholdet på; at verdiene ikke er noe vi har, men at de er relasjonelle og at ethvert møte mellom mennesker innebærer en etisk fordring som krever et svar fra oss om å ta vare på den andre (Løgstrup, 1991). Verdiene ligger i møtet, i relasjonen mellom deltakerne og i handlingen og ikke i den enkelte. Når deltakeren i sitatet knytter verdier til «ting» som hun/han ikke har tenkt på som en verdi, kan det forstås ut fra at den voksne nå ser verdier i disse handlingene og at hun/han oppdager nye verdier i barnehagens daglige møter. Dette kan igjen forstås ut fra Løgstrup (i Bergem, 2014) som sier at etikk kan betraktes som et motlys i livet. Med det mener han at etikken vil kunne blottlegge trekk ved vårt samspill med andre, på

samme måte som skitt og smuss avdekkes på stuevinduet i motlyset fra kveldsola. Selv om dette er én måte å forstå verdier på, beskriver likevel mange deltakere verdier som noe de har og som er individuelt og sterkt personlig. De beskriver det gjennom å bruke metaforen om at de har verdier i «ryggsekken».

5.2.1 Som å lete i ryggsekken

Her gjengis et sitat fra en av deltakerne der hun/han bruker metaforen «ryggsekk» når hun/han i intervjuet skal beskrive sitt forhold til verdier:

Før så bare gjorde du ting og tenkte: «nei, det er bare sånn jeg er vant med det». Nå er det heller at ... du kan begrunne det mye mer ... enten ut ifra verdier eller ... at du kan forklare hvorfor du gjør ting, at du ikke bare [sier]sånn: «nei, jeg vet ikke. Det er bare sånn jeg er». Og det å være bevisst på hva du har med deg i ryggsekken er jo også en ting å ta med seg.

I denne sammenheng kan metaforen «ryggsekk» ses som uttrykk for tidligere erfaringer og at det er lett å unnskyldte det en gjør med at det er «sånn jeg er». Selv om ryggsekken bæres på kroppen er den likevel utenfor synsvidden fordi den bæres på ryggen. I tillegg er ryggsekken ofte lukket. Det denne deltakeren beskriver med metaforen ryggsekk, kan forstås som tidligere livserfaringer og det hun/han er «vant med». Fra teoretisk hold hevdes det at vi i etiske spørsmål prøver å finne løsninger der vi kan stå inne for løsningen med vårt liv (Christoffersen & Selvik, 1999). Egne livserfaringer er sentrale når ansatte i barnehagen skaper sin identitet i forhold til yrket (Bloomfield, 2010). Sagberg (1997) viser også at de verdiene som de ansatte har med hjemmefra, er de som betyr mest, når de formidler verdier i barnehagen. Det kan synes som om det er som skjer her, deltakeren prøver å skape sammenheng mellom de verdiene hun/han vil prege arbeidet i barnehagen med og de verdier hun/han har i «ryggsekken».

Det synes som om det har vært meningsfylt for denne deltakeren å rydde i «ryggsekken» og reflektere over verdier knyttet til egne livserfaringer også utenfor barnehagen. Videre at hun/han ser verdien av å ha mer nyanserte begrunnelser for sine handlinger enn bare å vise til at det er «sånn jeg er». Den voksne stiller nye krav både til seg selv og andre om verdimeslige begrunnelser for pedagogiske handlinger. Det er det vi tillegger denne deltakeren, når vi tolker sitatet dit hen at hun/han i prosjektperioden har oppdaget at alle verdiene likevel ikke nødvendigvis var gode verdier i en pedagogisk sammenheng i barnehagen, men at både verdier og handlinger kan endres.

Sitatet kan også forstås som at denne deltakeren i prosjektet har erfart at hennes identitet som yrkesutøver ikke kan uttrykkes gjennom å si «sånn jeg er». Dette kan belyses med en forståelse av at identitet ikke er statisk og fiksert, men en prosess som kan endres (James, Kjørholt & Tingstad, 2009). Denne deltakeren kan sies å beskrive konstruksjoner av identiteter som en prosess der hun/han har endret seg gjennom at nye verdier har blitt lagt oppi eller er blitt tatt ut av «ryggsekken».

En situasjon som flere beskriver som skjellsettende i intervjuene er, at de på letingen i egen «ryggsekk» også har blitt overrasket og møtt noe som var ukjent for dem. En deltaker uttrykker dette slik:

Nei, den er ikke enkel, langt ifra, men jeg tenker jo at det er en positiv effekt fordi når [...] du oppdager at du sitter og gjør noe som du ikke helt står inne for og så kan du gjøre en endring på det. Da er det jo positivt, for da prøver en jo hele tiden ... en utvikler seg jo ... at en prøver å gjøre noe med det skjulte da, for å si det sånn. For det er litt skjult for en, en bare gjorde det på autopilot, for det var det vi hadde i ryggsekken da så. Og så har vi blitt bevisste på det, så bruker vi det vi synes er greit og viktig og så legger vi vekk, gjerne en ting, jeg vet ikke helt, ting vi kan stå inne for. [...] Vi har sluttet å gjøre [det] etter dette prosjektet. Men, det har vært en endring, i alle fall, hos de aller fleste, tror jeg.

Dette sitatet kan tolkes som om denne deltakeren finner noen verdier i ryggsekken som hun/han gjennom prosjektperioden finner ut at hun/han ikke kan stå inne for som yrkesutøver. Når den voksne beskriver at hun/han tidligere har gjort mye på «autopilot», kan det tolkes som om hun/han har handlet uten å reflektere over hvilke verdier hun/han kommuniserer og tolker handlingene i lys av. Det kan synes som om deltakeren gjennom prosjektarbeidet har oppdaget at hun/han som yrkesutøver må ha et mer reflektert forhold til de egne verdiene og kunne begrunne det pedagogiske arbeidet ut fra verdier. Å reflektere er «å tenke på gammalt tankegods på ein ny måte», hevder Søndena (2004). Det ser ut til at det er noe av det denne deltakeren holder frem som viktig i dette prosjektet, både for seg selv og for sine kolleger. Deltakeren i dette sitatet synes å se det som positivt at hun/han har blitt bevisst på at ikke alle verdier kan brukes som begrunnelser i en pedagogisk sammenheng. Dette står i motsetning til mange lærere i grunnskolen som mener at det er irrelevant når de yrkesetiske kravene begynner å røre ved deres personlige væremåter (Christoffersen & Selvig, 1999).

5.2.2 Gi slipp på verdier

Endringer som har oppstått i utviklingsprosjektet har ført til at deltakerne har lært noe nytt, noe som også innebærer å måtte gi slipp på noe de hadde lært fra før. Når avdelingen eksempelvis har arbeidet med å endre måltidet, har dette vakt motstand fordi det ikke stemte med det denne deltakeren mente var rett. Denne deltakeren oppsummerer sin egen endringsprosess slik:

Nei, for så har vi snakket litt om dette, spesielt meg og en annen som er ganske enige i hvordan [...] det skulle være. For det var viktig for oss, ikke bare for at barna skulle ha vanlig folkeskikk, men også for at det var viktig for oss. Og så har vi liksom spøkt litt med det og ledd litt av det, og jeg har tatt litt til meg, det som jeg har vurdert som viktig. Så har jeg skjøvet fra meg noe annet. Når vi har gått litt nærmere inn på det, så har det vært litt sånn: det trenger jo ikke være riktig bare fordi far sa det; at en alltid måtte gjøre det sånn. Det er ikke sikkert det er riktig, selv om det er det jeg har blitt tillært. Så jeg har lagt vekk noen av de tingene.

Et vendepunkt synes å være at denne deltakeren har snudd fra å være motstander mot endringer til å begynne å reflektere over egne verdier. Dette vendepunktet kan en lese ut fra sitatet, når den voksne sier at det «ikke trenger være riktig bare fordi far sa det». Dette kan forstås som at deltakeren beskriver en grunnleggende refleksjons- og endringsprosess som hun/han knytter til sine valg. Det kan tolkes som den voksne erkjenner at noe av det hun/han hadde lært av sin far om hvordan et rett måltid er, må legges bort i barnehagens pedagogiske arbeid. Arbeidet med utviklingsprosjektet har krevd endringer for denne deltakeren som nå ser at måltidet kan preges av andre verdier enn de hun/han hadde lært av far.

5.2.3 Trygghet – også når noe går galt

I mange barnehagene har de ansatte arbeidet spesielt med å gi hverandre positive tilbakemeldinger. Ut fra det neste sitatet kan det se ut til at noen tidligere har *tenkt* godt om hverandres arbeid, men at de nå har arbeidet med at det også skal *sies* høyt til den det gjelder: «[...] komme med [...] tilbakemeldinger, positive ... ikke bare tenke det, men si det til den det gjelder». Det synes som om prosjektet i denne barnehagen har hatt fokus på etiske verdier der de ansatte har formidlet anerkjennelse og respekt tilbake til en kollega som har gjort noe de mener er bra. En av de som har deltatt i dette endringsarbeidet begrunner det blant annet med at: «En negativ kommentar tar det ti positive å veie opp, så det var derfor vi begynte med det». Det synes som om negative kommentarer påvirker sterkere enn positive og at de derfor vektlegger å gi positive kommentarer for å løfte hverandre. De har blitt tryggere i prosjektperioden, og tør være rausere med hverandre og gi hverandre mer ros. Andre utsagn støtter opp om tanken om at omgangsformer i det daglige arbeidet har endret seg og at de er blitt tryggere på hverandre. I det neste sitatet sier en deltaker at hun er blitt mer åpen i prosjektperioden:

Jeg tenker jo mer på det at vi har verdier ... for du brukte jo ikke ordet verdier når du [...] var i en hverdagssituasjon [...] Men det er jo det òg at du føler du har blitt mer åpen, at du tør å gi beskjed.

Når denne deltakeren sier at hun/han nå «tør gi beskjed», kan det ses i relasjon til at hun/han også mener å ha blitt mer «åpen» selv. Det kan tolkes som om personalet i prosjektperioden har bygget opp tillit seg imellom til å samtale om verdier, og at dette har gjort denne deltakeren åpnere og tryggere til også å gi beskjed når hun/han er uenig om noe. Kanskje har prosjektet synliggjort at når hverdagssituasjoner i barnehagen ses og diskuteres i et verdiperspektiv, handler det ikke nødvendigvis om å ha rett eller galt, men om prioritering av ulike verdier? Når deltakeren sier at hun/han nå «tør» gi beskjed, kan det tolkes som om arbeidet i prosjektet har gitt henne/ham både mot og tillit til sine kolleger. Kari Martinsen (2009) beskriver tillit som det bærende elementet i omsorg og motsatsen til omsorg som likegyldighet. Ut fra dette kan det å overse eller være taus i forhold til den som trenger «beskjed» kunne forstås som en form for likegyldighet og det «å gi beskjed» som et uttrykk for omsorg i forhold til den som trenger det.

Det er likevel ikke alle deltakere som i løpet av prosjektperioden har opparbeidet tillit nok til å tørre å stille kritiske spørsmål til hverandre eller kommentere situasjoner som de synes er problematiske. Ett eksempel kommer frem i denne samtalen:

Siri: At vi gjerne kan stille spørsmål som: «Har du tenkt igjennom det du gjorde, eller?» Det har ikke alltid vært lett.

Ella: Nei, det er mye lettere å si noe kjempe positivt enn å stille spørsmål som: «hvordan gjorde du det eller hvordan tror du den ungen reagerte når du gjør sånn?» [...] og andre situasjoner som av og til er litt vanskelige.

Dette kan tolkes som om Siri stiller utfordrende spørsmål til sine kolleger, men at det ikke alltid er så lett. Dette følges opp av Ella som sier at det er lettere å gi en positiv kommentar enn å stille utfordrende spørsmål i vanskelige situasjoner. Det kan imidlertid tolkes som at begge ser verdien av å stille kritiske spørsmål også i vanskelige situasjoner. Disse sitatene kan stå som eksempler på det flere deltakerne nevner; at arbeidet i prosjektet har hjulpet dem til samarbeide på nye og konstruktive måter, der noen også har sett verdien av å stille spørsmål med det som er litt vanskelig. Ut fra materialet kan en vanskelig situasjon være å fortelle om situasjoner der de eller andre gjorde noe som de i ettertid mente ikke var så bra. En deltaker sier at de tidligere gikk forbi slike (vanskelige) situasjoner i taushet. Det kan synes som om det å ha fått begreper til å samtale om verdier har vært til hjelp også i slike situasjoner. En deltaker beskriver et vendepunkt i prosjektperioden med metaforen om at «det går opp et par lys»:

Vi lærer mer ting som er verdier som du gjerne ikke visste var, selv om du har aldri snakket om det som verdi – det har liksom bare alltid vært sånn – og så går det opp et par lys og så; «Å ja, det er jo en viktig verdi!» [...] At du tenker mer; dette er en verdi. Det gjorde jeg ikke før. Så på en måte, du bare gjorde det. Eller den situasjonen bare skjedde, og du tenkte at det var en bra situasjon eller det var en dårlig situasjon. Mens nå er det gjerne litt sånn at du tenker at det var den og den verdien, og at du er mer bevisst på dine egne verdier.

Det synes som om denne deltakeren både har lært noe nytt, samtidig som hun/han også tidligere har visst om at hun/han har verdier. Når den voksne bruker metaforen om at det «går opp et par lys», kan dette forstås med å bruke en annen metafor for å beskrive hvor verdiene var: skjult i mørket. Verdier tas ofte for gitt, og det som synes å være nytt for denne deltakeren er ikke først og fremst å se at hun/han har verdier, men at det som gjøres i barnehagen kan vurderes ut fra ulike verdifelt. Det kan tolkes som om deltakeren har blitt bevisst at det pedagogiske arbeidet ikke bare er noe som skjer, men at det er avhengig av hennes/hans verdier og valg. Kanskje har den voksne lært at hverdagslige handlinger heller ikke bare handler om å gjøre noe rett eller galt, men å måtte velge når det oppstår dilemmaer; at det pedagogiske arbeidet handler om å prioritere noe fremfor noe annet. Det kan synes som om denne deltakeren har fått hjelp til å reflektere også

over situasjoner som er «dårlige» og til å dele det med sine kolleger. Et slikt vendepunkt kan belyses med et sitat fra en annen deltaker:

Hvis jeg [er] sånn usikker på det jeg har gjort, hva jeg kunne ha gjort annerledes, når ting går litt skeis, når jeg føler at alt krasjer, og jeg ikke klarer å være god mot en unge, hjelpe den ungen som jeg ser har det vondt; så kan du komme til en av de andre på avdelingen: «Uff, hva var det som skjedde nå, hør her, hva tenker du?». Og det er ganske greit. «Hva ville du gjort i en sånn situasjon»? Og så går det an å diskutere og snakke. Og prøve det ut neste gang. Og så føler jeg også vi er blitt flinke til å bli enige om hvordan vi ønsker å ha ting. Vi snakker om hvordan vi vil ha det, i stedet for å snuse oss frem til hvordan vi vil ha det. Hvordan vi for eksempel vil ha det i garderoben, hvordan vi vil ha det når vi kommer inn igjen. Ja – såne ting.

I dette sitatet forteller deltakeren at hun/han oppsøker kolleger når hun/han har gjort noe som hun/han i ettertid ikke likte. Sammen med de tidligere sitatene der noen fortalte at de var blitt mer åpne med å gi beskjed, så viser dette sitatet at prosjektet har hatt en kollektiv forankring der deltakerne har støttet hverandre og sammen fått nye begreper og handlingsmåter. Det synes som om et ideal er at de snakker seg frem til mer enighet om hvordan det pedagogiske arbeidet skal være, der de tidligere måtte «snuse seg frem». Å snuse seg frem innebærer elementer av usikkerhet og leting uten helt å vite hvor en skal eller hva de andre mente. Å ha fått kollektive begreper gir deltakerne muligheter for å diskutere verdier og også til å diskutere seg frem til enighet.

Bevissthet om egne verdier beskrives av flere som en hjelp til å se en handling fra ulike verdiperspektiver. I intervjuene beskriver noen at når andre gjør noe som de selv ikke ville gjort, så forstår de nå at det ikke nødvendigvis handler om at den ene gjør rett og den andre galt, men at det også kan handle om at de er ulike og prioriterer ulike verdier. Dette har for mange gjort det lettere å ta opp episoder som de undrer seg over at andre gjør, men også ta opp og søke veiledning hos medarbeidere når de selv har gjort noe som de i ettertid ser at de kunne gjort annerledes.

5.2.4 Tåle enighet og uenighet

Som vi har vist så langt, er det mange utsagn i intervjuene der deltakerne beskriver at de har fått økt oppmerksomhet om hvordan verdier preger det de og deres kolleger gjør i hverdagen. Videre har vi vist hvordan noen beskriver at de har blitt tryggere på å snakke sammen om at de også kommuniserer ulike verdier i sitt arbeid. Noen ytret imidlertid også et ønske om at alle i barnehagen skal stå sammen på en felles verdi-plattform. Om dette sier én deltaker:

Sånn personalsamarbeid, hvis du har forskjellige verdier så er det fryktelig vanskelig. [...] Du kan bli enige om hvilket klokkeslett man skal spise lunsj, det kan alle liksom si: «ok, det var ikke det jeg ville valgt, men jeg er lojal mot den jobben jeg har». Men, hvis du har noe som går litt på tvers av verdier. Det er vanskeligere å kreve at noen skal gjøre, og så er det vanskelig å gjøre det også, for det [...] ligger litt dypt i deg hvilke verdier du [har], og det er vanskelig å arbeide med folk som har andre verdier

enn deg selv. Selv om det ikke trenger å være ... Du trenger ikke å se på det som feil egentlig, men det kan bli forvirrende for ungene, hvis vi utad har veldig forskjellige verdier på ting. [...] Det er vanskelig for en voksen å forholde seg til de andre voksne, hvis de har veldig sprikende verdier [...] Og det er veldig vanskelig, synes jeg, både å kreve at folk skal arbeide etter noe annet enn det de mener er egentlig rett, og ikke få til å bli enige om en verdi.

Dette sitatet er ikke lett å tolke. Det kan synes som om denne deltakeren mener at det er sentralt at et personale er enig om noen grunnleggende sider ved det pedagogiske arbeidet. Eksempel på dette er at måltidet skal finne sted på et gitt tidspunkt. Slik enighet er lett å oppnå. Verre synes det å være å enes om verdier. Denne deltakeren uttrykker likevel ønsker om å enes om verdier og begrunner det med at det vil være vanskelig å samarbeide hvis personalets verdier spriker. Det vil også kunne virke forvirrende for barna. Samtidig som sitatet kan tolkes som et ønske om enighet, beskrives prosessen frem mot enighet som vanskelig. Det som er vanskelig er at noen i personalgruppen da må forlate egne verdier eller de må arbeide ut fra verdier som ikke samsvarer med egne verdier. Siden verdier relateres til individuelle og personlige verdier, kan det se ut som om denne deltakeren ser et dilemma og uttrykker tvil om det er mulig å komme til enighet om verdier.

Dette utdypes mer i det neste sitatet som står som en i motsetning. Denne deltakeren understreker at hun/han i prosjektet har lært at verdivalg er en del av hverdagen. Videre sier hun/han at det er viktig å tåle ulikhet og kanskje også være enige om at det kan være uenighet i en personalgruppe om de verdiene en kommuniserer i barnehagehverdagen:

Og så er det òg for min egen del, hvor jeg har blitt litt mer observant på ulike verdivalg. Så det er jo løye [morsomt, vår kommentar] å se i personalgruppa, at det er litt sånne ulikheter, for da har vi også noe å jobbe med. Samtidig, så er det min personlige mening at, vi burde kanskje bli bedre til å være enige om å ha litt ulike verdier. At det nettopp er en verdi å tåle litt ulike verdier, det er vi nødt til i denne barnehagen å svelge og å arbeide med det.

Den først delen av sitatet kan forstås som om personalet i denne barnehagen har fått frem at ulike medarbeidere har ulike verdier og at dette er viktig å arbeide videre med. Hva de skal arbeide videre med kan forstås på to måter. For det første kan det «å jobbe med» tolkes som at personalgruppen må nærme seg hverandre og forenes om noen verdier. For det andre kan denne uttalelsen forstås som at de må «jobbe med» å «tåle litt ulike verdier». De kan i så fall være «enige om å ha litt ulike verdier». Denne tolkningen av at det ikke nødvendigvis trenger være enten enighet eller uenighet, kan også ses i lys av et annet sitat der en deltaker etterlyser en «skikkelig diskusjon» og mer av det hun/han kaller «gnisninger» på møtene:

Jeg må bare si en ting til og det er at, jeg vet ikke helt hvordan man skal få det til, men jeg kjenner at når vi har sånne samlinger og basemøter og sånn, så [...] vi tør å si ganske mye, men vi får ikke sånn skikkelig diskusjon der alle er med. Og klart at, i et

arbeidsliv så må vi jo ha noen kjøreregler og, vi kan jo ikke bare hamre løs på hverandre, men likevel så kan en kanskje ha litt mer gnisninger?

Når denne deltakeren sier at de nå «tør si ganske mye» til hverandre, kan det synes som om personalgruppen er tryggere på hverandre og at dette gir rom for åpenhet og også for å være uenige. Denne deltakeren erkjenner likevel verdien av at det må være noen «kjøreregler» på møtene. Dette kan forstås som om hun/han mener at det må det være enighet om at de kommuniseres uten at de «hamrer løs på hverandre», men viser hverandre respekt. Samtidig kan bruken av metaforen «gnisninger» ses i sammenheng med at deltakeren etterlyser en «skikkelig diskusjon». I et fysisk materiale skaper gnisninger bevegelse og endringer. Når metaforen brukes om en samtale, kan det tolkes som et ønske om at ulike synspunkter må komme frem i samtalene i personalgruppen, noe som kan oppnås gjennom en «skikkelig diskusjon». Dette ønsket kan også forstås på bakgrunn av at de allerede er trygge og «tør si ganske mye». Kanskje kan en også tolke det slik at denne deltakeren etterlyser regler og enighet om hvilke verdier som skal prege *formen* på samtalene, men at *innholdet* kan preges av åpenhet og uenighet? I så fall kan en si at de verdiene som etterlyses for samtalene kunne relateres til et demokratisk verdifelt og belyses ut fra teorien om det radikale demokrati (Mouffe, 2005). Ut fra denne teorien handler demokrati ikke først og fremst om å komme til enighet. Demokrati beskrives som en prosess der enighet verken er ønskelig eller mulig. Det som driver demokrati fremover er uenighet. Det forutsetter imidlertid at relasjonene mellom deltakere som er uenige ikke må være antagonistiske (fiendtlige). Demokrati handler om å endre relasjonene mellom dem som er uenige fra antagonistiske til å være agonistiske (vennligsinnede). Når relasjonen preges av angonisme anerkjenner deltakerne hverandre som motstandere, med rett til å være uenige, samtidig som relasjonen mellom dem preges av respekt for ulike meninger. Sitatet og det uttrykte ønsket om samtidig å ha «kjøreregler» og «en skikkelig diskusjon» kan også forstås ut fra de verdier som lå til grunn for verdikommisjonens samtaler (Fugelli, 1999). I denne kommisjonens midtveisrapport hevdes det at i samtaler om verdispørsmål er det viktig å være tydelig, men ikke upåvirkelig (Fugelli, 1999, s. 75). For komitéen innebar det at deltakerne forholdt seg til noen grunnleggende verdier som normative og som de var enige om. Samtidig ble de normative verdiene ikke ansett som låste, men korrigerbare. Ut fra dette kan «kjøreregler» i sitatet forstås som en etterlysning av noen verdier som er tydelige i samtalene og som det er enighet om, mens etterlysningen om mer «gnisninger» kan være et ønske om rom for uenighet der en både lar seg påvirke av andres verdiprioriteringer og også får påvirke andre.

5.2.5 Å «gjøre» verdier og å «snakke om verdier». To sider av samme sak?

Som tidligere nevnt sa flere deltakere at det i starten på prosjektet var motstand blant annet fordi de måtte lære nye begreper. Denne motstanden løste seg imidlertid opp etter hvert. For noen endret motstanden seg til glede over å få delta i endringsprosesser og

lære nye begreper. Flere vendepunkter og endringsprosesser beskrives i intervjuene. De er både relatert til den enkelte, men også til endringsprosesser i hele personalgruppen. Ett vendepunkt som beskrives i intervjuene var etter en inspirasjonsdag, da deltakerne i flere barnehager begynte å samtale om at de både «gjør verdier» og «snakker om verdier». Som det kommer frem i intervjuene med styrerne, var det ulike oppfatninger om rekkefølgen på dette. Noen mente at de først kunne snakke om verdier og så å kjenne dem igjen, mens andre mente at det som var nytt i prosjektet var at de fikk begreper så de kunne samtale om verdier, som de jo alltid hadde visst de hadde, men ikke tenkt så mye på. Denne deltakeren uttrykker at hun/han ennå mot slutten av perioden strever med å sette ord på det de holder på med i prosjektet:

Men, du tenker jo på det [verdier]. Tenker jo mer på det nå, mens vi holder på med dette prosjektet. Men jeg synes fortsatt det kan være vanskelig å sette ord på.

Denne deltakeren sier at hun/han tenker mer på verdier nå ved prosjektslutt enn tidligere. Det synes imidlertid som om det er et sprang fra «å tenke» på til «å snakke om verdier». Det ser ut til at denne deltakeren har kunnskap om verdier som kan kalles for fortrolighetskunnskap (Nordenstam, 1983). Det beskrives som kunnskap som er taus. I det daglige tenker den voksne på verdier, men det hun/han strever med er at å sette ord på denne kunnskapen så den blir påstandskunnskap (Nordenstam, 1983). For denne deltakeren synes det å være vanskeligere å snakke om verdier enn å tenke på dem mens hun/han gjør dem. Dette står i så fall i motsetning til hvordan verdikommisjonen beskriver dette forholdet når det sies at det er lettere å snakke om verdier som likhet og solidaritet, enn å praktisere dem (Alm, Bomann-Larsen & Syse, 1999). Uansett hvordan dette forholdet tolkes, så kommer det frem i intervjuene våre at deltakerne trengte tid for å begynne å snakke om verdier seg imellom. I denne prosessen ble praksisfortellinger et viktig redskap. En deltaker sier:

Fremdeles at det er vanskelig det her med språket for verdier, dette her med å sette et språk på det. Hva er det som er viktig? Hva er det som betyr noe? [...]. Det faktisk å få tak på hva vi faktisk legger i disse store ordene? Klart, det har blitt mer praktisk for oss [...] som har arbeidet med å [...] plukke litt mer ifra hverandre og bruke praksisfortellingene til å sette ord på hva det er for noe. Vi har [...] fått noen knagger til å henge ting på.

Dette sitatet kan tolkes som at forholdet mellom å snakke om verdier og gjøre dem praktiske er dialektisk. Praksisfortellinger beskrives som et redskap. På den ene siden kan dette sitatet tolkes som at de i denne barnehagen har snakket om verdier når denne deltakeren sier at de har arbeidet med å finne ut hva de «legger i de store ordene» og at de har «plukket litt fra hverandre». På den andre siden kan det denne deltakeren sier om at de har fått «noen knagger å henge ting på» forstås som at verdiene fylles med innhold og at verdier er blitt mer «praktisk»; de «gjør verdier».

Det synes som om flere av deltakerne forteller om to parallelle prosesser: å fylle begreper om verdier med innhold og å se de daglige handlingene i et verdiperspektiv. For eksempel beskriver deltakeren i det neste sitatet hvordan disse parallelle prosessene hjelper personalet til å analysere frem hva som er gode måter å organisere måltidet på og at det har gjort dem mindre påståelige. De hevder ikke lenger at det bare kan gjøres på én riktig måte, slik de kanskje tidligere har gjort. Deres tanker og begrunnelser omkring måltidet synes å ha blitt mer nyanserte enn tidligere:

Men, nå kan vi kanskje snakke mer om hvilke verdier vi vil det skal være. Før så var det mer at vi sa: «sånn vil vi det skal være», uten at vi begrunnet det ut ifra hva det ville bety for ungene eller for oss eller for hva det skulle være.[...] At en kanskje er mer bevisst nå, enn det har vært noen gang før, for da kanskje bare gjorde vi ting, uten [at] vi helt klarte å sette ord på hvorfor, mens nå kan vi heller begrunne det litt mer, og ikke bare i sånne faguttrykk, men at det får en verdifull betydning og, i tillegg, føler jeg.

Denne deltakeren sier at verdiprojektet har hjulpet henne/ham og kollegene til å begrunne det de gjør på nye måter. Sitatet kan tolkes som at de oppleves som meningsfylt å kunne begrunne handlingen, ikke bare ved hjelp av faguttrykk, men også ut fra verdier. Sitatet er riktignok vanskelig å tolke. Det kan forstås slik, at personalet i prosjektet har arbeidet frem en felles kunnskap om verdier der alle er deltakere i denne kunnskapsproduksjonen. Dette kan ha gitt en følelse av å være mer likeverdige, i forhold til fagkunnskap som trolig ofte knyttes til utvalgte deltakere fra én personalgruppe: de pedagogiske lederne.

Det neste sitatet kan også forstås i dette lyset. En deltaker sier at de er blitt mer ærlige gjennom arbeidet i prosjektet:

At vi er ærlige på det, at vi sier [til hverandre]: «Oi, der satt jeg tryggheten faktisk helt til sides», fordi jeg hadde noe [...] i den situasjonen som jeg synes var viktigere.

Her holdes trygghet frem som en verdi som til vanlig ses som sentral i kommunikasjonen mellom voksne og barn. I sitatet vises det til at denne verdien likevel i noen sammenheng nedprioriteres fordi andre verdier synes å være viktigere. Sitatet kan tolkes som om den som sier det mener at det er viktig å gjøre slike prioriteringer. Når denne deltakeren sier at hun/han forteller om dette til sine medarbeidere, kan det forstås som hun/han åpner for en dialog der verdier settes på prøve. Når verdier settes på prøve, møter en ikke hverandre med en lukket «svaret – er – gitt» holdning, men en er ærlige omkring slike prioriteringer og møter hverandre med en åpen holdning, det oppfordres til dialog (Fugelli, 1999). I sitatet fortelles det om en situasjon der trygghet settes på prøve, og at det åpnes for at andre verdier prioriteres. Deltakerne trenger ikke føle seg mislykket eller at de gjør feil. I pedagogisk arbeid må en være klar over at verdier ofte settes på prøve i forhold til andre verdier og de ansatte må være seg dette bevisst. Ut fra sitatet synes det som om deltakerne har blitt ærligere om slike verdiprioriteringer.

Selv om deltakerne sier at de er blitt mer klar over at de prioriterer verdier i det daglige arbeidet, er det fortsatt ved prosjektets avslutning vanskelig for noen å finne ord på hva slags verdier de ønsker å prioritere i møte med barna. En deltaker oppsummerer det med å vise til den gyldne regel:

Jeg føler det gjenspeiler seg veldig i det at, sånn som du ønsker at andre skal være mot deg, skal du være mot andre. Det føler jeg gjenkjennes veldig i måten vi har arbeidet på i forhold til verdier. Jeg synes fremdeles det er vanskelig med språket for verdier. Dette her med å sette et språk på det.

Dette sitatet viser til ulike perspektiver. Det ene er at bevisstgjøringsprosesser tar tid. Selv ved prosjektslutt er det vanskelig å snakke om verdier. Det andre perspektivet som kommer frem i dette sitatet, er at denne deltakeren relaterer verdier til noe normativ; den gyldne regel når hun/han sier at «sånn som du ønsker at andre skal være mot deg, skal du være mot andre». Dette er en av de få gangene i intervjuene at verdier relateres til normative verdier. I de tidligere sitatene vi har presentert har deltakerne først og fremst relatert arbeidet i prosjektet til en personlig bevisstgjøringsprosess der de ser innover for å finne sine egne verdier. Dette sitatet viser en utvidet forståelse for at verdier i samfunnet og vår kultur også er førende for hvilke verdier som kommuniseres i barnehagen.

5.3 Vendepunkter i arbeidet med barna

5.3.1 Rollemodell

I intervjuene beskriver flere deltakere at de er blitt mer bevisste på hvilke verdier de kommuniserer i møte med barn. Endringene beskrives blant annet med at de har tatt i bruk nye «strategier» i det daglige arbeidet i forhold til barna. En strategi relateres til at de er blitt mer oppmerksom på sin oppgave som rollemodell for barna. En deltaker sier: «Det er typisk, de tar liksom igjen sånn som vi oppfører oss eller er med ungene, det ser vi jo veldig godt igjen da, i barnegruppa». Ut fra dette og de sitatene som presenteres nedenfor i teksten, tolker vi det som om de ansatte mener at barna imiterer deres måter å forholde seg til dem og til kolleger på.

Barna tar ikke bare etter de voksne, men kommuniserer også verdier selv i forhold til hverandre. Når en intervjuer spør om deltakerne kan komme med konkrete situasjoner der barn har kommunisert verdier, er et svar: «Det er mange, med sånn typisk trøsting og sånn. Hver dag, nesten». Å trøste hverandre kan også sies å være forankret i et etisk verdifelt. Det svares bekreftende når intervjueren videre spør om det er blitt mer av dette i prosjektperioden og at det er flere barn som gjør det. Samtidig trekker en deltaker frem måten barna forholder seg til hverandre på og hvordan barnegruppa fungerer, som en målestokk for om de har lyktes med en positiv utvikling i prosjektet:

Det sies jo at vi former dem, [barna] voldsomt de første årene, så det er jo veldig viktig for hvordan vi arbeider og hvordan vi tenker. [...] Jeg tenker: noe må vi ha gjort siden

vi fortsatt har en god gruppe med unger, altså de er stort sett veldig Gilde mot hverandre og snakker til hverandre på en ganske god måte.

Denne deltakeren uttrykker også at hun/han ser en sammenheng mellom det arbeidet i forhold til barna og det «resultatet» hun/han får i barnegruppen. I sitatet settes utsagnene om at de har «en god gruppe med unger» som er «Gilde mot hverandre», i relasjon til at de ansatte i prosjektperioden har gjort noe som har ført frem til dette resultatet. Veiene frem til slikt resultat kan imidlertid være mange, og i prosjektperioden er det flere som sier at det at de har endret verdier i kommunikasjon med barna har ført til endringer i barnegruppen.

5.3.2 Fra disiplinerende verdier til kompetanseverdier

En strategi som har endret seg i en barnehage er at de har fått et større repertoar til å møte konflikter mellom barna. Deltakeren i det neste sitatet sier at disse endringene også har smittet til barna. Hun/han beskriver at noen barn tidligere var raske med å ta leker fra andre, men at dette har endret seg:

Jeg føler vi har mye mer sånn harmoni [latter]. Fordi [...] du får så mye mer av ting du vil ha mer av, og så har vi ikke fokus på det som vi ikke vil ha mer av [...]. Så det blir liksom ikke den kjeften de får, [...]. At det ikke bare er den der: «nei, nei, nei du skal ikke gjøre sånn!». Men, at de heller får vite hvordan de skal gjøre det. Hvis ikke, vil de jo ikke lære hva de skal gjøre. Da vil de jo bare fortsette med den der knuffinga. Så jeg føler jo at det har hatt en virkning.

Sitatet kan tolkes som om denne deltakeren ser at endringer i de verdiene hun/han kommuniserer i samspill med barna også kan gjenkjennes i barnas samspill. Latteren som følger etter utsagnet om at de nå har mer harmoni, kan forstås som en unnskyldende latter for at den voksne roser seg selv. Latteren kan ta brodden fra det hun/han sier. Deltakeren beskriver en endring fra «før» til «nå» der de tidligere begrenset barna med kjefting og gjentakende «nei» når de gjorde noe upassende, mens de nå mer retter fokus mot å kommentere når barna gjør noe som verdsettes og som de ansatte vil ha mer av. Det kan forstås som at verdier knyttet til barns kompetanser nå prioriteres, der de tidligere prioriterte verdier knyttet til det disiplinerende verdifeltet.

Slike endringer beskrives også i andre barnehager. En deltaker svarte slik når hun/han ble spurt om hvordan de hadde arbeidet for å lære barna verdier:

Jeg føler at vi skryter av dem for det som er bra. Så prøver vi å øve på det som vi kan øve på... å holde fokus på det vi vil ha mer av. Selvfølgelig slår vi ned på det vi må slå ned på, men de er veldig raske med å si unnskyld, eller fort gi en klem.

Også denne deltakeren beskriver at de nå kommuniserer verdier som understreker barns kompetanse, når de gjør noe som er bra. De voksne kommenterer det de vil ha mer av, i stedet for å måtte «slå ned på» noe. Det synes som om de prioriterer kompetanseverdier som for eksempel å be om unnskyldning og klemme hverandre. Om barna har lært

verdien av det eller om de gjør det fordi det forventes av dem, er ikke lett å si, men det kan bli situasjoner der barn får kompetanse til å utøve etiske verdier som å hjelpe hverandre og vise hverandre respekt (Emilson & Johansson, 2009). Dersom barn skal lære verdier i slike situasjoner synes det også for den neste deltakeren å være viktig å kommentere det hun/han anser som verdifullt at barna lærer:

Jeg tror vi òg har blitt flinkere til å sette ord på det vi ser i hverdagen og til hverandre, men også overfor ungene, så at vi forsterker den opplevelse. Jeg tenker for eksempel på Ola som kommer inn og går og ser på alle. Da kan vi bare bekrefte at: «Nå kommer Ola for å si: 'hei' til dem og nå må vi si 'hei' til Ola». Sånne små ting som vi egentlig før bare ikke kommenterte.

Det synes som om denne deltakeren mener at personalet har utviklet en bevissthet om verdien av å sette ord på det som skjer rundt barna. I stedet for å ta de små ordene som «unnskyld» og «hei» for gitt, løfter de frem verdien av dem når de kommenterer når barna bruker dem. Kommentarene blir en måte å uttrykke at de verdsetter at barna har denne kompetansen. Dermed formidles verdier som anerkjennelse og omsorg mellom voksne og barn og barna imellom.

I prosjektperioden har ikke bare prosjektdeltakernes forhold til barna endret seg, men også forholdet til foreldrene. En deltaker beskriver det slik:

Jeg tror vi har fått en annen måte å tenke på, sånn som du ser med foreldre, altså hvis de kommer med et sånt ønske så er vel det viktigere for meg å innfri, i alle fall prøve å innfri nå fordi det er [...] verdifullt. Altså hvis de [foreldrene] kommer med sånt vi ikke tenker er så viktig, så tenker jeg at de spør jo [...] ikke hvis ikke det er viktig for dem. [...] Jeg trenger ikke å komme her å kimse av noe, bare fordi jeg ikke synes det er viktig. Vi er forskjellige og dette er verdifullt for dem, det de spør om.

Deltakeren i dette prosjektet kan tolkes som at hun/han i prosjektperioden har blitt mer klar over at de egne verdiene ikke er overordnede i forhold til foreldrenes. Den voksne understreker at hun/han har fått mer toleranse for ulikheter. Selv om noe ikke synes viktig for henne/ham, så kan det likevel være det for foreldrene. Dette kan forstås som at deltakeren kommuniserer respekt for forskjellighet og at relasjonen mellom den ansatte og foreldrene preges av likeverd.

5.4 Hvordan tenker deltakerne å følge opp arbeidet med verdier i barnehagen?

5.4.1 Det er nå det begynner

I intervjuene er det mange som sier at de er klar over at dette prosjektet ikke er ferdig selv om prosjektperioden er ferdig. Det må være et område som blir gjennomgående i barnehagen. Å bli bevisst verdier som de kommuniserer har tatt tid og en deltaker beskriver hvorfor: «Det er ikke gjort på en, to tre. Du må inn å endre deg sjøl og det tar tid». Å endre seg tar tid og selv om prosjektet har vart i to år, ser det ut som om det å

arbeide med verdier er noe barnehagene også vil satse på å gjøre videre. Det er et arbeid som kan gå parallelt med andre prosjekter og satsningsområder:

Vi skal bruke ett år på å repetere, det vi har brukt to år på å holde varmt, så det ikke går i glemmeboken [...] at ting kommer mer under huden og få det mer som en væremåte. Vi skal fortsette med praksisfortellinger [...] selv om vi kanskje begynner med litt andre ting og litt andre satsningsområder i barnehagen.

Det ser ut til at deltakerne i denne barnehagen er klar til å ta fatt på nye satsningsområder samtidig som de vil «holde varmt» det de har lært i dette prosjektet. De metodene som har vært brukt i prosjektet, som praksisfortellinger, kan også i fremtiden være redskaper å bruke for å unngå at det de har lært skal gå i «glemmeboken». En annen deltaker understreker også verdien av å fortsette med å bruke metoder som de har anvendt i verdiprojektet: «Nei, vi skal fortsette, ikke slippe det. Skrive praksisfortellinger, snakke om verdier, kanskje filme hverandre mer, ikke slippe det på en måte». Samtidig som det blir viktig å fortsette å praktisere metodene fra dette prosjektet, så understreker den neste deltakeren at dette prosjektet er ferdig, men at denne avslutning samtidig kan ses som begynnelsen til noe nytt:

Det [arbeidet med verdier] er jo noe vi føler vi ikke er ferdige med nå, på en måte. Det er nå det begynner [latter]. For det er nå vi har fått taket på det. Så det er litt dumt nå å bare si: «nei, nå får vi finne på noe annet».

Latteren som følger midt i sitatet kan forstås som et uttrykk for den selvmotsigelsen som det ligger i, ved prosjektslutt, å si at «det er nå det begynner». Sitatet kan også tolkes som at denne deltakeren er stolt av at hun/han nå forstår, hva prosjektet har gått ut på og at denne mestringen gir henne/ham lyst til å fortsette.

I noen av barnehagene forankres også lysten til å fortsette å arbeide med verdispørsmål i at de i dette prosjektet har arbeidet som et praksisfellesskap der hele personalgruppen har deltatt. Den neste deltakeren sier at de har fått noe felles som det er ønskelig å gå videre med:

Vi [har] jobbet mye med seminarene og sånn, som gjør at dette er noe som hele personalgruppen har fått kompetanse i, selv om noen kommet midt i og noen har vært med fra starten [...]. Men, for all del, det har jo gitt mer-følelse, og en får lyst til å gjøre mer. Vi får hive oss på et nytt prosjekt snart.

I dette sitatet fremheves verdien av kompetanseheving i personalgruppa og at dette har gitt en motivasjon for å gå inn i nye prosjekter. Også i en barnehage der det ventes mange nye ansatte og der avdelingene skal omrokes til høsten, kommer en oppmuntrende kommentar fra en av deltakerne om betydningen av å ha deltatt i dette prosjektet: «Da er det veldig bra å ha dette i ryggen ... verdiprojektet». Tidligere har vi presentert mange sitater der deltakerne beskriver at verdier er noe de har i «ryggsekken». I dette sitatet brukes også metaforen om at det er godt å ha verdiprojektet i «ryggen». I denne

sammenheng kan metaforen «ryggen» forstås i et tidsperspektiv, at prosjektet ligger bak og at prosjektperioden er over. Samtidig kan metaforen også tolkes som om deltakeren beskriver at hun/han kan lene «ryggen» mot erfaringene fra prosjektet og ta de med seg videre i nye prosjekter.

Når flere gir uttrykk for at de på ulike måter vil bære med seg erfaringen fra dette prosjektet, kan kanskje det følgende sitatet stå som en begrunnelse for dette også når denne deltakeren sier at hun har blitt kjent ved noen sider ved egen praksis som ikke var fullt så gode:

Ja, prosjektet har på en måte, jeg har jo alltid visst at jeg har hatt verdier, men det har gjort meg mer bevisst på at jeg tenker mer over; hvorfor tenke sånn? Hvorfor gjøre sånn? Det er mer litt sånn, å tenke litt hva er det som er viktigst, hva må vi gjøre for å endre, for man blir jo ikke alltid like glad for å oppdage ting om en selv. Og når jeg tenker igjennom det, så er det jo en prosess. Og jeg har jo [...] ikke nådd [det] fullkomne. Kommer vel aldri til å bli [fullkommen], men det hjelper en til å tenke gjennom; hva driver vi egentlig med? Selv om jeg tror nok vi egentlig har visst en del av det fra før.

Denne deltakeren ser ut til å mene, at arbeidet de har gjort i verdiprosjektet ikke er noe nytt, men at det har inngått i en kontinuerlig prosess i barnehagens arbeid. Den voksne visste også før prosjektstart at hun/han hadde verdier. Gjennom prosjektet synes hun/han likevel å ha blitt klar over både positive og mindre positive sider ved de egne valgene i det daglige arbeidet. Sitatet kan også tolkes som at deltakeren erkjenner at hun/han aldri vil bli ferdig med å arbeide med verdier i barnehagen og nå det «fullkomne». Dette kan forstås som en begrunnelse for å fortsette prosessen med å bli bevisst verdier som kommuniseres i arbeidet i barnehagen.

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert vår analyse av de siste intervjuene. Vi har hatt fokus på hvordan noen deltakere beskriver endringsprosesser de har deltatt i prosjektperioden. I sitatene som vi har analysert beskriver deltakerne sine erfaringer ulikt. Noen beskriver store endringer og det vi har kalt vendepunkter. Det kan være da de etter en lang tid forsto hva verdier var og hva prosjektet skulle gå ut på. Andre beskriver vendepunkter som at de oppdaget at de kommuniserte verdier som de egentlig ikke ville kommunisere, eller at de måtte forholde seg til barna og de voksne på nye måter ettersom de ble klar over hvordan og hvilke verdier de kommuniserte. Noen beskriver også at de oppdaget at de har måttet gi slipp på verdier og lære å se det pedagogiske arbeidet i lys av andre verdier enn tidligere. Andre deltakere beskriver arbeidet i prosjektet som å utforske noe som var kjent. De sier at de tidligere også har vært opptatt av verdier, men kanskje ikke vært så bevisste på dette. Motstand har på ulike måter blitt beskrevet, da særlig i starten av prosjektet. Likevel beskrives det som spennende å ha vært prosjektdeltaker og lære nye begreper og at dette tok tid i en travel barnehagehverdag. I intervjuene relateres ofte

dette prosjektet til å utforske individuelle og personlige verdier. Når den enkelte deltakeren har vendt blikket mot egne verdier beskrives dette som utfordrende, fordi det har ført til personlig endring. De har blitt kjent med noe som før var ukjent.

Selv om endringsprosessene først og fremst beskrives som individuelle, understrekes likevel betydningen av at de i barnehagene har arbeidet i et tett fellesskap i disse endringsprosessene. Flere beskriver refleksjons- og bevissthetsprosessene de har deltatt i som spennende og at de nå innser at det ikke finnes ett rett svar på hva som er den rette handlingen i hverdagslivet i barnehagen. Én og samme situasjon kan forstås ut fra ulike verdiprioriteringer. Dette har gjort dem tryggere på hverandre. Blant annet fremheves verdien av at de har fått flere felles begreper så de kan samtale om verdier på nye måter og identifisere verdier i sitt daglige arbeid. Flere understreker at de i prosjektet har lært å se at de verdier de selv og andre kommuniserer i relasjon til hverandre og til barna verken er entydige eller uforanderlige. I pedagogisk arbeid vil det stadig være rom for forhandlinger og diskusjoner i personalgruppen om hvilke verdier som skal prege arbeidet. Å innse dette har i flere barnehager ført til at de ansatte beskriver seg som mer åpne i møte med kolleger. De tør fortelle om episoder fra det daglige arbeidet som de ikke synes å mestre så godt og de tåler mer uenighet.

Flere beskriver at de har endret måter å forholde seg til hverandre og til barna på. Blant annet har flere barnehager endret fokus fra å kommentere det andre gjør som de mente var feil, til å fokusere på det positive og også kommentere dette. Gjennom dette har de også vært rollemodeller for barna og i enkelte barnehager mener noen deltakere at det er mindre konflikter mellom barna og ser det som følge av endringer i personalgruppens måte å omgås på.

Selv om det å være prosjektdeltaker har vært utfordrende, beskrives det i intervjuene et ønske om å fortsette. Noen begrunner det med at det er først nå på slutten at de har forstått hvordan de kan arbeide med verdier i barnehagen. Andre begrunner det med at verdier er noe som de aldri blir ferdige med og at de derfor må fortsette dette arbeidet selv om prosjektperioden er over. Et spørsmål vi som forskere sitter igjen med er hvorfor dette prosjektet først og fremst ble relatert til utforsking av individuelle verdier og mindre mot hvordan arbeidet relateres til samfunnets verdier. Kanskje har vi vært med på å skape dette fokuset på refleksjonsseminarene og inspirasjonsdagene? Vi mener likevel at en aktuell videreføring av dette prosjektet kan være å utforske det pedagogiske arbeidet i barnehagene i lys av det verdi- og normgrunnlaget som Rammeplan for barnehagen og Lov om barnehager bygger på. Dette fordi profesjonsutøvelse i et foranderlig samfunn krever at en kan fastholde normer og verdier (blant annet de som er beskrevet i de nevnte dokumentene) og samtidig være med og endre dem (Lindboe, 2012).

6 Å lede et prosjekt: mellom styring og delaktighet

Rammeplan for barnehagen (2011) sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Hovedansvaret for å nå dette målet er tillagt styreren i barnehagen. Derfor har styrerne⁹ i de ulike barnehagene hatt en viktig rolle i prosjektet. De har vært ansvarlige for å sette i gang, organisere og skape gode vilkår for arbeidet med prosjektet og å støtte personalet i gjennomføringen. Invitasjonen kom fra universitetet via barnehageadministrasjonen i den enkelte kommune. Styrerne i prosjektbarnehagene sier i intervjuene at bakgrunnen for å være med i dette prosjektet var et ønske om å utvikle barnehagen.

Vi har intervjuet de 8 styrere for å få kunnskap om deres erfaringer. Intervjuene ble gjennomført i slutten av prosjektperioden. Vi har særlig vært opptatt av hvordan styrerne har arbeidet med prosjektet, hvilke verdier de har prioritert og hvilke prosesser, utfordringer og vendepunkter de har de opplevd i arbeidet med prosjektet i sin egen barnehage. Styrerne fikk i forkant av intervjuet vite hvilke områder intervjuer ville ta opp. De fikk også levere inn skriftlig dokumentasjon om disse områdene, om målet med arbeidet, organisering av prosjektet, egen rolle, hva de opplevde som utfordringer og dilemmaer, og hvordan de så på egen læring og på personalets læring i prosjektet. Intervjuene ble gjennomført individuelt av en og samme forsker. Intervjuområdene var utgangspunkt for samtalen. Samtidig ble informantens egne resonnement og tanker fulgt opp.

Vi vil nå presentere resultatet av analysen av de 8 intervjuene med styrerne. De ble lest flere ganger med den hensikt å finne tematikk som kommer til uttrykk i styrernes omtale av sitt arbeid i prosjektet. I første fase av analysen var vi opptatt av å få en forståelse av helheten i materialet og identifisere det som gjentok seg i beskrivelsene. Vi så på hvordan styrerne hadde arbeidet, på hva de mente hadde vært viktig, og på hva de opplevde som vanskelig og utfordrende i prosessen med prosjektet. I andre fase så vi på variasjoner og likheter (Repstad, 2007), for deretter å forsøke å utmeisle mønster i fortellingene med utgangspunkt i våre spørsmål. I den tredje fasen var vi også opptatt av å finne kritiske hendelser som kan ha vært utgangspunkt for forandring (Halquist & Musanti, 2010; Denscombe, 2007). Vi studerte de kritiske hendelsene som styrerne selv trakk frem. Vi har også identifisert kritiske hendelser i styrernes utsagn uten at de selv nødvendigvis definerte disse som vendepunkt for forandring. I det videre arbeidet med analysen beveget vi oss frem og tilbake mellom de ulike fasene i en dialektisk prosess. I denne delen av prosessen så vi på hvilke verdier som styrerne la vekt på som sentrale,

⁹Majoriteten av prosjektlederne er styrere, men noen er også pedagogisk leder eller assisterende styrer. Her kaller vi alle for styrere, dette både av etiske grunner (anonymisering) og fordi deres respektive posisjon ikke studeres. Det viktige er at disse personene har hatt en ledende rolle i prosjektet.

men også hvilke verdier som de kommuniserte og prioriterte, mer eller mindre bevist og mer eller mindre eksplisitt.

Resultatene fra intervjuene med styrerne presenteres i følgende to tema: *Kritiske hendelser* og *Verdier – fellesskap og individualisering*. Hvert avsnitt innledes med en presentasjon av nøkkelaspekter som vi vil fremheve, fulgt av sitater som eksemplifiserer disse og av mer utviklede tolkninger. Vi har brukt teori fra annen forskning som belyser og gir utgangspunkt for diskusjon av våre funn.

6.1 Kritiske hendelser

Kritiske hendelser er situasjoner der styrer stilles overfor et problem eller overfor valg som utfordrer og kan være vanskelige å løse. Vi vil poengtere at kritiske hendelser ikke alltid leder til forandring, men de har potensialer i seg til at det kan skje forandring. De kritiske hendelser som vi har identifisert i studien handler om ulike dimensjoner som er viktige i styrerens arbeid med verdier, men som også kan skape dilemmaer. Samtidig som styreren må stake ut veien fremover og sørge for driv i verdiprojektet, så er det også styrernes ambisjon å gi ansvar til sine medarbeidere. Alle skal være delaktige og ansvarlige. Hvilke dilemmaer og vendepunkter opplever styrerne i dette arbeidet? Følgende tema har utkrystallisert seg fra data:

- Å få organisasjonen til å gå i takt
 - Alle skal med- men alle er forskjellige
 - Å holde entusiasmen oppe
- Å snu perspektiv: fra ”ovenfra og ned” til ”alle med”
 - Bygge tillit
 - Gi ansvar- kjenne eierskap- medvirkning
 - Å være tett på
- Fra å snakke om verdier til å gjøre verdier
 - Et abstrakt område - vanskelig å gripe
 - Endret forståelse – å få det mer under huden
 - Dialektikk mellom teori og praksis
- Å tørre å være i ingenmannsland
 - Veien blir til mens du går
 - Balansen mellom å ikke vite og å lede
- Å tåle motstand
 - Manglende entusiasme
 - Saker blir ikke gjort
 - Behovet for å oppleve mening

Styreren beskriver sitt arbeid innenfor rammen av disse temaene. De inneholder forskjellige dilemmaer og kritiske vendepunkter. *Å få organisasjonen til å gå i takt* handler om at en ønsker at alle skal delta samtidig i prosjektet, men også erkjenne at alle medarbeiderne er ulike og faktisk går i utakt. *Å snu perspektivet* handler om

problematikken å implementere et prosjekt og å gi mulighet for medvirkning og et deltakerperspektiv. *Fra å snakke om verdier til å gjøre verdier* handler om møtet mellom teori og praksis og å skape balanse mellom det abstrakte og det konkrete. *Å tørre å være i ingenmannsland* belyser dilemmaet mellom å ha ett klart mål og å ikke vite hvordan det skal gjennomføres. *Å tåle motstand* handler om den utfordringen det er å forholde seg til motstand samtidig som prosjektet skal gjennomføres.

Verdier kommuniseres implisitt i fortellingene om deres måte å arbeide på, i hva de betrakter som viktig i sitt arbeide, i de strategier de velger og i de dilemmaer som fremkommer. De er knyttet til ulike verdifelt. Demokrati som medvirkning, deltakelse eller brist på deltakelse og demokrati som rettferdighet. Etske verdier som tillit, likeverd og gjensidighet. Inkludering, at alle skal være med, solidaritet med dem som strever og respekt for ulikhet er verdier som kan knyttes til begge verdifeltene. Makt og implisitt disiplinering er også innbakt i styrernes fortellinger og er uttrykk for verdier. Vi ser også uttrykk for ulike måter å kommunisere på, og vi ser uttrykk for både kommunikativ og strategisk handling (Habermas, 1996).

6.1.1 Å få organisasjonen til å gå i takt

Et viktig anliggende for flere styrere er at alle medarbeiderne skal være med i prosessen og delta aktivt i prosjektet. Samtidig konfronteres de med dilemmaet at personalet er ulike og at arbeidet nødvendigvis må foregå på ulike måter. Mens noen av avdelingene og medarbeiderne er sterkt engasjerte i prosjektet fra begynnelsen, så kan det ta tid for andre å komme i gang. Utfordringene for den enkelte barnehage har vært ulike. I en stor barnehage med mange ansatte ble det en stor utfordring å få hele organisasjonen til å «gå i takt», som en av styrerne uttrykker det. At alle skal møtes i hverdagen stiller store krav til organisering, en utfordring som en liten barnehage ikke stilles overfor på samme måte. I en ny barnehage er utfordringen annerledes enn i en etablert barnehage fordi alle i utgangspunktet har forskjellig takt. En forholdsvis ny barnehage valgte å delta i prosjektet nettopp for å skape en felles takt. Dette kan være vanskelig.

Vi forstår det slik at styrerne ved å legge vekt på felles takt uttrykker en inkluderende holdning og knytter det til det etiske verdifeltet. Kollektivet blir viktig, samtidig som man uttrykker respekt for individers ulike muligheter. Vi ser også uttrykk for det demokratiske verdifeltet i tanken om at alle skal delta aktivt i prosjektet, og her kommuniseres også disiplinerende verdier der tilbudet om å delta også er et krav om å innordne seg og følge det som alle er pålagt å gjøre. Det som likevel ser ut til å være viktigst er tanken om at alle skal være med, selv om alle deltar på ulike måter, avhengig av hvor de befinner seg i prosessen. Da gjelder det både å vite hva som er målet og å skape entusiasme.

Det ser ut til å være flere utfordringer når det gjelder å få alle til å gå i takt. Tre forhold løftes frem; å få medarbeiderne til å forholde seg til hverandre og oppleve seg som en

enhet, at det som styrer gjelder å holde fast ved det som er bestemt, å gjøre valg og å stå for dem.

6.1.2 Alle skal med – men alle er forskjellige

I intervjuene ser vi en lederrolle der styrer formulerer de forventninger hun/han har, og der det kollektive arbeidet er viktig. Og når beslutningen er tatt må alle være med. Samtidig uttrykker flere av styrerne at personalet er forskjellige, og at denne forskjelligheten må tas i betraktning i arbeidet med prosjektet.

Når det er viktig at alle skal gå i takt tvinges styrerne til å tenke igjennom hva som må gjøres for at alle skal oppleve å være involverte. Her kan det oppstå et dilemma mellom hensyn til det kollektive og til det individuelle, men det kan også innebære en mulighet til forandring. En styrer forteller:

Og vi valgte jo å ta med hele barnehagen, og det ble jo og vår utfordring [...]. Avdelingene kom veldig forskjellig ut. Ja, noen gjorde dette og mer enn det de skulle gjøre, mens andre kom liksom ikke i gang. Det var da vi begynte med individuell veiledning. Det er det beste vi har gjort, fordi at vi brukte det veldig mye på gruppenivå hele veien og da sitter folk og er stort sett enige, sant, og du får ikke den der gode dialogen. Så jeg synes det var litt tungt å komme i gang. Det var en utfordring, men du har lært noe av det, tenker jeg. At med en gang å begynne å tenke; hva tenker *du* i forhold til din avdeling? Det tror jeg er bra. Om du da bare tar få [i veiledningen], du kan ta tre stykker sammen, det blir mer intimt, det blir mer direkte.

Forholdene legges til rette for at alle skal med ved at alle får samme arbeidsoppgaver. Likevel deltar avdelingene, kanskje også personer på avdelingene, ulikt. Selv om man er enige om at prosjektet skal settes i gang virker det som det kommer noe imellom. Det ble en tung start, med store ambisjoner som ikke helt innfris. Vi kan snakke om en kritisk hendelse som tvinger frem en forandring. De prøver å skape et vendepunkt, «vender på noen steiner», som en styrer uttrykte det. Styreren har gruppeveiledning med de pedagogiske lederne. Nå endrer de til individuell veiledning. Dette er en strategi for å møte den enkelte medarbeider i en dialog. Det kan se ut som at den individuelle veiledningen blir en start på å bygge opp en ny innsikt om at alle ikke kan gå i takt. I noen tilfeller fører dette til at avdelinger/grupper blir tatt ut av prosjektet for et kortere eller lengre tidsrom.

Det er mange eksempler i materialet som viser hvordan et vendepunkt kan komme når prosjektet tar andre veier enn de hadde forventet. I neste eksempel beskriver styreren et nederlag, og søker etter feil hun/han selv har gjort. Styrer kommer frem til at det er nødvendig å la både avdelinger og den enkelte medarbeider gå i ulik takt. Kravet om at alle skal gå i takt forandres:

Ja, men det er noe med at en først hev oss ut med at alle skulle med, og så litt nederlag, og så snevre det inn. Det gjorde det for min del, da følte jeg at det var jeg, som ikke var god nok til å drive prosjektet i barnehagen. Men det satt jeg nok litt ord på og fikk

støtte på, men vi kan ikke tvinge noen som ikke kjenner hverandre, de må få lov til [...] å komme opp og gå, før vi kan ta dette.

Det ser ut som at denne styreren mener at det ikke går an å tvinge frem en lik måte å gjøre det på, man må la hver og en delta på litt ulike premisser. Styreren ser sin egen forståelse for den enkelte medarbeiders situasjon som en sentral faktor i et vellykket prosjekt; «de må få lov til å komme opp og gå». Denne kritiske hendelsen ser ut til å lede til selvrefleksjon hos styreren. I neste omgang deler hun/han den med kollegene. Slik utvikles felles holdning til forandring blant lederne. Men dette er heller ikke lett. Det er ikke lett å gå i takt når alle går i sitt eget tempo. En annen styrer forteller:

Alle er forskjellige, alle går sin vei. Men alle skal være i utvikling, det har jeg sagt. Men alle går i forskjellig tempo, det er jo det som er utfordringen. [...] altså jeg klarer ikke å styre det. [...] Vi har et personale, vi har vært femten stykker, og alle går ulikt, ingen går i takt, på noen som helst måte, det gjelder også ped-lederne, og det er utfordringen, fordi at du må vente ganske lenge, ofte, på de som sliter og det er ikke nødvendigvis i forhold til kanskje akkurat tema i seg selv, men det handler om helt andre ting som gjør at tilstedeværelsen inn i det vi holder til med, er ikke der som jeg ønsker.

I dette utsagnet ser vi at solidaritet er en viktig verdi som styrer vil legge vekt på i personalgruppen. Det er viktig å vente på dem som ikke har kommet så langt, de som sliter i barnehagehverdagen fordi den er kompleks og krever voksnes oppmerksomhet på ulike måter. På samme måte gjelder det «å holde oppe trykket og å drive arbeidet fremover» som en styrer formulerte det. Utfordringen og innsikten som kommuniseres er at utakt snarere er det normale, og ikke det å oppfylle kravet om at alle skal gå i takt. Men ett krav er absolutt– alle skal være forberedt på å endre seg, og som en styrer uttrykker det: «Alle skal være i utvikling».

For å sammenfatte: Mange av styrerne er opptatt av at personalet skal stå for det samme, og at ingen kan avstå fra å delta i prosjektet. Alle skal inkluderes, og alle skal føle seg inkludert. Dette ser ut til å være idealet. Men samtidig ønsker de å behandle avdelinger og medarbeidere ulikt. Det ser ut som om styrerne står i et dilemma mellom sin egen ambisjon om at alle skal være med og det de erfarer i arbeidet med prosjektet, nemlig at alle ikke følger samme takt. Medarbeiderne har ulike erfaringer, ulike reaksjoner på endring og dermed ulike måter å nærme seg prosjektet på. Å stå i en slik posisjon er krevende for en styrer. Det handler om å balansere mellom idealet og virkeligheten, blant annet ved å gi passe store utfordringer, å sette noen på vent, og likevel drive organisasjonens endringsarbeid fremover. Dette gir også utgangspunkt for kritiske hendelser, som i sin tur kan lede til forandring.

Vi mener å se en sterk verdi om inkludering at «Alle skal være med», som flere av styrerne uttrykker det. Dilemmaet mellom hensyn til det kollektive og det individuelle kommer tydelig frem. Til grunn for dette kan ligge vektlegging av inkludering,

deltakelse og fellesskap. Dette kan plasseres både i det etiske og det demokratiske verdifeltet. At alle skal være med kan også knyttes til disiplinering. En mer eller mindre implisitt norm uttrykkes av flere av styrerne: I ambisjonen om å prioritere denne normen oppstår dilemmaer som styrerne må løse. Det handler om en verdikonflikt mellom tanken at alle skal være med og det faktum at alle er ulike, at avdelingene har ulike utfordringer, at medarbeiderne arbeider på ulik måte, har ulik bakgrunn og går i ulik takt. Vi kan også tenke oss at det her også handler om kontroll av medarbeiderne slik at oppgavene virkelig gjennomføres. De poengterer betydningen av tydelige krav på hva som skal gjøres og at det skal gjøres. Men de viser også at det finnes ulike løsninger for å inkludere alle i prosjektet. En måte å håndtere problematikken på er å individualisere, og å møte og støtte personalet individuelt. Dette bygger på solidaritet overfor kolleger som kommer etter hvert. Årsaken til denne måten å forholde seg på ser ut til å være at de aksepter ulikheten i personalgruppen. Men samtidig gir de ikke avkall på at alle skal med. Poenget er at medarbeiderne får mulighet til å medvirke på ulike vilkår og i litt ulik takt.

6.1.3 Å holde entusiasmen oppe

En viktig utfordring for styrerne er å være målbevisst, å drive prosjektet og samtidig holde engasjementet oppe i hverdagen. Ikke minst i startfasen var det viktig å skape entusiasme og å involvere medarbeiderne. Noen styrere tok avgjørelsen om å være med der og da, andre brukte tid sammen med ledergruppa i barnehagen før avgjørelsen ble tatt. En styrer forteller:

Skal du skape engasjement og entusiasme for noe, så er du nødt til å ta lederne dine med, for det er de som skal drive det ute på sin avdeling, og skal jeg nå resultatene så er jeg helt avhengig av å ha dem med. Så vi lagde en prosjektbeskrivelse som de var med på.

I dette eksemplet ser det ut som at lederne (pedagogiske ledere, fagutviklere) var enige om å være med i prosjektet. Det er de som har hovedansvaret for å motivere resten av personalet. Men prosjektet skal foregå over en lang periode. Det gjelder å tenke langsiktig, for eksempel ved å lage prosjektplaner, og å holde ut som leder når personalets entusiasme minker, eller når hverdagens ulike krav skaper hindringer slik at andre spørsmål overskygger prosjektet.

Både styrer og medarbeiderne står mellom ulike krav og idealer. Oppdragene i barnehagen er mange og ulike, og krever engasjement på mange områder. Styrer mener at det er viktig å holde fast ved tidligere bestemmelser og ikke la annet overta. At dette er en balansegang fremgår av intervjuene. Arbeidet med verdier kan lett komme i bakgrunnen:

Det handler om min evne til å tenke langsiktig og dra det fremover, og det er en utfordring, for sånn er vi alle i ledelsen, alle synes alt er moro, men vi er ingen som er

den typiske fullføreren. Ja, og det føler jeg kanskje har vært mest utfordring det siste halve året og at det da ikke har vært så tydelig oppe i alle sammenhenger, at det er det [verdier] vi har jobbet med.

Det som antydes i sitatet over er at ledergruppen er entusiastisk. De vil gjerne være med på prosjekt og starte noe nytt, men de er kanskje ikke like entusiastiske når det gjelder å fullføre det de har tatt på seg. De er mer entreprenører enn gjennomfører. Ledergruppen har kanskje ikke vært tydelig nok i forhold til drift av prosjektet, og når de ikke helt orker å holde fast i prosjektet risikerer det å gli ut i periferien. Det styrer peker på her er et viktig og vanskelig dilemma. Et godt team trenger kompetanse i forhold til både å starte og å gjennomføre et prosjekt (Adizes, 1980). Styreren reflekterer over saken, og er selvkritisk. Det virker som om ledelsen i denne barnehagen taper fart, og dette avspeiler seg kanskje også i det konkrete arbeidet med barna?

I neste sitat bekrefter en annen styrer betydningen av å motivere medarbeiderne. Vi kan ane at dette er et tungt arbeid:

Mitt mål har jo vært å prøve å motivere, dra prosjektet, og det synes jeg har gått bra i perioder, og så andre perioder er det andre ting som, som krever mye møter og så krever det mye, ja, oppfølging, så kommer det litt i bak [...], men jeg ser at jeg kunne vært flinkere til å holde et jevnere trykk, absolutt.

Når denne styreren ser tilbake blir det tydelig at prosjektet har vært prioritert i visse perioder, mens andre forhold har tatt oppmerksomheten bort fra prosjektet i andre perioder. Vi får ikke vite hvilke forhold dette er, men vi kan tenke oss at det er organisatoriske krav som trenger seg på og fører til at arbeidet med verdier nedprioriteres. Men styrer er selvkritisk og det ser ikke ut som hun/han ser seg som et offer for strukturene. Snarere antydes det her at hun/han kunne ha vært *flinkere til å holde et jevnere trykk*, som styrer formulerer det.

At styrer stilles overfor mange valg har vi allerede vist, og det blir også tydelig i neste eksempel. Her viser styrer at hun/han tar makt over strukturen og skaper vilkår for at prosjektet skal bli en del av hverdagen:

Jeg har og lært at strukturen du velger er veldig viktig, at du legger det inn i den møtestrukturen du allerede har i barnehagen. Vi har ikke hatt mange ekstra møter på grunn av prosjektet, men vi har valgt vekk andre ting. På ledermøtene har vi satt inn på halvårsplan når det er vi snakker prosjekt. Ikke hvert møte, for det har vi ikke muligheten til. På personalmøtene har vi også satt inn når vi skal snakke prosjekt. Vi har og satt det inn på planleggingsdager. Altså har det blitt "booket" inn (satt opp på planen), og det tror jeg nok er viktig at vi har gjort, eller så tror jeg nok at det glir ut. Jeg føler at jeg har blitt en tydeligere leder, på en måte, i forhold til fag og personalet kanskje. Som person så må jo jeg også være bevisst på hvilke verdier som er viktige for meg. Hvilken bagasje har jeg med meg, hvilke holdninger og verdier har vi med oss inn i barnehagen?

Det er ikke bare møtestruktur og planer som er viktig, styreren setter her fingeren på sine egne verdier og den kraft disse har i virksomheten. Det gjelder å være bevisst på hvilke verdier som styreren selv kommuniserer, hvilke verdier som hun/han mener er viktige og som skal prioriteres i virksomheten. Styreren ser ut til å være bevisst den sentrale maktposisjon som hun/han besitter både som verdiformidler og i forhold til å skape strukturelle vilkår for prosjektet. Når strukturen ikke fungerer viser det seg ofte gjennom at ambisjonene ikke nås. En styrer reflekterer slik over at arbeidet ikke ble fulgt opp:

Tid til møtene, tid til å forberede seg, tid til ja, litt sånne ting, synes jeg har vært utfordringen, og egentlig både positiv og negativ, tenker jeg da [...].

Det handler både om tid og å holde fokus, og styrer ser med kritisk blikk på seg selv og på de utfordringer hun/han står overfor i styrerrollen. Styrer gir uttrykk for at hun/han ikke har hatt tydelig nok fokus på prosjektet hele tiden. Dette viser hvordan disiplinerte verdier, som det å skape og følge et regelverk for arbeidet, også er viktige.

For å sammenfatte: Å holde gløden oppe handler både om å skape entusiasme, holde fokus og å skape struktur slik at prosjektet blir en del av barnehagehverdagen. Dette arbeidet krever at styrere er utholdende og målbevisste. De må klare å holde fokus på prosjektet også når andre oppgaver krever engasjement. Det gjelder å vite hvilke valg som bør gjøres og hvordan det skal gjøres, slik at arbeidet med verdier også kan bli meningsfullt for medarbeiderne. Styrer signaliserer også hvor viktig eller uviktig arbeidet med verdier er med sitt eget engasjement, med å skape strukturer og med å gi ansvarsoppgaver. Kirkhaug (2013) fremhever at verdier kan påvirke samtidig som de også påvirkes av eksisterende strukturer, systemer og prosesser. Strukturer er både bærere av verdier og førende for verdier. Høy grad av formaliserende regler krever et verdisystem som reglene kan prøves i forhold til. Dette kan igjen føre til at reglene forandres. Dersom vi ikke har et verdisystem å vurdere reglene i forhold til, kan det være en risiko for at det utvikles en ensidig og farlig avhengighet av reglene. Når verdier erfarer og kommuniseres samtidig med regler og strukturer, kan verdier og strukturer forsterke hverandre. Dersom verdier blir implementert på en måte som gir mening for både medarbeiderne og ledelsen, kan verdiene også erstatte regelverket. Verdier kan da brukes som utgangspunkt for evaluering av erfaringer, og fungerer da som kontroll og tilbakemeldinger på arbeidet, hevder Kirkhaug (2013). Dette gir i neste omgang den enkelte en viss autonomi. «*Ved at verdier utgjør felles kognitive kart som ansatte kan orientere seg etter, vil det skapes grunnlag for sosial forening og identitet*», i følge Kirkhaug (2013, s. 12). Spørsmålet er hvilken slags verdikart som styrer bidrar til å skape og om det gis mulighet til å stille spørsmål til dem. Verdier kan brukes både i gode og mindre gode hensikter.

6.2 Å snu perspektiv: fra ”ovenfra og ned” til ”alle med”

En problematikk som stadig kommer frem i styrernes fortellinger er vanskeligheten med å få medarbeiderne til å kjenne eierskap til prosjektet. Prosjektet hadde visse rammer, og i spenningsfeltet mellom disse og personalets deltakelse oppsto det både konflikter og vendepunkter. Nye innsikter gir også muligheter til forandring.

Flere av styrernes fortellinger handler om å involvere og gi ansvar til den enkelte medarbeider. Opp mot dette står et ideal om at alle skal gå i takt. Dette kan skape et dilemma for styrerne. Det paradoksale blir at et prosjekt om verdier, der intensjonen er å bygge på de voksnes egne kompetanser og egne refleksjoner, risikerer å bli et arbeid som ledes ovenfra uten særlig deltakelse og innflytelse fra medarbeiderne. I intervjuene forteller flere styrere om når de forstod betydningen av å involvere de ansatte. Det førte til endringer i deres prioritering av verdier, å involvere alle ble prioritert fremfor at alle skulle gå i takt. Dette førte igjen til at de forandret sin arbeidsmåte og til endringer i måten de utformet sitt lederskap på. De ser nå at det er en forutsetning for et vellykket prosjekt at de klarer å slippe kontrollen og invitere medarbeiderne med på å ta beslutninger. Nå kommer det demokratiske verdifeltet og delaktighet i fokus på en annen måte enn tidligere. Det kan se ut som at slike verdier blir tydeligere for styrerne når engasjementet hos medarbeiderne svikter, ofte som et resultat av at deres innflytelse er begrenset.

6.2.1 Bygge tillit

Vi har tidligere sett at styrere i prosjektet legger vekt på å være tydelige ledere. Å være en tydelig leder betyr ikke at lederen må si alt tydelig. Det handler lika mye om å avstå fra å legge frem løsninger. Det er også en lærdom noen av styrerne har tatt med seg fra prosjektet. En styrer forteller:

Ja, jeg tenker jo også jeg har lært mye om det der med meg som en leder også, som ikke bare skal si sånn eller sånn skal det være, jeg har blitt flinkere til å la folk slippe til, i stedet for at jeg serverer en løsning, blitt flinkere til å ta det, gå litt tilbake og la andre få komme med sine ting

Her beskriver styreren at hun/han i arbeidet med prosjektet har utviklet et mot til å holde seg selv tilbake og la andre slippe til. Flere styrere forteller at arbeide med verdier har fått dem til å forsøke å holde tilbake sine egne tanker og å se ressursene hos medarbeiderne. Begrunnelsen er ikke bare å se sine medarbeidere som ressurs, de har også erkjent at deres egne meninger ikke nødvendigvis er bedre. En annen styrer forteller:

Jeg tenker også at jeg har blitt flinkere til å tenke, at det er to sider av alle saker. Og at ikke mitt nødvendigvis er rett. Ja, så en møter jo seg selv noen ganger i døra, med å tenke at sånn og sånn skal det være, og så er liksom ikke så enkelt for de ute på avdelingen.

Begge styrerne beskriver at de har oppdaget at det finnes ulike perspektiver, og at de stopper opp for å få frem andres tanker og synspunkt. De indikerer på denne måten vendepunkt i forhold til det de selv har tatt for gitt, at «ikke mitt nødvendigvis er rett». Vi kan her identifisere en verdi som knyttes til det etiske verdifeltet: verdien av tillit. I litteraturen om lederskap relateres ofte tillit i et arbeidsforhold til den ansattes tillit til sin leder (Kirkhaug, 2013), for eksempel tillit til at de står frem som tydelige ledere. I det andre året i prosjektet virker det som at leder viser en annen tillit til sine medarbeidere. Det kan skape en kritisk hendelse der gamle forventninger møter nye. Den endringen vi mener å se i lederskapet handler om å holde seg mer tilbake. Det kan oppstå en situasjon der styrer ikke opptrer som medarbeiderne forventer. Vi har sett at styrerne ønsker å være tydelige ledere. Spørsmålet er om det å holde sine meninger tilbake er en motsetning til tydelig lederskap, eller om det er en annen form for tydelig lederskap bygd på andre verdier. Dersom det ikke eksisterer en samforståelse i personalet om dette, kan det lett føre til brist i tillit.

Schein (2010) peker på at endringer i en organisasjon krever bevisstgjøring av verdier som styrer organisasjonen, og betydningen av å erstatte de verdiene vi ikke lenger vil bygge arbeidet på med nye verdier. Vi ser her et eksempel der det synes som at styrer endrer sine verdier, og ut fra det også sin lederatferd. Men det er også viktig at resten av personalet er med på denne endringsprosessen. I følge Wadel (2004) er det viktig at alle organisasjonens medlemmer har samme forståelse av sentrale prosesser i organisasjonen, for eksempel ledelsesprosesser. Samforståelse er igjen et grunnlag for gjensidig tillit (Wadel, 2004). For å muliggjøre endring i opptreden fra styreres side er det viktig å bygge en samforståelse i personalgruppa om hvordan ledelse bør utøves og, som eksempel, hva det innebærer å være en tydelig leder. I en relasjon preget av tillit og samforståelse vil man lettere tåle at styrer trer tilbake. Det vil tolkes som styrke å kunne gjøre det. I et forhold med lite tillit og lite samforståelse kan den samme handling lett bli forstått som svakhet.

I et lederskap hviler det et tungt ansvar på lederen, styreren, om å skape en samforståelse for hva ledelse er der lederen både kan trå frem som en tydelig leder og være en leder som holder seg tilbake. Kanskje er dette siste en ny erfaring for våre ledere? Om vi tenker oss at barnehagehverdagen er kompleks, og at arbeidet med verdier er mangetydig, blir det viktig for styreren å forstå situasjonen og ta utgangspunkt i den. Ulike situasjoner og ulike deltakere medfører oftest ulike former for handling og lederskap. Da blir det viktig noen ganger å være tydelig og andre ganger holde seg tilbake. Dette er en viktig og vanskelig balansegang. Samforståelse er altså et aspekt ved å bygge tillit. Et annet aspekt er å kunne gi tilbakemeldinger på en måte der tilliten bevares. En styrer reflekterer slik:

Hvordan gir jeg tilbakemeldinger som leder? Er vi flinke nok til å rose alle og se alle? Det er vel noe jeg føler jeg har blitt bedre til og mer bevisst på. Og så er det vel og det

med å lære seg å se det kritiske i tingen også. At det som ikke fungerer så at det blir sagt på en skikkelig måte.

Styreren fremholder at det er viktig å se alle og å se noe godt i alle. Men det handler også om å kunne ta opp det som er problematisk, og å gjøre det på en skikkelig måte. Det utfordrer lederens evne til å ha gode samtaler med sine medarbeidere også om vanskelige ting. Vi kan her identifisere rettferdighet som lik fordeling av både positiv og negativ oppmerksomhet. Å gi tilbakemeldinger kan også utfordre tilliten mellom styrer og medarbeidere. Ansvar for å gi respons på en konstruktiv og rettferdig måte ser ut i fra dette utsagnet ut til å hvile på styreren. Tillit kan i følge Kirkhaug (2013) innta ulike former, som kalkylebasert, institusjonelt basert eller relasjonelt basert. Kalkylebasert tillit er forankret i ytre virkemidler der sanksjoner og belønninger, og ikke personene selv, regulerer forholdet. Institusjonell tillit betyr at det i en organisasjon finnes ordninger og regler som skal følges, og som fører til at de ansatte opplever trygghet og forutsigbarhet. En relasjonelt basert tillit er utviklet over tid, og karakteriseres av gjensidig lojalitet og bred sosial støtte mellom de involverte.

Delaktighet og innflytelse er to sentrale og overlappende demokratiske verdier. De henger sammen i en dialektisk prosess. Uten delaktighet ingen innflytelse, og motsatt, ingen innflytelse uten delaktighet. Å la medarbeiderne slippe til, og dermed sette seg selv på vent, er derfor en ferdighet som styrer må beherske dersom barnehagen skal bygge på demokratiske verdier.

6.2.2 Gi ansvar – kjenne eierskap – medvirkning

Å involvere personalet i prosjektet er viktig, men også utfordrende. Styrerne tar i bruk ulike strategier for å involvere. De forteller at de arbeider gjennom andre, og trekker ofte frem fagveiledere og pedagogiske ledere. Vi har tidligere sett hvordan de involveres i bestemmelser om å gå i gang med prosjektet og lage plan for prosjektet. Men det er på avdelingene at prosjektet settes ut i livet. Det er her det skal arbeides med verdier.

Det er møtet mellom voksne og barna som er tema i dette prosjektet. Derfor er det ikke nok at styrer og pedagogiske ledere eier prosjektet, det må eies av alle. En styrer forteller:

Når vi gikk fra at ped-lederne hadde ansvaret til at assistentene og barne- og ungdomsarbeiderne fikk litt mer ansvar, det er så viktig for å få det til funger, at alle eier det. Jeg kan ikke eie det alene, ped-lederen kan ikke eie det alene, men *vi* må eie, en må gå inn i det helhjerta, alle må få mest mulig, for at en skal lykkes. Og det føler jeg ikke at vi har vært like flinke til hele veien.

Her beskrives en endring der den enkelte medarbeider, uansett utdanningsbakgrunn, får mer ansvar i arbeidet med verdier i barnegruppen. I et slikt eierskap ligger også en form for delt ansvar. Sannsynligvis betyr ikke dette at det innføres en flat ledelsesstruktur i barnehagen. Men det betyr at styrerne, i samarbeid med de pedagogiske lederne, i større

grad enn i starten av prosjektet involverer alle medarbeiderne og gir dem større mulighet til å påvirke. De tar seg tid til å lytte til assistentene og barne- og ungdomsarbeiderne, og de arbeider ut mål og arbeidsområder sammen med dem. På den måten får alle innflytelse på prosjektet.

Delt eierskap er en forutsetning for at prosjektet skal lykkes. Vi har tidligere sett hvordan en styrer reflekterer over sin egen innsats. De burde ha involvert alle fra starten. En annen styrer forteller:

Når de fikk lov å velge en situasjon og en verdi i forhold til den situasjonen, det tror jeg og var viktig for dem, fordi at det var der de var på sin avdeling. Og da blir det ikke bare fordi du har fått beskjed ovenfra at nå skal dere jobbe med garderobesituasjonen, så har de ingen spesielt lyst eller behov for det. Men de fikk lov til å bestemme selv og den medbestemmelsen gjorde nok at drivkraften ble sterkere.

Styrer forteller her at drivkraften, engasjementet, endres når personalet gis mulighet og ansvar i prosjektet. Å oppdage dette ble også et vendepunkt for noen. Det at man oppdager manglende mulighet til å påvirke fører til forandring.

At det ikke bare ble noe nytt som ble trykket ned over hode på dem, men at de fikk være med; ja men hva trenger dere da? At vi tar en liten stopp der og får alle med på veien videre.

Når styrerne oppdager at noen av de ansatte ikke er med, utfordres de til å reflektere over situasjonen og forsøke å forandre den. Dette fører til at de henvender seg til medarbeiderne og spør etter deres kompetanse og ideer. Det er viktig å ikke trykke prosjektet ned over personalet, mener styrer. Å få være med på å sette mål og å vurdere sitt eget arbeid i verdiprosjektet ser ut til å styrke den enkeltes motivasjon for å delta i prosjektet. Når det styrer tar for gitt utfordres av medarbeidernes måte å agere på, settes både demokratiske verdier og kompetansverdier i spill. Kanskje kan vi si at medarbeiderne leder styrer mot nye innsikter.

6.2.3 Å være tett på

Å ha medinnflytelse handler både om muligheter og forventninger. Vi skal nå se et eksempel på en styrer som arbeider nært alle medarbeiderne i barnehagen. Denne styreren er tett på den enkelte pedagogiske leder og den enkelte medarbeider. I personalgruppen arbeider de med å sette tydelige mål, både individuelle mål satt av den enkelte medarbeider og mål for fellesskapet. De skaper gjennom dette en mulighet til å forandre seg selv og sitt arbeid med barn. En balansegang mellom et felles ansvar og et mer personlig ansvar ser ut til å være viktig.

Jeg har hatt miljøsamtaler med hver enkelt, som har vært knytta opp mot egenutvikling og opp mot prosjektet; Hvor er du hen? [...]. Hvordan ligger du an i forhold til fremlegget? Er du i gang? Trenger du hjelp? Altså hvor er du hen i din utvikling? Og jeg tror nok det at styrer er tett på den enkelte er og viktig tenker jeg, i forhold til å

sikre fremgang i prosjektet. Og jeg tror at det er viktig at styrer har den (miljøsamtalet) med alle ansatte. Det har jeg fått tilbakemeldinger om at assistenter synes det er godt å snakke med styrer, altså at det ikke bare er at styrer snakker med ped-leder, men og med de ansatte. Og det har jeg jo muligheten til, siden vi har såpass liten barnehage.

Denne styreren arbeider tett på alle ansatte. Hun/han følger opp arbeidet med å nå målene de har satt for egen utvikling, samtidig som hun/han også følger opp arbeidet med verdiprojektet. Styrer stiller krav til endring, men tilbyr samtidig støtte til den enkelte medarbeider. Det handler om «å ansvarliggjøre», som styrer formulerer det. Ansvar ligger både hos den enkelte og i fellesskapet. Alle medarbeiderne forventes å fortelle hverandre om hvordan deres egen utvikling forløper. Dette er en mindre barnehage der de har mulighet til å utvikle andre samarbeidsformer enn i de større barnehagene. Men betydningen av tilbakemelding er en strategi for å holde prosjektet levende og ansvarliggjøre alle.

For å oppsummere: Det at personalet i noen barnehager ble passive ser ut til å ha gitt styrerne anledning til å reflektere: Hvorfor oppstår denne passiviteten? Dette ga dem mulighet til å se nye utfordringer. For noen styrere har det vært viktig å oppdage at de ansatte faktisk ikke har hatt mulighet til å være delaktige. Dette har også ført til forandringer. De ansatte har i større grad blitt involvert og fått ansvar. Personalets tause motstand kan altså ha vært en kilde til ny kunnskap for styrer. Det ble et vendepunkt. Å involvere de ansatte har også et annet aspekt, nemlig ansvarliggjøring av den enkelte. Alle har et ansvar som de ikke kan unndra seg. Vi kan se dette i forhold til Kirkhaug (2013) som peker på at en organisasjon der ledelsesideen er verdibasert ledelse baseres på innflytelse. Utformingen av verdier skjer i fellesskap, gjennom diskusjoner og gjennom å inngå kompromisser. I denne prosessen kreves det at alle parter deltar og tar ansvar. Det er kanskje dette vi ser eksempler på i prosjektets andre år.

Det er de demokratiske verdiene som er i spill når delaktighet og ansvar er sentralt. I intervjuene ser vi at det i noen barnehager kreves av alle at de skal delta aktivt i kollektivet i barnehagen, mens det i andre barnehager er et tilbud. For noen styrere ser det ut som at det er selvklaart at personalet skal ha medvirkning og at de også tar sitt ansvar, hver og en. Andre oppdaget det i forbindelse med dette prosjektet. Vi ser også at det etiske verdifeltet aktualiseres i denne prosessen når styrer arbeider med å bygge tillitsforhold med medarbeiderne. Det gjelder å kunne gi gode tilbakemeldinger som samtidig ikke oppfattes som å være kritiske. Ohlsson og Rombach (2013) skriver at lederskap handler om dikotomier og om å balansere mellom ulike former for problemer. En slik dikotomi er den mellom å lede og å følge. At denne relasjon er enkel er en myte, mener forfatterne, ettersom mellommenneskelige relasjoner alltid er komplekse (Ohlsson & Rombach, 2013). Både styrer og medarbeidere arbeider med å finne balansen mellom å lede og å følge. Når lederskapet blir for dominerende, så ser det også ut til at medarbeiderne utvikler taus motstand. Vi skal komme tilbake til dette.

6.3 Fra å snakke om verdier til å gjøre verdier

Arbeidet med verdier skjer i en prosess med ulike faser. I den første fasen handler det om å forstå og nærme seg verdier på ulike plan, både som teoretiske og som empiriske kunnskapsområder. Det gjelder å forstå området verdier, som kan være svært abstrakt. Neste fase handler om å gjøre verdibegrepet om til noe som er hverdagslig og konkret slik at det kan brukes aktivt i hverdagen. Her møter styrerne den komplekse relasjonen mellom teori og praksis (Schön, 1983). Flere av styrerne peker på dette som et dilemma. De knytter det til ulike tidsperioder i prosjektet. Det første året gikk mye kraft og energi med til å forsøke å forstå hva som kan være verdier, og hvordan de kommer til syne i samspill mellom voksne og barn. Det dreide seg om å få en teoretisk forståelse av verdibegrepet. Etter hvert gikk arbeidet mer inn i en fase der det ble viktig å konkretisere og ta i bruk verdiene i forhold til hverdagen i barnehagen. Relasjonen mellom teori og praksis er noe mange styrere strever med. Men samtidig ser de at praksis er avhengig av teori, og omvendt. Blant annet påpeker de betydningen av at det stadig må tilføres ny teori for at man skal forstå praksis.

6.3.1 Et abstrakt område – vanskelig å gripe

Verdier er et abstrakt og stort område som er vanskelig å få tak på. Dette var en utfordring som styrerne og andre som var med i prosjektet strevde mye med den første tiden. Verdier var spennende, men også vanskelige å gripe, og spørsmålet var hvor man skulle begynne:

Jeg synes jo det er spennende da, men jeg liker utfordringen som styrer der jeg er. Men vi kjente mye på det i starten, når alt var nytt, og det er litt sånn; ja vel, vi skal jobbe i prosjekt, verdier det er så stort, sant? Men hvor begynner vi hen? Det er klart; det å finne vår vei, hva skal vi jobbe med? Jo, anerkjennelse. Vi fant jo fort at alle må jo [...] vi må ha et felles ståsted; ja, men hva er det? Hvordan ser vi det i praksis, sant? Synliggjør, for da kan du lettere se hvor du skal hen.

Det er viktig at alle har et felles ståsted å bygge prosjektet ut i fra. Styreren forteller at dilemmaet er å finne dette ståstedet, ikke bare i teori, men også i praksis. Spørsmålet om hvordan man går frem var særlig vanskelig i starten av prosjektet. De famlet mye, men så hendte det også noe på veien som gjorde at verdier ble mer synlige for hele personalgruppen. En styrer forteller:

Vi føler nok at det i begynnelsen var litt mer famlende, at vi ikke visste helt: Hva gjør vi? Hvordan griper vi det an? [...]. Mens andre året fikk vi med hele personalet. Sånn at jeg synes nok at andre året har vært kjekkest, og alt som man sitter igjen med etterpå. [...].

Jeg tror nok at vi også fikk tak på hva prosjektet var og hva vil ville gjøre med det. Hva slags utviklingsdel vi skulle ha, og hva vi ville med dette her til slutt, liksom, hva ville vi sitte igjen med? At det ble synlig for oss også, og da blir det jo mye lettere å formidle det til resten av personalet når du har forstått det selv.

Implisitt i fortellingen til denne styreren ligger det en kjerneutfordring. Det gjelder å utvikle en forståelse for hva verdier kan være som gjelder for alle, både for medarbeiderne og for ledergruppen. Alle må kunne formidle og gjøre bruk av denne forståelsen i hverdagen. Etter hvert som verdiene de bygde arbeidet på ble mer synlige, ble det også bedre mulig å forstå dem og arbeide med dem i praksis. Men det tok tid å komme dit.

Et dilemma er også at personalet befant seg på litt ulik plass i prosjektet, utviklet ulike forståelser og hadde ulik bakgrunn:

Også er det jo dette her med verdier. Det var veldig stort da og få det ned på alle sitt nivå, så at alle forstår. Assistentene har kanskje ikke den kunnskapen som en førskolelærer har. Og at du får med deg alle. [...]. Så da var det å stoppe litt opp og tenke; hvordan kan vi få med alle?

I beskrivelsen over kan vi se ytterligere et dilemma. Det har med kompetanse å gjøre. Alle ansatte har ikke samme utdanningsbakgrunn. Dette betyr at personalet har ulike former for kunnskap. Da må styreren arbeide med å støtte de voksne i ulike forståelsesprosesser. Vi ser også uttrykk for den underliggende verdien at alle skal involveres. Denne verdien ser ut til å være ganske sterk i barnehagene.

6.3.2 Endret forståelse – å få det mer under huden

I følge styrernes beskrivelser bygges det en ny og endret forståelse av verdier i alle barnehagene, selv om den varierer mellom og i den enkelte barnehage. Det handler mye om å gå fra det abstrakte til det konkrete, men også om å utvikle en mer integrert forståelse, «å få det under huden», som en av styrerne uttrykte det.

I følgende beskrivelse kan vi se en forandring i arbeidet med verdier. Planene for arbeidet har tatt en annen form, fra å være mer abstrakte til det mer konkrete. Utgangspunktet er refleksjon over teori og praksis. Personalet har arbeidet seg gjennom definisjoner av verdier, de har deltatt i forelesninger og bearbeidet dem i refleksjonsgruppene i den enkelte barnehagen. De har også stoppet opp i arbeidet og reflektert over spørsmålet: Hvor befinner vi oss nå?

Fra den første planen vi laget til den siste planen vi laget, vi lagde halvårsplaner, ja og de var veldig forskjellig. For den siste var meget konkret og det var hvilken uke du skulle gjøre det på, og det var veldig sånn spisset. Og det er klart, da hadde de vært gjennom alle definisjonene, sant, de hadde vært på inspirasjonssamlingene og de hadde fått mye påfyll i forhold til at vi hadde refleksjonsgrupper i barnehagen, angående verdier. Så de begynte å forstå hvorfor vi skal jobbe med verdier. Og når vi lagde denne konkrete planen, så synes vi det gikk mer på skinner, sant, da gikk vi mer og mer i takt.

Arbeidet i prosjektet har nå flyttet seg til et mer konkret nivå. Styrer bruker også termen «vi». Kanskje kan vi si at eierskapet og medinnflytelsen nå er på et annet plan. Og styrer

lar oss ane at noe har hendt, «da gikk vi mer og mer i takt», som hun/han uttrykker det. Det virker som medarbeiderne står sammen på en annen måte nå enn før.

Å konkretisere handler også om å nærme seg verdier med utgangspunkt i sitt daglige arbeide. Det handler om å starte der de ansatte befinner seg. Kanskje kan vi si at det i denne barnehagen er skapt en større nærhet mellom medarbeidere og ledelsen, og mellom innhold i prosjektet teoretisk og metodisk. De velger å ta ny sats, og begynner der medarbeiderne er. De lager en mer konkret plan. Igjen ser vi hvordan de reflekterer og vurderer sin forståelse og sitt konkrete arbeid med verdier.

6.3.3 Dialektikk mellom teori og praksis

I neste eksempel uttrykkes en annen bevegelse, en bevegelse mellom teori og praksis. Her ser det ut som at det skjer en pendling mellom det abstrakte og det mer konkrete, og tilbake igjen. Samtidig virker det som om teori er noe de har med seg som redskap, men også er noe de ser etter i praksis.

Og det som også er positivt er at det er mulighet til å få tilført teori. [...]. Så da så jeg at da fikk jeg tyngde på det opplegget der med en gang, samtidig som jeg visste at vi ville få mer teori, uten at jeg da visste hvordan vi kunne bruke det. Men det var et godt utgangspunkt foran start [...]. Jeg synes at vi begynte å få til noe, første året var kanskje spesielt før jul, for det som også er utfordringen i dette prosjektet her er når du skal ha hele personalet med deg så må det være veldig praktisk rettet. Det vil si: de skal få noe teori og så skal de ut og se, og de må være så konkrete at det de skal ut å se etter, at de faktisk klarer å se det, det er veldig viktig.

Denne styreren forteller at arbeidet med teori ga tyngde til prosjektarbeidet. Hun/han opplevde det positivt at hun/han fikk hjelp med å presentere teori. Teori fungerer for denne styreren som et redskap til å se praksis med. Den skal være så konkret at den blir til en hjelp for voksne.

For å summere: Verdier som kunnskapsområde er omfattende og abstrakt. Dette er en utfordring for styrer og medarbeidere. Det er en krevende prosess å identifisere hva som kan være en verdi, hvordan de kommer til uttrykk og å skape en måte å forholde seg til verdier på. Like krevende er det å konkretisere verdier, hvordan man «gjør» verdier og kommuniserer dem i praksis. I styrers fortellinger kommer det til syne en prosess der arbeidet handler om å flytte seg fra teori til praksis. Noen ganger skjer denne bevegelsen dialektisk- de beveger seg også den andre veien, fra praksis til teori. Gjennom slike prosesser ser det ut som at verdiprosjektet har kommet ”under huden” på den enkelte medarbeider.

De verdier som vi har identifisert i denne sammenheng knytter seg til det demokratiske verdifeltet. Vi snakker her om verdien av inkludering og å inngå i et fellesskap. Alle forventes å være med i kunnskapsprosessen og bidra til å utvikle arbeidet med verdier. Å streve etter enighet og konsensus ser også ut til å være viktig. Selv om det finnes en viss mulighet for forskjellighet er ønsket om enighet sterkt. Det kan se ut som at verdien

av fellesskap mer blir til et krav enn et tilbud. Tanken om ansvar er også sterk. Det er viktig ut fra det etiske og det demokratiske verdifeltet. Men det kan også se ut som at verdien av disiplinering kommer til uttrykk, og kanskje dominerer her.

6.4 Å tørre å være i ingenmannsland

Prosjektet var i seg selv stort, og målene var ikke alltid like tydelig. Det stilte krav til ledere og medarbeidere om å tørre å være i ingenmannsland, eller på en plass uten kart og kompass der stiene var delvis nye. En utfordring for styrerne var at de skal motivere og inspirere sine medarbeidere fra denne posisjonen i ingenmannslandet. Hva skal de inspirere til? Prosjektarbeid er et endringsarbeid. På kort sikt fører endringsarbeid ofte med seg stress, uklarhet, og dobbeltarbeid. Den positive effekten av endringen kommer ofte ikke til syne før det har gått en tid (Kirkhaug, 2013). Intervjuene viser også at styrerne har måttet tåle støy og motstand. I intervjuene ser vi at slike utfordringer ofte har blitt til vendepunkter. Styrerne har blitt tvunget til å stanse opp, reflektere og prøve nye veier i arbeidet. Vi så også at arbeidet forandret seg fra et hovedfokus på å snakke om verdier til å gjøre verdier.

En erfaring som det kan se ut som mange i prosjektet har gjort er at de fra starten ikke helt visste hvor de skulle gå. Både prosjektets karakter og innhold krevde at styrer og personalet for øvrig orker å være i bevegelse uten at de helt vet veien fremover. Både styrere og ansatte må tåle å «være i ingenmannsland», som en styrer uttrykte det. Vi har allerede tidligere antydnet at styrer og medarbeidere leter etter måter å gjøre ting på og arbeider med å utvikle mål uten helt å vite hvor de skal. Samtidig uttaler styrerne i våre intervjuer at det er grunnleggende for et lederskap å ha tydelige mål og at medarbeiderne er delaktige og arbeider mot disse målene. Verdier finnes på flere og mange ganger abstrakte plan, som eksempelvis det personlige og det profesjonelle planet. Derfor er det ikke alltid mulig å konkretisere verdier i termer av oppnåelige mål og der veien er tydelig utstaket. Da gjelder det å klare å utsette seg for et (yrkes)liv på grensen til kaos (Grindland, 2011).

6.4.1 Veien blir til mens du går

Selv om de fleste styrerne rapporterer at de finner veier, særlig i andre året i prosjektet, så har prosjektet fortsatt karakter at ”*veien blir til mens du går*”. Man finner ikke ett svar eller én sti å gå. Snarere oppstår det hele tiden nye spørsmål og nye veier å følge. Dette er utfordrende:

Og det og som er utfordringen i et sånt prosjekt det er at verdier, det er så stort, vanskelig egentlig å få tak i, og det er ikke et prosjekt som du starter der og slutter der. [...]. Veien blir til mens du går, og det er for mange veldig utfordrende.

Men for en av styrerne er det slik som det skal være, man skal kjenne frustrasjon og ikke helt vite. Det er bra å famle litt i starten. Det gir muligheter for refleksjon og nye spørsmål.

Det er en viktig del av prosessen, når du går inn i et prosjekt, det er jo gjerne å kjenne det litt sånn frustrerende. Jeg tror det er litt sunt å famle litt i starten, for at da leter du kanskje litt etter hva er vår vei? Hva skal vi legge vekt på? Hva er vårt mål? Hvordan skal vi jobbe med dette prosjektet

I begynnelsen kan frustrasjon være fruktbar, men i neste eksempel ser saken noe annerledes ut. Styreren gir uttrykk for det problematiske ved at arbeidet med verdier ikke har en klar plan. Hun/han har et ønske om å ha et svar som kan hjelpe i arbeidet med å stake ut målene tydeligere. Det har ført til at de ikke har definert tydelige nok mål i begynnelsen av prosjektet.

Og da blir det litt sånn at du famler uten helt å vite helt. Så det er en sånn ting som jeg tenker at det, vi var ikke tydelige nok i oppstarten heller på hva som var våre mål. [...]. Vi som barnehage at vi definerte nok ikke tydelige nok mål, og så hadde vi nok en forventning om at vi var tettere opp fulgt av dem seminarene, samtidig så visste vi jo om det ganske tidlig.

Her uttrykkes implisitt en skuffelse over at styrer ikke lykkes i å tydeliggjøre sine mål, kanskje også et ønske om å få mer støtte fra universitetet i sitt arbeide med å lede prosjektet i barnehagen?

6.4.2 Balansen mellom å ikke vite og å lede

Det ser ut til å være en utfordring for mange medarbeidere å ikke vite veien, og samtidig skulle presentere prosjektet overfor foreldre og kolleger. Det kan oppleves som frustrerende å ikke kunne svare klart på spørsmål. Og det er vanskelig å sette prosjektet ut i livet, å sørge for at personalet reflekterer over de verdiene som kommer til syne i samspillet mellom dem og barna, når man ikke har en klar oppfatning av målet. En av styrerne løser situasjonen på denne måten:

Som leder da, så må du tåle og stå i det (ingenmannsland) for det lager ganske mye støy. [...]. «Cluet» er at du skaper faste rammer for hva som skal gjennomføres, hvem som har ansvar, og hvordan det skal gjennomføres.

Å samtidig håndtere det kjente, og det som er nytt og ukjent, er et dilemma. Det krever dyktighet og det krever at man balanserer mellom å ikke vite og å arbeide med å tydeliggjøre arbeidet med verdier i barnehagen. Verdier som har med institusjonelle hierarkier og posisjoner å gjøre kan være i spill her. Vi kan ane at styrer opplever at rollen som en leder som har svaret på alle spørsmål utfordres. Kanskje kan det dessuten være slik som Ohlsson & Rombach (2013) formulerer det, at gode organisasjoner kan fungere uten at noen i hierarkiets topp alltid har kontroll over alle spørsmål. Medarbeiderne driver fortsatt arbeidet med verdier i barnehagen på ulike måter, kanskje med en lignende følelse av å ikke vite. Men det er også mulig at møtet med det ukjente kan lede til nye vendepunkt? Slike erfaringer med å være i det ukjente her og nå, kan i fremtiden skape trygghet i både rollen som leder og som medarbeider.

6.5 Å tåle motstand

Som vi allerede har antydnet fører arbeidet med verdier til motstand som styrer og kolleger må forholde seg til. Motstand kan uttrykkes på ulike måter, som unnvikelse, som oppgaver som ikke blir gjort eller noe som ikke sies. Motstand kan i følge styrernes utsagn være ubevisst, særlig fordi arbeidet med verdier i stor grad handler om å forandre seg selv. Dette er smertefullt. Motstanden kan, som vi allerede har tatt opp, komme av at medarbeidere opplevde at prosjektet kom ovenfra, og ikke sprang ut av egne ønsker eller behov. Et uttrykk for motstand kan være at det er vanskelig å komme i gang med prosjektet, og at man ikke synes at det ga noe nytt. Motstand kan handle om at personalet allerede opplevde at de hadde en krevende arbeidssituasjon og ikke ville/orket drive med enda et stykke arbeid, verdiprojektet. Motstand kan være mer eller mindre taus, og komme til uttrykk gjennom at saker ikke blir gjort, man rekker ikke å arbeide med prosjektet, man glemmer det på møter, glemmer eller lar være å skrive praksisfortellinger og lignende.

6.5.1 Manglende entusiasme

Fra starten av skulle prosjektet forankres hos medarbeiderne. Vi har tidligere sett hvordan mange i starten strevde med å skape engasjement og entusiasme. Noen opplevde motstand når de skulle forankre prosjektet i barnehagen:

Jeg måtte selge det inn blant mine ledere, og det var to- tre som var litt sånn usikre og syntes ikke det var det helt store, men når vi da sa at vi er med, så sa de at de var med. [...]. Vi brukte to ledermøter på å snakke om dette.

Det kan være mange årsaker til den usikkerhet som kommer til syne her. De pedagogiske lederne kan være faglig usikre på hva verdier egentlig er og hvordan de kan arbeide for å identifisere verdier. Hva skulle de gjøre i prosjektet? De kan ha være usikre på hva prosjektet vil føre til. Å bli bevisst de verdiene vi faktisk legger til grunn for arbeidet i barnehagen kan kanskje skape konflikter i personalgruppa? At de ikke finner dette «som det helt store» kan også komme av at de ikke var involvert før det var bestemt at de skulle delta i prosjektet. De hadde ikke fått reist slike og andre problemstillinger før avgjørelsen var tatt. At de måtte bruke to ledermøter på å bestemme seg kan tolkes som en form for protest. Samtidig kan vi gjerne tenke oss at det både kreves tid og diskusjoner for at et prosjekt skal lande hos deltakerne. Vi vil nok hevde at det gjelder både for styrere og medarbeidere. Dette har vi allerede indikert gjennom vårt resonnement over. Denne balansegangen som både styrer og medarbeidere står overfor innebærer at man må forholde seg både til tradisjon og fornyelse, både til å forandre og bevare (Ohlsson & Rombach, 2013). Legitimitet for forandring er sentralt. En styrer forteller:

Det var ledelsen som bestemte. Og så hadde de [andre] ikke så stort eierforhold til det, det var noe som kom ovenfra. Men neste gang [2. år] fikk de være med å bestemme.

Og mange valgte måltid, og mange valgte garderobe. Da fikk de gjerne det eierforholdet til prosjektet som de mangla gjerne, når de fikk et tema tildelt året før.

Vi har tidligere sett at styrerne sier at de legger vekt på at den enkelte blir sett, ivaretatt, ansvarliggjort og respektert. Den manglende entusiasme som kommer til uttrykk i dette utsagnet kan være et uttrykk for at det øvrige personalet ikke opplevde at de ble behandlet med grunnlag i disse verdiene. De ble ikke orientert før avgjørelsen ble tatt, de fikk ikke faglig orientering, de fikk ikke si sin mening. Vi kan identifisere dette som strategisk handling og en asymmetrisk relasjon (Habermas, 1996). Måloppnåelse forventes skje uansett deltakernes opplevelser. I slike handlinger kan det lett oppstå motstand.

6.4.3 Saker blir ikke gjort

I neste sitat resonerer styreren om en form for taus, implisitt motstand der saker som man har blitt enige om ikke blir gjort. For denne styreren handler det om at prosjektet krever at den enkelte forandrer seg. Det er utfordrende. Samtidig mener styrer at denne form for motstand er ubevisst. At den er taus og ubevisst gjør det komplisert og vanskelig å møte:

Et dilemma er jo, den motstanden som ikke blir uttalt, men som bare ikke blir gjort. Det er jo en form for motstand mot endring tenker jeg, selv om det blir uttalt at det er kjekt med endring, men likevel når endringen skal skje i form av at jeg må endre på meg selv, så kan jo det være ganske arbeidsomt, men jeg tror mye er ubevisst.

Det er ikke alltid lett å oppdage motstand:

Det var nok trått i starten. Det er klart det var motstand, hvordan så vi den? Det var nok det at praksisfortellinger ble ikke skrevet, Så er det noe med; hvorfor har du ikke gjort det da; nei, jeg har det vanskelig. Ja, hva kan jeg hjelpe deg?

Styrer mener at det var tregt i starten av prosjektet, og ser det som en form for motstand. Styrer viser også hvordan hun/han forholder seg til dette, dels gjennom å skaffe seg kunnskap om hvorfor saker ikke blir gjorte, dels gjennom å tilby den andre hjelp: hva kan jeg hjelpe deg med?

Neste eksempel viser noe lignende, men et annet aspekt, nemlig at det finnes et dobbelt budskap her. Personalet uttrykker at prosjektet er spennende. Det er fint å lære seg nye saker, men når saker skal gjøres så skjer det ikke alltid noe:

Det er klart og ja, de som har vært der lengst, [...], de synes det er kjempespennende, men likevel er det ikke alltid de heller følger opp i forhold til praksisfortellingene. Det er sånn; hei, nå ser jeg at det mangler en praksisfortelling, det legger du i, det skriver du nå; ja ja ja. Så det er klart at det er litt sånn, det er det jo. [...]. Men nå har jo vi vært i en kulturendring og, i barnehagen. Så det har jo vært en del prosesser som har, ja, det har det.

I denne uttalelsen kan vi ane at det har skjedd en gjennomgripende forandring. Styrer snakker om en kulturendring, noe som til forskjell fra en mer individuell forandring som vi har beskrevet over avspeiler en kollektiv prosess som omfatter hele barnehagen. Kulturendring innebærer å endre verdier i kulturen. Det er et krevende arbeid som blant annet handler om å identifisere verdier de ikke ønsker å bygge virksomheten på, og å velge nye verdier. I neste omgang må de nye verdiene internaliseres i praksis, og bli til verdier som de ansatte bruker i sin hverdag (Schein, 2010). Uttalelsen fra styreren kan tyde på at de nye verdiene ikke er internalisert i kulturen enda.

Den tause motstanden er vanskelig å gripe:

Men det er klart, noen dilemma er det jo. Det er jo den motstanden som ikke blir uttalt, men det er noe som bare ikke blir gjort. Så du må på en måte som leder være tett på. Og som vi har drøfta litt i den ped-ledergruppa, eller ledergruppa, på et punkt så er det noe med å slutte å forklare og bruke så mye tid på det å repetere. Dette hadde vi på avdelingsmøte, da avklarte vi at sånn og sånn skulle bli gjort, da må det bli gjort. [...]. Det er jo en form for motstand mot endring, tenker jeg.

Av styrers resonnement fremgår det at det gjelder å være nær for å kunne identifisere motstand og støtte personalet videre i arbeidet. På samme tid gjelder det, mener styrer, å gi ansvar og å forutsette at det som er diskutert og besluttet også skal gjennomføres. Kanskje er dette en ny verdi som tas i bruk i denne barnehagen, at alle skal gjøre det de er blitt enige om?

6.4.4 Behovet for å oppleve mening

Andre eksempler på motstand som styrer tar opp er at personalet opplever og uttrykker at prosjektet ikke gir dem noe ny kunnskap. *Dette er ikke noe nytt*, sier noen. Denne form for motstand er i større grad enn den vi har sett på tidligere åpent uttrykt. Bakgrunnen for motstanden kan være at et ønske om å lære noe nytt og å bli utfordret ikke er tilfredsstillt. Men det kan også handle om et forsvar for tradisjonen og det man har fra før. Prosjektet kan kanskje også oppleves overveldende og vanskelig. I følgende utsagn er opplevelsen av mangel på mening sentral:

Det var jo der det kom frem at avdelingene kom forskjellig, at noen hadde ikke gjort noen ting av prosjektet, de hadde liksom tatt det til sides fordi det var så mye annet de måtte gjøre ellers, med enkelt barn eller hva det skulle være for noe. Mens andre hadde mer brukt avdelingsmøtene til å diskutere og vært mer konstruktive i den forbindelse, at de lå i forkant. Og så var det vel det at de temaene vi hadde valgt på seminarene synes de var litt sånn; dette har vi hørt før.

For vi hadde valgt litt observasjon og lek og litt sånne ting for å komme i gang, men det var tydelig at folk synes at det hadde de hørt før, at de ville ha andre ting. Så hadde vi jo en del refleksjonsoppgaver, i forbindelse med praksisoppgaver og sånt, og det syntes de vi hadde gjort mye av og at de ville ha andre ting. Så da valgte vi å ha den forskeren til å snakke mye mer om teori, og så lagde hun diskusjonsspørsmål. Så diskuterte vi i plenum i stedet for at vi gikk i grupper, og da var det mye mer positive

tilbakemeldinger på at det var mye kjekkere. For da satt teorien mye bedre når du fikk diskutere teorien og ikke bare en praksisfortelling. Da fikk du bearbeidet det du hadde hørt, om du var enig eller uenig i det som ble sagt.

Vi kan se flere årsaker til motstand som kan ha med mangel på mening å gjøre. For det første ble prosjektet kanskje ikke oppfattet som en del av hverdagen. Det var så mange andre oppgaver som måtte prioriteres. Kanskje kan vi her snakke om flukt som uttrykk for motstand. For det andre, de medvirkende opplevde ikke prosjektet som noe som skilte seg fra et prosjekt de hadde arbeidet med tidligere, snarere som en repetisjon. Her aner vi mangel på engasjement og fremmedgjøring. Men når de ansatte utfordres gjennom tilførsel av ny teori, og samtidig utfordres til å reflektere og diskutere, da opphører denne motstanden. Prosjektet blir meningsfullt og det kan se ut som at prosjektdeltakerne opplever en utvidet teoretisk kompetanse.

For å sammenfatte: Motstand kommer til uttrykk på ulike måter i dette prosjektet, men den er ofte taus og fremkommer som at deltakerne trekker seg tilbake eller at det de har blitt enig om ikke blir gjort. Tanken leder til passiv motstand gjennom ulydighet (Modig, 1987). Motstand utfordrer styreren dels til å utforske motstanden, dels til å tilby støtte og hjelp til å løse en situasjon når motstand oppstår. Styrer ser motstand som en reaksjon på de krav om personlig eller kollektiv forandring som ligger i arbeidet med verdier. I noen tilfeller kan det handle om en gjennomgripende forandring av rådende kultur(er) i en barnehage. Opplevelse av mangel på mening, og mangel på utfordringer ser ut til å vekke motstand, likeså krav på personlig forandring.

Motstand kan ses som kritiske hendelser for forandring. Flere av de strategier for motstand som kommuniseres av medarbeiderne ser ut til å bli til vendepunkter. Utfordringer der de medvirkende «tvinges» til nye tanker ser ut til å være potensialer for opplevelse av mening. Det samme gjør møtet med ny teori. Motstand ser ut til å utfordre til kommunikativ handling (Habermas, 1996) og nye møter mellom mennesker. Det åpner nye kommunikative rom mellom de ansatte (Kemmis & McTaggart, 2005).

Det blir også synlig her hvordan demokratiske verdier som innflytelse må erobres og gjenskapes. Gjennom taus motstand kan de medvirkende utvikle innflytelse i prosjektet. Men det krever at motstanden tas imot og gis oppmerksomhet. At det i stor grad dreier seg om taus motstand får oss til å fundere over hva som kan ligge til grunn. Betyr det at det i barnehagekulturen finns forventninger som gjør at visse handlingsmønstre for motstand er akseptert, mens andre ikke er det? Er taus og u-uttrykt motstand ikke tillatt? Kan det bety at verdien av disiplinering dominerer over verdier som deltagelse og innflytelse når det gjelder visse former for handlinger?

6.6 Verdier – fellesskap og individualisering

Vi vil nå se på hvilke verdier styrerne mener det er viktig å arbeide med ut fra deres utsagn i intervjuene. Data viser at det finnes mange ulike verdier som styrerne mener er

viktige. Etske verdier er sentrale. De snakker om anerkjennelse, gjensidig lytting samt betydningen av fellesskapet og sosial kompetanse. Videre ser vi verdier som kan knyttes til demokrati, slik som respekt for ulikhet. Styrene legger også vekt på verdier som likeverd, også likeverd mellom kjønn.

6.6.1 Demokratiske og etske verdier

Styrene prioriterer verdier som de mener er knyttet til det demokratiske og det etske verdifeltet. Noen av styrene relaterer verdiene til sin egen måte å møte personalet på, de ser for eksempel ansvar som en viktig verdi. Andre relaterer verdiene mer til personalets møte med barn og foreldre. I utsagnet under er forskjellen mellom demokratiske og etske verdier ikke helt tydelige. Det er mulig at de står for samme sak. Samtidig kan vi se at de verdiene som styren resonnerer omkring gis en etsk dimensjon snarere enn en demokratisk. Slik forteller en styrer:

Dette med etske og demokratiske verdier. Vi er forskjellige personer, vi har forskjellig oppvekst, vi har mye med oss i vår ryggsekk, og vi handler ut ifra det. Av og til så opplever jeg det at vi er veldig flinke til å sette unger og foreldre i båser. Og det synes jeg er interessant, og det kommer inn under dette her. Hvorfor setter vi folk i båser? Hva er det som gjør det? Har vi rett til å gjøre det? Og hvordan behandler vi den enkelte familie, det enkelte barn? Hva er det som styrer oss? Så jeg ble veldig fascinert av det.

Ut i fra denne styrers perspektiv handler demokratiske og etske verdier om å behandle alle likt, og ikke plassere mennesker i båser og la seg styre av fordommer. Respekt for ulikhet og likhet fremstår som viktige verdier. Styrer reflekterer over hvordan fordommer styrer oss, og er fascinert av dette.

I neste eksempel viser styrer til noe lignende, nemlig respekt som en viktig verdi. Respekt handler her om et møte der lytting er satt i sentrum:

Jeg tenker jo at det her med respekt er en viktig ting. Men for meg så handler respekt om at når jeg møter et menneske, så forventer jeg at de både kan lytte og at de tar seg tid til å lytte. Og at de tar seg tid til å høre hva en har å si, og ikke bare gjøre seg opp en mening. Og det tenker jeg også når det ringer foreldre og kanskje ikke er helt fornøyd, så pleier jeg å høre på de foreldrene og si; jeg skal komme tilbake til deg, men jeg vil gjerne få lov til å snakke med personalet på avdelingen. Og da er det noe med det å ta det steget tilbake og tenke at; nå skal de få lov til si sin side av saken og så kan vi finne en vei sammen.

Her ser vi et eksempel på hvordan lederen forventer at respekt skal gjennomsyre personalets kontakt med barn og foreldre. Styren tenker seg at hun/han går foran som et godt eksempel. Styrer fremholder betydningen av å opptre overfor sine ansatte på samme måte som hun/han forventer at de skal opptre overfor dem de samhandler med i barnehagen. Styrer legger vekt på gjensidighet. Det gjelder å ta seg tid til å lytte, og ikke forsvare seg eller avvise den andre. Tanken om respekt bygger på likeverdighet, og gjelder uavhengig om man møter personal, foreldre eller barn. Alle skal oppleve å bli

respektert og er likeverdige, i følge denne styreren. Respekt refererer her til det etiske verdifeltet.

Å møte den andre med anerkjennelse dreier seg også om det etiske verdifeltet. En styrer forteller:

I starten snakker vi mye om anerkjennende kommunikasjon, altså det å kommunisere og møte andre på en anerkjennende måte. [...]. Men jeg tenker; de andre verdiene, de kommer jo og, altså prosjektet fortsetter, det er jo ikke noe som er avslutta nå, til sommeren. Jeg tenker nå har vi utarbeidet, vi har fått kunnskap i forhold til verdier i barnehagen, hvordan de formidles, voksen-barn, voksen-voksen, barn-barn, mer bevisstgjøring hos personalet, i forhold til verdier, hva er det vi ser? Hva er det jeg fremmer med å si som jeg sier? Fremmer jeg egentlig det som jeg tenker jeg vil fremme?

Nå har vi fått et godt fundament, sant, gode arbeidsmåter, som jeg vet blir ført videre av den nye styreren som kommer.

I denne barnehagen har de voksne vært opptatt av å finne en arbeidsmåte der de identifiserer, reflekterer over og forholder seg til verdier. Refleksjon over sin egen måte å forholde seg til verdipørsmål på ser ut til å være i fokus. Styrerens resonnement viser at arbeidet med verdier pågår hele tiden. Verdiene de arbeider med vil endre seg, men bevisstheten om betydningen av å arbeide med verdier vil fortsatt være der etter at prosjektet er over. Når styrer nå slutter har hun/han også forsikret seg om at den som følger etter kommer til å føre arbeidet videre. Styrer ønsker altså å skape sammenheng mellom det som har skjedd i barnehagen før og det som skal komme til å skje, også i forhold til arbeidet i verdiprosjektet. Grunnlaget for en slik tenkemåte kan være at styrer ser på arbeidet med verdier som et ansvar hun/han har påtatt seg på vegne av barnehagen. Derfor vil styrer sørge for at den nye styreren viderefører arbeidet. Gjennom det signaliseres respekt både overfor barnehagen, personalet og ressursbruken der.

Fellesskap er en viktig verdi i seg selv, mener en styrer. Denne styrer resonnerer ut ifra et samfunnsperspektiv og er urolig for at vårt samfunn i dag legger stor vekt på individualisme.

Jeg brenner jo litt for det med fellesskap. I fellesskap kommer det mange verdier til syne; empati, samarbeid, kompetanse. [...]. Og mange av de ansatte ser jeg brenner seg ut på å skulle legge det jeg kaller ei dreieskive rundt hvert enkelt barn. Det er fem og tjue i ei gruppe som har sin måte de skal gjøre det på, sin måte å bli hørt på, og noen er det helt nødvendig, for det kan handle spesielle behov, og da må en selvfølgelig gå inn og gjøre det. Men hvis det ikke, de skal jo og lære å leve i et fellesskap, faktisk, sant, ut ifra den de er, men de trenger gjerne noe spesiell oppfølging.

Styrer peker på et dilemma her, det mellom hensynet til individet og hensynet til kollektivet. Hun/han ser et problem med at personalet individualiserer. De voksne risikerer å brenne seg ut i sin iver etter å tilfredsstille hvert enkelt barn. Styrer fremhever

at alle mennesker skal leve i et fellesskap, og da kan de ikke få alle sine egne ønsker oppfylt. I fellesskap utvikles ulike verdier som empati, samarbeid og kompetanse, mener styreren. Å arbeide med å skape gode fellesskap blir i et slikt perspektiv vel så viktig som å møte det individuelle barnet og dets behov. I et fellesskap vil faren for at den voksne brenner seg ut være mindre. Å brenne seg ut skjer oftest når det er en ubalanse mellom det man gir av impulser til andre og hva man får av impulser selv (Asplund, 1987). Til grunn for styrerens utsagn ligger muligens en forståelse av at opplevelsen av empati, samarbeid og utvikling av kompetanse i fellesskapet i barnehagen gir den voksne flere impulser i arbeidsutførelsen, og dermed hindrer utbrenthet. Dette hindres når arbeidet ofte består i det styrer kaller «å legge ei dreieskive rundt hvert enkelt barn». En annen tolkning er at det er forskjell for den voksne i barnehagen å forholde seg til en gruppe barn og å ha krav på seg om å møte alle som enkeltindivider. Det er interessant å legge merke til at denne styreren tar et kritisk samfunnsperspektiv på arbeidet med verdier. Hun/han stiller spørsmål ved den sterke individualismen som hun/han mener finnes i samfunnet i dag.

Verdier er tett knyttet til konvensjoner, forestillinger om hvordan saker bør være, hva som antas å være normalt, hva om er akseptert eller ikke i forhold til en sosial og kulturell sammenheng (Killen & Smetana, 2006). I barnehagesammenheng ser det ut til å være stor grad av enighet om at det å utvikle sosial kompetanse er sentralt i barnehagealderen (Dalen, 2010). Vi finner sosial kompetanse uttrykt i rammeplanen og som mål i langsiktige planer for arbeidet med verdier i kommunene og vi finner det i årsplanene i de ulike barnehagene i prosjektet. Sosial kompetanse ser til å fungere som en paraply for etiske verdier, men også som utgangspunkt for enighet om sosiale regler og tradisjoner.

Så vi tenker vi at sosial kompetanse og alle disse tingene, de er jo helt grunnleggende i forhold til barns videre utvikling og kunnskap. Så vi ble enige om at vi velger to punkter i fra det, og da var det positiv selvhevdelse og det var humor, lek og glede.

Definisjonen av sosial kompetanse er forholdsvis vid, og varierer. Denne styreren legger vekt på positiv selvhevdelse, og det ser ut som at hun/han relaterer det til humor, lek og glede og til sosial kompetanse. Hva positiv selvhevdelse mer kan innebære fremgår ikke av beskrivelsen, men det ser ut som om det defineres bredt. Når vi i dette prosjektet snakker om selvtillit verdier tenker vi oss omsorg som rettes mot egen person. Man opplever en mulighet til å uttrykke seg og å bli møtt. Det handler om å oppleve selvtilfredsstillelse, lyst og glede. Å være oppslukt av lek kan være utgangspunkt for denne verdien (Gilbrant, 2012).

Av følgende sitat fremgår at verdier som er viktige for voksne også er det for barna. Det gjelder for eksempel de etiske verdiene å bli sett, møtt og respektert.

Vi fant vel ut at de verdiene som er viktige for oss voksne, er de samme verdiene som er viktige for barna. For vi vil jo også bli sett i løpet av dagen, vi og vil at det skal være åpent og ærlig og folk skal ha respekt for dine meninger. [...]. Bare det at noen sier; god morgen til deg kan være nok til at du kjenner at denne dagen blir bra, men hvis ingen ser på deg så har du jo mest lyst til å bare snu i døra og gå hjem igjen. Så når vi har snakket om hva det er vi har som verdier, så har vi tenkt at det er faktisk viktig også *vi* ser alle ungene.

Styreren beskriver her et møte mellom mennesker, barn og voksne, bygd på respekt, åpenhet og ærlighet. Det skal prege det første møtet om morgenen, både med barn og voksne fordi det, slik vi tolker denne styreren, er en sentral faktor i forhold til den enkeltes lyst til å delta i fellesskapet. Uansett om det er barn eller voksne, skal møtet baseres på respekt, gjensidighet og lytting. Den andre skal erkjennes som en likeverdig person. Likeverd kan ses som både likhet og ulikhet. Barn kan ha ulike behov og bør møtes av de voksne på ulike vis, men samtidig er de likeverdige.

Vi kan konstatere at styreren først og fremst legger vekt på etiske verdier. Når demokratiske verdier nevnes, er det tanker om likeverd snarere enn tanker om delaktighet som holdes frem. Fellesskap uttrykkes som en særlig sentral verdi av en styrer. Det virker det som om de øvrige verdiene i stor grad dreier seg om det individuelle møtet med den andre.

For å oppsummere: Respekt og likeverd ser ut til å være verdier som styrer prioriterer. Ulikhet - likhet fremholdes ofte i forhold til både respekt og likeverd. De betoner også verdien av det kollektive og fellesskapet, og legger vekt på gjensidighet. Verdier som delaktighet og innflytelse, som knytter til det demokratiske verdifeltet, holdes ikke frem like ofte, men finnes med i noen resonnement. Det ser også ut som distinksjonen mellom delaktighet og innflytelse er uklar. Vi ser også at etiske og demokratiske verdier glir sammen i styrernes resonnement, de bruker ofte begrepene samtidig.

6.7 Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet har vi sett på hvordan styrerne beskriver sitt arbeid i prosjektet, hva de mener har vært viktig og hva de har opplevd som vanskelig og utfordrende i prosessen. Vi har sett at de utfordringene de har møtt kan lede til forandring. Vi har studert kritiske hendelser som styrerne selv trekker frem og som ser ut til å føre til forandringer, til vendepunkt. Men vi har også sett på vendepunkt i styrernes utsagn uten at de selv nødvendigvis har definert disse som slike. Vi har undersøkt hvilke verdier som styrerne mener er sentrale, men også hvilke verdier som kommuniseres og prioriteres mer eller mindre bevisst og mer eller mindre tydelig i deres beskrivelser av sitt arbeid i prosjektet.

Generelt kan vi si at styrers egen læring handler om en større bevissthet om at styreren har en viktig posisjon i prosjektet, og at de gjennom sin måte å arbeide på også uttrykker verdier. Basert på erfaringene i prosjektet forteller de også om nye perspektiver på egen ledelse. De betrakter tydelige mål og tydelig lederskap som betydningsfulle faktorer for

utfallet av prosjektet. Kunnskaper om verdier er sentralt for å lede prosjektet. Men kanskje vel så viktig er innsikten i hvordan de som styrere handler, hvilke valg de tar og konsekvensene av dem. Dessuten handler styrers egen læring om innsikten i det å være profesjonell, men samtidig nær medarbeiderne. Vi vil nå se på de mest sentrale vendepunktene vi har identifisert i dette materialet, hvilke forandringer dette har ført til og hvilke verdier som berøres.

6.7.1 Å gå i utakt

Et viktig mål for styrerne var å få alle til å gå i takt. De opplevde ganske tidlig i prosjektet at dette var et vanskelig mål å nå. Dette opplevde noen som et nederlag, de klarte ikke å holde gløden oppe i personalet. Dette ble noen ganger knyttet til at de ikke selv glødet slik de burde, altså forstått som en personlig utfordring om å gløde mer. I en slik situasjon kan en styrer lett gi opp. Det ser ikke ut til at dette er en strategi som ble valgt av noen av styrerne. Isteden fant de nye strategier.

Noen avdelinger hadde problemer med å følge med på takten. De hadde problemer med å gjennomføre prosjektet slik det var planlagt. Det kunne for eksempel være et resultat av stor utskiftning både av barn og voksne på avdelingen. Det ble bestemt at noen avdelinger skulle ha pause fra prosjektet mens de strevde med andre ting. De fikk, og tok imot, muligheten til å arbeide med prosjektet på andre måter. Noen avdelinger fikk mer møtetid, andre tok en pause fra prosjektarbeidet, mens en barnehage innførte personlig veiledning. Denne måten å arbeide på førte til at prosjektet ble til nytte også for noen av dem som hadde store problemer med å gjennomføre hovedprosjektet. Vi ser her eksempler på at styreren stoler på at de ansatte som får gå i utakt blir med igjen når tida er moden. Dette kan forstås som et eksempel på at medarbeiderne blir vist tillit og respekt. De møter tillit til deres bedømmelse av den vanskelige situasjonen og tillit til at de vil komme tilbake i full aktivitet når tiden er der. Kirkhaug (2013) hevder at tillit er basert på lojalitet og bred sosial støtte mellom de involverte. Tillit er relasjonell, ofte også følelsesmessig basert og preget av avhengighet mellom partene. Når styrer viser tillit får hun/han tillit tilbake. Ved å legge vekt på tillit som grunnlag for arbeidet i barnehagen legges vekten på trygghetsverdier. Vi ser her eksempler på at styrer opptrer fleksibelt i forhold til hovedmålet, at alle skal gå i takt. Når det at alle skal gå i takt kombineres med fleksibilitet kommer det demokratiske verdifeltet til syne. Når regelen gjelder også hva, når den står frem som et absolutt, er det det disiplinære verdifeltet som kommer tydeligst frem.

6.7.2 Tydelige mål og tydelig lederskap

Vi har tidligere i dette kapitlet sett at styrerne er opptatt av tydelige mål og tydelig lederskap. Noen av målene i dette prosjektet var tydelige. Alle skulle arbeide med verdier i to år, og de skulle arbeide med å bli bevisst hva slags verdier som ble prioritert og kommunisert i forholdet mellom voksne og barn i den enkelte barnehagen. Men barnehagen skulle selv planlegge et utviklingsprosjekt, og her måtte de sette sine egne

mål. Et slikt mål kan for eksempel være at alle skal gå i takt. Et annet kan være at ledergruppa tar ansvar for drift av prosjektet. Vi mener å ha sett at disse målene endres i løpet av prosjektet. Det ser ut som at mange av styrerne har endret sin bevissthet om betydningen av å involvere medarbeiderne i løpet av prosjektet. De ble bevisst betydningen av å holde tilbake sine egne meninger og gi større plass til medarbeiderne. De har sett at dette skaper større engasjement for prosjektet, og at styrerens eget arbeid med å skape glød for prosjektet blir lettere. Betyr det at vi får utydelige mål og utydelig lederskap når alle ikke lenger skal gå i takt og lederne ikke lenger alene er de som skal definere mål og innhold i prosjektet? Vi har hevdet at svaret på dette er avhengig av hvilke forståelse vi har av hva ledelse er, og det er avhengig av samforståelse i personalgruppa.

6.7.3 Motstand

Motstand mot prosjektet og mot elementer i prosjektet er også et tema i intervjuene. At det oppstår motstand i forbindelse med et utviklingsprosjekt er beskrevet i litteraturen. Argyres og Schön (1978) er opptatt av forsvarsrutiner i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. De så forsvarsrutiner som en konsekvens av at vi bevisst eller ubevisst forsøker å unngå ubehag. De er vanemønstre som har til hensikt å skjerme oss fra situasjoner som kan gjøre oss utrygge og virke truende (Irgens, 2011). Hayes (2002) beskriver typiske reaksjonsfaser i forandringsprosesser. Han beskriver en emosjonell prosess der organisasjonsmedlemmene beveger seg gjennom ulike faser; fra sjokk, gjennom benekting, depresjon, motvillig aksept, utprøving, konsolidering og til slutt tilpasning. Modellen er sannsynligvis lagd for mer omfattende endringsprosesser enn de vi ser i dette prosjektet, men alle utviklings- og endringsprosesser vil sannsynligvis ha et visst preg av dette. Læring innebærer alltid forandring i en eller annen form (Bateson, 2000).

Vi har tidligere identifisert åpen motstand i form av kritikk og utsagn om at det «ikke er noe nytt i dette prosjektet». Men den vanskeligste motstanden kan likevel se ut til å være den tause motstanden. Den kommer til uttrykk for eksempel gjennom at enkeltpersoner i personalet ikke gjør ting de har blitt enige om, forholder seg passivt eller ikke deltar. Dette tvinger styrerne til å stanse opp og reflektere over veivalg videre. De arbeider med å skape større nærhet mellom den enkelte og prosjektet for å bearbeide denne motstanden. De velger forskjellige strategier. Å involvere de ansatte er en av dem, å knytte sammen teori og praksis en annen, å gjøre arbeidet med verdier mer konkret en tredje. Det demokratiske verdifeltet aktualiseres. Men det er ikke noe i materialet som viser at de åpent har diskutert motstand som fenomen i prosjektsammenheng, og heller ikke uttrykk for at de ser motstand som en drivkraft til forandring.

Verdier som kommer til uttrykk i disse prosessene er både demokratiske og etiske, men kanskje mest av alt disiplinerende, fordi ønsket om enighet og verdien av fellesskap blir så sterk, og fordi det kan se ut som at motstand underkommuniseres. Å kommunisere

åpent rundt den motstanden som oppstår kan bidra til å styrke det demokratiske verdifeltet.

6.7.4 Et relasjonelt perspektiv på ledelse

Flere av styrerne forteller at de utover i det første året opplevde at ikke alle medarbeiderne opplevde eierskap til prosjektet. De forteller om forskjell mellom yrkesgruppene i barnehagen. Eierskapet var større i ledergruppen enn blant resten av personalet på avdelingene. Samtidig forteller de at ledergruppen som regel var med på å ta beslutning om at barnehagen skulle delta i prosjektet. Manglende engasjement ute på avdelingene ble et tankekors for mange fordi det var her, på avdelingene, at prosjektet skulle settes ut i livet. Flere av styrerne tok nye grep. For eksempel involverte de i større grad alle medarbeiderne i å ta beslutninger knyttet til prosjektet, de innbød avdelingene til å lage sin egen vri på prosjektet, og ga dem mulighet til å velge nye tema innenfor hovedtemaet barnehagen arbeidet med. Det kan se ut som at det er ny forståelse av ledelse som trenger seg frem i løpet av prosjektet, når flere av styrerne i 2. året av prosjektet involverer medarbeiderne i avgjørelser som gjelder prosjektet. Det kan se ut som at de har fått et mer relasjonelt syn på ledelse.

Dersom vi er opptatt av et relasjonelt perspektiv på ledelse, der ledelse ses som en samhandlingsprosess mellom de involverte, så har alle ansatte, både ledere og ledede i oppgave å bidra til læring i organisasjonen. Endring i lederatferd kan tyde på at styrerne har endret sin forståelse både av hva ledelse er, sin forståelse av seg selv og av sine medarbeidere, noe som kan være en forutsetning for en vellykket endring (Schein, 2010; Wadel, 2004). Nå får medarbeiderne i større grad innflytelse på fremdriften i prosjektet. Dermed påvirker de gjensidig hverandre. Medarbeidere påvirker sine ledere, og ledere påvirker sine medarbeidere. Dette fører i følge styrerne til økt engasjement.

Wadel (2008) hevder at et slikt samhandlingsperspektiv på ledelse er avgjørende for å utvikle en lærende organisasjon og for å realisere visjoner om å skape en god læringskultur. Den formelle lederen har ansvar for å legge til rette for prosjektet rent administrativt. Det handler om å skaffe til veie ressurser, for eksempel i form av tid. Lederen har også ansvar for at læringsprosesser kommer i gang og at det etableres et relasjonelt syn på ledelse i organisasjonen, det vi har kalt samforståelse. Alle har ansvar for å delta med sine synspunkter, med sin kunnskap og med sine læringsevner. Alle har felles ansvar for at prosjektet skal bli utbytterikt. I et slikt perspektiv på ledelse er det lettere for ledere å være i ingenmannsland, å utsette seg for å ikke vite hva prosjektet innebærer og hvor det fører hen.

At alle skal inkluderes er en viktig verdi knyttet til det demokratiske verdifeltet. Det handler om at medarbeiderne skal ha del i fellesskapet. Et relasjonelt perspektiv på ledelse betyr ikke bare at medarbeiderne blir tilbudt å være med, det innebærer også et krav til at de deltar. Dermed kan vi også knytte inkludering til det disiplinerende

verdifeltet. Verdien om inkludering fungerer også som en kontroll av den enkeltes atferd (Kirkhaug, 2013).

6.7.5 En lærende organisasjon

Barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011). En lærende organisasjon kjennetegnes ved at kunnskap deles med andre (Dahlien, 1999 i Wadel, 2008). Dette betyr at den kunnskap de har, formell og uformell, må komme tydelig frem. Å dele kunnskap er derfor en sentral verdi i en lærende organisasjon. I neste omgang må den kunnskap som genereres oversettes til konkret atferd. Det er dette siste noen av barnehagene kalte « å gjøre verdier», slik vi forstår det.

I tillegg hevder Wadel (2008) at tre mellommenneskelige prosesser er sentrale forutsetninger for ledelse i en lærende organisasjon. Det må etableres et læringsforhold der begge parter arbeider aktivt med å lære til seg og å lære fra seg, et kommunikasjonsforhold der partene arbeider med å utvikle ferdigheter i kommunikasjon og et motivasjonsforhold der både leder og ledede har ansvar for å motivere hverandre og også for å la seg motivere av hverandre. I tillegg vil mange også legge vekt på at det må være et tillitsforhold mellom de involverte (Kirkhaug, 2013). I en relasjonell læringskultur har alle medarbeiderne ansvar for at læring skal finne sted, men rollene kan likevel være forskjellige. Styreren og andre formelle ledere har et administrativt ansvar, et ansvar for at læringsprosesser foregår og for at det skapes kommunikative rom (Kemmis & McTaggart, 2005). De har også ansvar for at det dannes et felles syn på ledelse og læring i barnehagen. Men både leder og medarbeidere har ansvar for:

- å komme med faglige innspill
- at ideer kommer frem og at spørsmål som dukker opp blir diskutert åpent
- kommunikasjonen i barnehagen
- å gi hverandre respons
- å skape og ta vare på tillitsforhold
- å motivere hverandre
- å lære og å lære fra seg

6.7.6 Endring av læringskultur

Barnehagens læringskultur danner et viktig grunnlag for arbeidet i prosjektet. Vi forstår læringskultur som tradisjoner, meninger, verdier og grunnleggende antakelser om læring (Schein, 2010; Mørkeseth, 2012). Prosjektet indikerer at det har skjedd endringer i forhold til ledelse av læringsprosesser i mange av barnehagene som deltok i prosjektet. For eksempel kan det se ut som at styrerne har fått innsikt i at et tydelig lederskap ikke nødvendigvis betyr at styreren alltid må sitte i førersetet i læringsprosesser. Alle trenger ikke heller gå i samme takt. En trygg og tydelig styrer kan godt gi ansvar til andre.

Dersom disse endringene skal gi utbytte i forhold til barnehagens læringsarbeid vil barnehagen ha behov for å endre sin læringskultur.

Vi har sett at kunnskapsdeling er viktig i en lærende organisasjon. Det gjelder både den kunnskap det enkelte medlem går inn i læringssamarbeidet med og den kunnskap som genereres i læringsarbeidet, i vår sammenheng i verdiprojektet. Dette dreier seg om kompetanseverdier i barnehagen. Vi har få eksempler fra dette verdifeltet. En styrer fremhever betydningen av at teori stimulerer til utvikling, men det er ingen eksempler på at de utforsker hverandres teoretiske grunnlag eller setter ord på det de har lært. At de har lært og at de mener at de har endret atferd kommer likevel frem gjennom fortellinger om det de har gjort. Det kan se ut som om barnehagene kunne ha nytte av større grad av nysgjerrighet på det de andre har av kompetanse og kunnskap, i tillegg til den interessen de har for det den enkelte har av verdier.

For å skape kulturendring må medarbeiderne i barnehagen først arbeide med å forstå den læringskulturen de har skapt og hvilke verdier den bygger på. I neste omgang må de formulere nye verdier som de ønsker skal ligge til grunn for ny praksis, og til sist må disse nye verdiene gjøres til bruksverdier i barnehagen.

For å summere opp: Studien viser at kritiske hendelser er viktige i arbeidet med verdier. De verdiene som ligger til grunn for den enkeltes arbeidsmåte oppdages ofte i situasjoner der det som blir tatt for gitt utfordres, for eksempel når noe kommer i konflikt eller når det oppstår motstand. Her skapes muligheter for endring. Vi ser at verdier som knyttes til det etiske verdifeltet er viktige for styrerne, men det er ofte i motstand at demokratiske verdier og det demokratiske lederskapet blir tydelig for dem. I sin posisjon som ledere stilles styreren overfor følgende dilemma: På den ene siden å følge sine idealer og på den andre siden å ta hensyn til systemets krav, og på den ene siden å lede og på den andre siden å gjøre medarbeiderne delaktige.

7 Verdier i spill mellom voksne og barn i lekesituasjoner

Kapitlet setter fokus på verdier slik dette fremkommer i videoopptak av lekesituasjoner. Problemstillingen vi har arbeidet med er: Hvilke verdier kommuniseres mellom de voksne og barna, og hvordan kommuniseres disse verdiene? Det er de voksnes kommunikasjon av verdier som har stått i fokus for arbeidet. Spørsmålene vil behandles samlet. Materialet for analysen består av 920 minutter videoobservasjoner av voksenbarn-samspill i lekesituasjoner i de syv forskningsavdelingene.

Moyles (1996) sammenlikner det å forsøke å gi seg i kast med begrepet lek, som å prøve å fange såpebobler. Dette viser til fenomenets kompleksitet og bruken av begrepet både i teori og praksis. Lek forstås videre som et svært sammensatt og komplekst fenomen som kan finne ulike uttrykksformer. I norsk barnehagetradisjon har barns selvvirksomhet og lek en helt sentral plass (Balke, 1995). Tradisjonen har sine røtter knyttet til pedagogiske ideer slik disse ble formulert blant annet av Rousseau, Frøbel, Pestalozzi, Owen og Steiner. Frøbel (1995, § 30) trekker linjer mellom et barns mulighet for lek i barnehagealder og dets liv som voksen:

Et barn som leker godt i stille selvutfoldelse og holder på med det helt til det blir legemlig trett, vil ganske sikkert vokse opp til et dyktig, rolig, utholdende menneske som ved selvoppofrelse skal fremme andres og sitt eget beste.

Forståelsen av lekens betydning for barnehagebarn, er senere blitt påvirket av utviklingspsykologiske teorier fra bl.a. Piaget, Erikson og Vygotsky og teorier som ser på lek som kommunikasjon (Erikson, 1974; Garvey, 1979; Piaget, 1969; Schwartzman, 1978; Vygotskij, 1982). Og i barnehagens plandokumenter gis lek en helt sentral plass i barnehagens pedagogiske arbeid. I Barnehagelovens § 2. *Barnehagens innhold*. (Kunnskapsdepartementet, 2005) fremholdes det blant annet: «Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter.» I rammeplanen for barnehagen fremholdes det som grunnleggende for barns trivsel og meningsskaping, at de får delta i lek og får venner (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32).

Også andre studier har satt verdipedagogiske spørsmål knyttet til kommunikasjon i barnehagen i fokus (Emilson, 2008; Fugelsnes, Röthle, & Johansson, 2013; Johansson, 2007a). Kommunikasjon i lek, som én viktig samspillsarena, har en sentral plass i denne forskningen. «Etiska värden växer i och ur komplexa sammanhang. Sociala och kulturella förhållanden och miljöer som barn direkt eller indirekt ingår i kan antas inflytelserika för deras moral.» skriver Johansson (2007a, s. 17).

7.1 Analyse av lekesituasjoner

I analysen av lekesituasjoner har det blitt søkt etter ulike verdifelt, hvordan disse kommuniseres mellom voksne og barn, og hvordan de syntes å bli prioritert i

situasjonene. Analysen kan beskrives i tre trinn. Trinnene skal imidlertid ikke forstås som uttrykk for en lineær prosess. Prosessen kan heller beskrives som en ‘frem og tilbake bevegelse’.

I første trinn av analysen forsøkte vi å få en oversikt over hele materialet. Her ble det søkt etter hovedmønstre, så vel som brudd på disse. To hovedmønstre ble identifisert. Det handlet for det første om barn-voksen samspill som kunne beskrives som *dyadiske*. Her syntes det individuelle barnet å stå i fokus for den voksne, og vekten var på individorienterte verdier. Den andre hovedkategorien som ble identifisert er beskrevet som *gruppesamspill*. I disse så den voksnes fokus ut til å være på fellesskapsorienterte verdier. Neste trinn i analysen handlet om å søke etter underliggende delmønstre, og eventuelle brudd på disse, *innenfor* de to hovedmønstrene. Siste trinn var en nærstudie av noen utvalgte observasjoner som fremsto som eksemplariske i forhold til de identifiserte delmønstrene. I nærstudien ble fokuset satt på *hvilke* verdifelt som ble aktualisert i samspillet mellom barn og voksne, og *hvordan* disse kom til uttrykk (Emilson & Johansson, 2009; Fugelsnes, Röhle & Johansson, 2013).

Verdifelt knyttet til omsorg, trygghet, demokrati, disiplinering, selvtutfoldelse og kompetanse har stått sentralt i analysen. Disse forstås som viktige sider ved dannelsesprosessene innenfor en barnehagekontekst (Kunnskapsdepartementet, 2011), og kan relateres til både individ- og fellesskapsorienterte verdier. I inneværende analyse er det valgt å forstå trygghetsverdier som underordnet det etiske verdifeltet. For en grundigere presentasjon av verdifeltene se kapittel 1, Introduksjon.

De nevnte verdifeltene samvirker på særegne og mangfoldige måter i de ulike situasjonene. Noen ganger synes det også å oppstå ulike dilemmaer knyttet til ulike verdifelt i samspillet mellom aktørene i lekesituasjonene. Det er valgt å drøfte slike dilemmaer i egne delkapitler. De aller fleste av barna i observasjonene er i to eller tre års alderen. Når yngre eller eldre barn deltar, vil dette opplyses spesielt.

Habermas’ (1996) skille mellom strategisk og kommunikativ handling vil ikke trekkes direkte frem i analysen av lekeobservasjonene, men vil belyses i den foreløpige drøftingen i delkapittel 7.3.

7.2 Samspillsmønstre og verdiformidling

I materialet er det som nevnt identifisert to hovedmønstre av samspill i lekesituasjoner, hver med tre delmønstre. Det første hovedmønsteret er knyttet til situasjoner hvor hovedlinjene i kommunikasjonen går mellom én voksen og enkeltbarn i gruppen. Samspillsmønsteret betegnes som *dyadisk samspill*. Identifiserte delmønstre under dette er: *dyadisk samspill i én-til-én situasjoner*, *dyadisk samspill i gruppe med parallelle samspillsforløp* og *dyadisk samspill i gruppe innenfor et felles tema*. Det andre hovedmønsteret for samspill i lekesituasjoner betegnes som *gruppesamspill*.

Identifiserte delmønstre under dette er: *gruppesamspill med voksen lekeleder*, *gruppesamspill med voksne på sidelinjen*, og *gruppesamspill med voksne som lekekamerater*. Mønstrene er analysert i relasjon til verdifeltene og spørsmål knyttet til forholdet individ - fellesskap. I teksten videre vil det/de mest aktuelle verdifeltet/verdifeltene for samspillet i hver enkelt observasjon omtales først.

7.2.1 Dyadisk samspill i én-til-én situasjoner

Slik dette fremkommer i vårt materiale, oppstår det samspillssituasjoner under frileksperiodene, ofte kortvarige, hvor én voksen samspiller med ett barn. En slik situasjon blir beskrevet i observasjon én. Observasjonen er tatt på den delen av utelekeklassen som har naturtomt. Én voksen og ett barn, Markus, er i fokus.

To jenter, Olga og Oline, går fra sandkassen og bort til en voksen og Markus. De to sistnevnte sitter på knærne på et lite naturområde like ved sandkassen. Markus ser opp på jentene idet de ankommer. Den voksne ser ned på bakken og sier med entusiasme: «Det var spennende!» Den voksne tar opp noe fra bakken og holder det frem for Markus. «Jeg trodde det var en liten mark. Se her!» Markus ser ned på det den voksne holder frem. «Det liknet på en liten larve.» Markus: «Mmm.» Han tar gjenstanden opp fra den voksens hånd. Den voksne sier: «Det var ikke det.» Markus legger gjenstanden ned på bakken. Han sier: «Det går ikke.» Den voksne spør: «Hmm?» Markus tar bort noe kvist og kvas som han har på siden av ansiktet. Den voksne bøyer seg litt frem og kikker inn i et hull mellom noen røtter, spør med interesse i stemmen: «Fant du noe nedi gangen din?» Også Markus bøyer seg frem og ser inn i hullet: «Æææ.» Olga som fremdeles står på siden av de to, sier: «Det er to mus inni der.» Den voksne ser opp på henne, spør med undring: «Er det to mus?» Olga: «Æææ.» Den voksne legger til: «Er det de som bor inni her?» Olga: «Æææ.» «Kanskje det bor to mus inni her?», holder den voksne frem. Jentene løper bort fra området. (...)

Den voksne og Markus sitter på bakken. Markus har nå en liten pinne i høyre hånd, med den graver han i underlaget. Av og til spruter det jord opp i luften. Markus sier noe. Den voksne spør: «Hæ?». Markus er taus, graver videre. Så sier den voksne med litt undrende stemme: «Graver vi her så kanskje vi finner en gang?» Markus: «Ja.» Han har blikket mot hullet som dannes i bakken, arbeider med å fordype det. Markus: «Her du.» Den voksne spør: «Hæ?» Markus ser taust ned på det som skjer mens han arbeider. Den voksne følger med på aktiviteten til Markus, sier spontant idet jord og stein spruter opp: «Yshj.» Markus tar tak i pinnen med begge hendene, graver videre. Pinnen brekker. «Kanskje du skal finne en spade?» foreslår den voksne. Markus reiser seg opp: «Jeg skal finne en spade.» Den voksne støtter ham i beslutningen: «Det kan du gjøre. Dere får lov til å grave her.» Markus løper fra området: «Jeg vil hente en spade.» Den voksne blir sittende i ro på huk. (Obs. 1, Utelek)

Slik denne situasjonen forstås, er det ingen typisk lekesituasjon, men et samspill hvor lekende elementer kan identifiseres. Dette kommer blant annet til uttrykk i den voksnes spørsmål om Markus fant noe inni hullet, og om de kan finne en gang om de graver lenge nok. Det synes også å fremkomme i Olgas forslag om at det kanskje er to mus der inne. Forslagene fra den voksne fremsettes med undring i stemmen. Utsagnene synes å kunne knyttes til verdifeltet selvutfoldelse. Selvutfoldelse forstås som barns mulighet til

å uttrykke sine følelser og utfolde sin kreativitet. Kreativitet og lek kan knyttes tett sammen (Bruner, 1986; Luff, 2014; Vygotsky, 1995). Luff (2014) fremholder at både kreative aktiviteter og aktiviteter preget av lekende elementer kan involvere meningsproduksjon og selvtfoldelse. Vektleggingen av prosess og ikke produkt kan videre forstås som et felleselement for de nevnte aktivitetene, samt det Luff (2014) omtaler som *mulighetstenkning*. Mulighetstenkning kan beskrives som det å produsere muligheter gjennom for eksempel spørsmål som: «hva om?», og «hva kan jeg gjøre med dette?» og «hva kan oppstå?» Gjennom den voksnes og barnas undringer i observasjonen, over hva de kan finne eller se i hullene, synes graveaktiviteten til Markus å bli en aktivitet alle som er integrert i situasjonen, kan finne interesse og mening i.

Den voksnes handlinger kan fortolkes slik at de støtter opp under Markus' nysgjerrighet, undring og konsentrasjon om noe tredje (Østrem, 2012). Den voksnes utsagn om at noe likner en larve, og at de kanskje kan finne en gang om de graver lenge nok, kan stimulere Markus til ytterligere undersøkelser av omgivelsene. Verdifeltet kompetanse synes gjennom dette å aktualiseres.

Slik primært Markus' interesser og initiativ kommer til uttrykk i samspillet, synes disse å bli møtt med anerkjennelse av den voksne. Også Olgas forslag om at det kanskje er to mus i hullet, møtes av anerkjennelse fra den voksne som bygger videre på dette i kommunikasjonen med barna. Dette kan forstås som uttrykk for at det etiske verdifeltet er i spill¹⁰. Sentralt i det etiske verdifeltet står barns behov for å føle at de hører til, blir akseptert, respektert og anerkjent. Anerkjennelse er et begrep som har vært sterkt fremme i den barnehagepedagogiske debatten i Norge de siste tjue årene (Bae, 1996; Skoglund & Åmot, 2012; Strand, 2008; Østrem, 2007a). Anerkjennelse forstås her som en bekreftelse av den andres verd.¹¹

Sett fra et observatørperspektiv fremstår den voksne i observasjon to, som en 'trygg base' for Markus. Den voksne holder seg blant annet i fysisk ro under samspillet. Når han løper for å hente en spade, forblir den voksne på plassen inntil han returnerer. Den

¹⁰ Det kan handle om en ivaretagelse av barns fysiske behov, trygghetsbehov og sosiale behov. Sosiale behov kan forstås som behov for fellesskap og det å føle at man hører til, blir akseptert, respekt og anerkjent (Noddings, 1997).

¹¹ Identitetsutvikling ses som nær knyttet til deltakelse i gjensidig anerkjennende relasjoner til andre mennesker. Slike relasjoner kan gi rom både for autonomi og individualitet, og sosial inklusjon og anerkjennelse. Deltakelse i slike relasjoner gir mulighet for utvikling av både selvtillit og selvverd (Abbey, 2004; Kermit, 2012; Åmot & Skoglund, 2012).

voksne fremstår også som en svært tilstedeværende voksenperson med oppmerksomheten konsentrert om Markus og deres felles aktivitet (Noddings, 1994).

Dilemma knyttet til ivaretagelse av ulike fellesskap

Slik samspillet i observasjon én fortolkes, oppstår det et dilemma i samspillet som kan knyttes til det demokratiske verdifeltet og barnas muligheter til og vilkår for å bli integrert i fellesskapet. Markus synes å være integrert i et samhandlingsorientert fellesskap som i første rekke avgrenses til ham og den voksne. Innenfor dette fellesskapet ser både Markus og den voksne ut til å være oppmerksomme og responsive overfor hverandres kommunikative uttrykk. Den voksne fremstår som en interessert samspillspartner vis-à-vis Markus. Oppfatter den voksne ikke hva barnet sier, blir han spurt. Den voksne formidler interesse og en lekende holdning til det hun/han og Markus ser eller kan komme til å finne inni hullene. Den voksne gjør også Markus' graveprosjekt til noe felles for dem, ved å bruke betegnelsen *vi*, «Graver *vi* lenge nok...»

Dilemmaet i situasjonen synes å oppstå der de to jentene Olga og Oline kommer bort til den voksne og Markus. Dette kan beskrives slik at den voksne settes i en valgsituasjon; hvilket fellesskap skal hun/han prioritere? Den voksne ser i første omgang ut til å være litt avventende med å integrere jentene i hennes og Markus sitt fellesskap. Det drøyer før hun/han gir dem del i sin oppmerksomhet. Den voksnes blikk og verbale henvendelser ser primært ut til å være rettet mot Markus og deres felles undersøkelse av omgivelsene. Først når Olga griper ordet og foreslår at det kan være to mus inni hullet, får hun del i den voksnes oppmerksomhet. Etter dette synes den voksne å henvende seg til alle tre barna i situasjonen.

At den voksne ikke umiddelbart ser ut til å åpne for å integrere jentene inn i hennes og Markus sitt fellesskap, kan forstås som en beskyttelse av deres dyadiske samspill. Situasjonen kan også forstås slik at den voksne vektlegger og verdsetter fellesskapet mellom henne og Markus mer, enn fellesskapet barna har eller kan skape seg imellom.

7.2.2 Dyadisk samspill i gruppe med parallelle samspillsforløp

Når en voksen har flere barn rundt seg som hun/han samspiller med, kan samspillsmønsteret ta litt ulike former. Ett mønster som fremkommer i materialet kan beskrives slik at en voksne holder mange parallelle samtaler i gang, med ulike barn, om ulike tema. Hovedlinjene i samspillet går mellom den voksne og det enkelte barnet. I materialet er det eksempler på voksne som holder inntil fem-seks slike parallelle samtaler/samspill gående samtidig.

I en situasjon sitter en voksen sammen med fire barn i en lekekrok. Ett barn, Anna, står med begge beina i den lave vindusposten. Et annet barn, Bodil, sitter på gulvet med en borg. Bodil sitter inntil den voksnes kropp. Et tredje barn, Carl, sitter på siden av Bodil. Han holder et kjøretøy i hånden. På motsatt side av lekekroken sitter Dorit. Hun har ansiktet vendt mot den voksne. Også hun holder på med et lekehus. Hennes lekehus

har en rutsjebane utenfor. Idet observasjonen starter, har den voksne sin oppmerksomhet rettet mot Bodil og borgen. Samtalen mellom Bodil og den voksne synes å være knyttet til deres felles aktivitet.

Dorit lar noen små menneskefigurer rutsje i rutsjebanen utenfor lekehuset. «Jaa.», sier hun med rolig stemme. Den voksne ser mot henne og sier med spørrende tonefall: «Rutsja? Rutsja?» Dorit ser opp. Hun er taus, men ser oppmerksomt mot den voksne. Så vender hun blikket mot lekehuset igjen og lar en ny figur rutsje på sklia: «Oi!» Den voksne vender sin oppmerksomhet mot Bodil og deres felles aktivitet med borgen. Anna som står i vinduskarmen, ser ned på borgen der Bodil og den voksne ordner med figurer. Hun vender blikket mot den voksne og går nærmere. «Ly», sier hun med en neddempet stemme. Den voksne har blikket vendt mot lekeborgen. Anna trekker seg bakover.

Carl har hentet et sjørøverskip fra hylla like ved ham. Da han skal sette seg ned, blir han sittende tett inntil Bodil. Bodil skubber til ham med den ene armen. Hun lener seg mot ham og legger sin kroppsvekt på. Carl bøyer seg under vekten av Bodil. Han sier med litt sår og fallende tonefall: «Nei!» Den voksne lener seg frem mot Carl og hjelper ham til å finne en plass litt unna Bodil. Carl plasseres slik at han og Bodil ser i hver sin retning. Den voksne sier med rolig stemme: «Sånn, kan du sitte. Her er det fin plass.» Carl er taus, han ser ned på sjørøverskipet han har på fanget. Den voksne vender sin oppmerksomhet igjen mot Bodil og lekeborgen. Dorit holder en hest og en sau i hendene. «Mø, mø», sier hun. Den voksne ser på Dorit, spør: «Ja var det sauen?» Dorit svarer med ansiktet vendt mot den voksne: «Ja.» Den voksne med bekræftende stemme: «Ja.» Dorit gjentar: «Mø.» Den voksne svarer: «Bæ.» Dorit: «Eia poff, eia poff.» (Observasjon 2, Lekeverdener.)

Situasjonen synes primært å berøre et verdifelt knyttet til kompetanse og temaet selvstendighet. Selvstendighet forstås som det å klare ting på egenhånd, og klare å holde seg selv i aktivitet. Den voksnes innspill vis-à-vis barna ser ut til å støtte barna i en fordypelse i egen aktivitet. Dette kommer til uttrykk både som en oppmerksomhet overfor barnas kommunikative signaler, og som verbal støtte til den enkeltes aktivitet. Når Dorit sier «Jaa», responderer den voksne ved å knytte sitt svar til den aktiviteten Dorit holder på med: rutsjing. Når Dorit litt senere uttaler: «Mø, mø», knytter den voksne sitt svar til dyrene Dorit holder i hendene.: «Ja var det sauen?» Den voksnes innspill kan gi støtte til barnas oppmerksomhet, og øke deres konsentrasjon om egen aktivitet. Det samme gjelder hvordan den voksne håndterer situasjonen som oppstår mellom Bodil og Carl, der Carl blir sittende tett innpå Bodil. Carl flyttes et stykke unna Bodil, og med ansiktet vendt vekk fra henne. Forflyttingen synes å gi begge barna større fysisk handlingsrom til å stille med sitt 'i fred og ro'.

Anna er den eneste i situasjonen som ikke er sysselsatt med et materiell. Hun kan fortolkes slik at hun opptrer som en observatør til de andres aktiviteter. Denne rollen kan både forstås som uttrykk for inaktivitet og som indre aktivitet. Anna mottar ingen oppfordring fra den voksne om å finne seg et lekemateriell. Dette kan forstås slik at den voksne respekterer hennes valg av rolle.

Det demokratiske verdifeltet blir som nevnt, forstått som muligheter til og vilkår for å bli integrert i et fellesskap og få anledning til å påvirke det. Den voksne synes å forsøke å gi alle barna del i sin oppmerksomhet, og å være responsiv ovenfor deres ulike innspill. Når et nytt barn entrer lekeområdet med et puslespill, litt senere i situasjonen, får også han del i den voksnes oppmerksomhet. I samspillet synes barnas rettigheter å bli definert av den voksne, som den enkeltes rett til å få holde på med sitt uforstyrret av andre barn, og retten til å få sin del av den voksnes oppmerksomhet. Mens det første kan forstås som en individuell rettighet, kan det andre forstås som en delt rettighet (Johansson, 2009).

Det er valgt å markere et skille mellom det som kan omtales som et *organisatorisk fellesskap* og et *samhandlingsorientert fellesskap*. Et organisatorisk fellesskap innebærer at flere aktører opptre sammen på et avgrenset fysisk område. Et samhandlingsorientert fellesskap innebærer at aktørene kommuniserer med hverandre og justerer sine handlinger i forhold til hverandre. Kommunikasjonen kan være både verbal og non-verbal. Dette kan utlegges slik at alle fellesskap kan forstås som organisatoriske fellesskap, mens graden av samhandling mellom aktørene vil kunne variere. Barna i observasjon to, synes primært å bli inkludert (kun) i et organisatorisk fellesskap med de andre barna. Når det gjelder inkludering i et samhandlingsorientert fellesskap, kan samspillet fortolkes slik at barna primært får mulighet til å oppleve dette vis-à-vis den voksne.

Den norske barnehagen kan sies å stå i en pedagogisk tradisjon hvor det å opptre selvstendig har blitt sterkt vektlagt (Brooker, 2005; Ryan, 2005; Zachrisen, 2013). I den omtalte konflikten mellom Carl og Bodil, griper den voksne imidlertid raskt inn. Et verdifelt knyttet til disiplinering synes å tre frem. Verdifeltet handler om hvilke regler og orden som synliggjøres i lekesituasjonene, og hvordan disse kommuniseres av de voksne. De regler og strukturer som kommer til syne i observasjon to, kan fortolkes som en norm om ikke å forstyrre andre barn, og å stille med sitt eget i fred og ro. Normen ser ut til å vektlegge individualisering i det pedagogiske arbeidet med barna, og støtte opp om barnas selvstendighet og selvråderett, spesielt vis-à-vis andre barn.

Den voksnes handlinger overfor barna kan også fortolkes som et ønske om å skape et trygt klima i situasjonen. Dette forstås som uttrykk for verdier knyttet til det etiske verdifeltet. At den voksne sitter fysisk i ro gjennom hele observasjonen, kan gi ro til barnas egne aktiviteter. Dette kan forstås som en ivaretagelse av barnas trygghetsbehov. Barnas behov for opplevelse av tilhørighet til et fellesskap og å bli møtt med aksept, respekt og anerkjennelse, synes hovedsakelig å fortolkes innenfor et dyadisk fellesskap med den voksne, ikke med de andre barna. Den voksne fremstår, som nevnt, som responsiv og tilstedeværende i situasjonen overfor det enkelte barnets kommunikative uttrykk. Hun/han synes å fortolke uttrykkene som rettet mot seg.

Dilemma knyttet til fortolkninger av lek og fellesskap

Observasjon to synes å synliggjøre to sentrale dilemmaer. Det første kan knyttes til at situasjonen er identifisert som en lekesituasjon. Dette synes primært å ha forbindelse til materiellet som står i fokus for barnas aktiviteter. Identifiseringen ser i liten grad ut til å kunne knyttes til aktørenes uttrykk for lekende holdninger. Dette kan fremstå som et dilemma som berører verdifeltet selvtutfoldelse. I barnas håndtering av lekemateriellet kan det imidlertid identifiseres et visst element av *mulighetstenkning*. Dette kan uttrykkes slik: «Hva kan jeg gjøre med dette leketøyet?» Den voksnes samspill med barna, slik det fremkommer i observasjonen, synes imidlertid i liten grad å støtte opp under barnas mulighetstenkning. Dette verbale innspillet ser i stedet ut til å kunne knyttes til det etiske verdifeltet eller verdifeltet kompetanse.

Det andre dilemmaet som fremkommer i observasjon to, berører det fellesskap som synes å oppstå i situasjonen. Situasjonen beskriver mange barn som sitter sammen på et relativt avgrenset fysisk område. Barna er, som nevnt, organisert med hvert sitt lekemateriell. Slik organiseringen av barna fortolkes, støtter ikke denne opp om noe samhandlingsorientert fellesskap mellom dem. Fellesskapet fremstår som hovedsakelig kun organisatorisk. Den voksne ser ut til å fortolke barnas behov for å bli akseptert i et samhandlingsorientert fellesskap, innenfor et dyadisk fellesskap med henne selv. Dette kan knyttes til det etiske verdifeltet. Men dilemmaet berører også de vilkår som gis i situasjonen for å bli integrert i fellesskapet, og gjennom dette det demokratiske verdifeltet.

Det ser imidlertid ut til å oppstå et kortvarig samhandlingsorientert fellesskap mellom barna, senere i situasjonen. Dorits utsagn til slutt i observasjonen, hvor hun sier: «Eia poff, eia poff.», følges av at den voksne begynner å synge sangen om Trollmor. Slik samspillet fortolkes under denne sangen, oppstår det her spirene til et samhandlingsorientert fellesskap mellom barna. Barnas oppmerksomhet overfor hverandre økes. De ser på og smiler litt forsiktig til de andre, og de synes å forsøke å delta i og justere sine uttrykk til fellesaktiviteten. Etter at sangen er avsluttet vender imidlertid barna tilbake til sine individuelle gjøremål.

7.2.3 Dyadisk samspill i gruppe innenfor et felles tema

Et dyadisk samspillsmønster synes også å kunne oppstå selv om barna samhandler innenfor en felles lekeidé. Slik dette samspillsmønsteret fremkommer i observasjon tre, ser det ut til å kunne gi den voksne noen utfordringer med hensyn til hvordan hun/han skal fordele sin oppmerksomhet. Observasjonen er tatt under en frilekssituasjon inne. Én voksen sitter sammen med fire jenter rundt et lite bord i familiekroken. Alle sitter på små stoler. En gutt, Ole, leker at han er katt på gulvet. Han synes å forsvinne nokså raskt ut av situasjonen. De fire jentene sitter med skåler og gjenstander knyttet til en måltidssituasjon foran seg på bordet. Trine som sitter vis-à-vis den voksne, holder en

banan i den ene hånden. Barna er i treårsalderen. Situasjonen fortolkes som en lekt spisesituasjon.

Mari som sitter på den voksnes høyre side, begynner å mjau mens hun ser på den voksne. Hun reiser seg opp fra stolen og huker seg ned på gulvet på den høyre siden av den voksne. Den voksne følger henne med øynene. Trine som sitter på den voksnes fang, sier at hun og vil være pus. Hun går ned på gulvet på den voksnes venstre side. Den voksne følger nå Trine med øynene idet hun går av fanget. «Er du også pusekatt?» spør den voksne Trine svarer ikke. Den voksne fortsetter, nå henvendt til Sigrid på den andre siden av bordet: «Da blir det tre pusekatter.» Den voksne ser mot 'kattene' på gulvet. «Skal vi klappe pusene?» spør den voksne og klapper samtidig Mari på ryggen. Mari reiser seg opp på knærne og ser mot den voksne. Hun påpeker at hun er babykatt. Den voksne spør: «Er du også pusekatt?» «Jeg er en baby, baby-katt», svarer Mari. «Er du kattunge?» repliserer den voksne. Mari svarer med sterkt trykk på ordene: «Nei, baby-katt!» Sigrid lener seg mot Nora som sitter mellom henne og den voksne. Hun klapper Nora på armen og sier henvendt til den voksne at Nora er baby. Den voksne smiler til henne og repliserer noe. Så bøyer hun/han seg ned mot Mari og klapper Mari på ryggen. Mari ser opp mot den voksne og sier: «Jeg er den minste. Jeg er den minste.» Den voksne spør: «Er du den minste?» Mari fremholder: «Jeg er bare ett år.» Hun holder tommelen på høyre hånd opp mot den voksnes ansikt. Så legger hun først den høyre så den venstre hånden på den voksnes lår. Samtidig dukker Trine opp på den andre siden av den voksnes fang. Også hun henvender seg til den voksne og får svar. Samtidig bøyer den voksne seg mot Trine, klapper henne på ryggen. Ansiktet vender hun/han mot Nora som fremdeles sitter ved bordet. Den voksne smiler og sier noe til Nora om katter. Hun/han klapper begge kattene på ryggen samtidig. Sigrid henvender seg til den voksne og sier noe mer om pusekatter. Den voksne ser på henne og svarer samtidig som hun/han fortsetter å klappe begge kattene på ryggen. Mari begynner å 'klore' den voksne på låret med begge 'forpotene'. Med klar stemme sier hun: «Mjau, mjau!» Trine ser på Mari fra den andre siden av den voksnes fang, også hun begynner å klore på den voksnes lår med 'forpotene'. Mari ser opp mot den voksne. Det samme gjør Sigrid fra den voksnes høyre side. (Observasjon 3, Kattelek.)

Samspillet mellom den voksne og barna kan fortolkes innenfor det demokratiske verdifeltet. Inkludering til et samhandlingsorientert fellesskap, fremtrer tydeligst vis-à-vis den voksne. Det er igjen den voksnes responsivitet og tilstedeværelse i situasjonen som kan gi barna en opplevelse av å være integrert i et fellesskap med henne. At hun/han i noen grad også forsøker å relatere barnas innspill til den felles lekeideen som alle synes å ha del i, kan imidlertid forstås som et forsøk på å inkludere barna inn i et større samhandlingsorientert fellesskap hvor alle deltar.

Samspillet mellom barna i observasjon tre, kan tolkes slik at de har en viss nonverbal kommunikasjon seg imellom. Barna ser ut til å inspirere hverandre og handle innenfor en felles lekeidé: en familie som sitter ved et bord og spiser og har katter løpende på gulvet. Den voksnes kommunikasjon med den enkelte synes, som nevnt, å støtte opp om og gi næring til den felles lekeideen som barna er medskapere av. Den voksne klapper kattene, og samspiller med barna både *om* regien av leken, og *med* dem i rollene som katter. Barnas mulighet for medvirkning og deltakelse kan forstås slik at den primært

kommer til uttrykk gjennom deres innspill om og i leken. Den voksne synes å være lydhør for disse innspillene og forsøke å ivareta dem i den videre samhandlingen med barna.

Observasjon tre er identifisert som en lekesituasjon. Dette synes å komme til uttrykk blant annet gjennom aktørens *lekende holdninger*. Dette kan knyttes til verdifeltet *selvutfoldelse*. Selvutfoldelse ble tidligere forstått som barns mulighet til å uttrykke sine følelser og utfolde sin kreativitet. Barnas kreativitet kan forstås slik at den utfoldes innenfor en lekende ramme med et måltid og pusekatter på gulvet. Barnas følelser kommer til uttrykk gjennom deres kommunikasjon både verbal og nonverbal. Den voksne synes å forsøke å følge opp barnas lekende innspill og tar i deler av observasjonen også selv en rolle i leken.

Den voksne i observasjon tre ser som nevnt ut til å opptre responsivt og med lydhørhet overfor barnas ulike kommunikative signaler. Dette kan fortolkes som uttrykk for det etiske verdifeltet og et forsøk på å ivareta barnas behov for tilhørighet, aksept og anerkjennelse innenfor et samhandlingsorientert fellesskap. Det aktuelle fellesskapet synes, som nevnt, imidlertid hovedsakelig å bli definert av den voksne som et dyadisk fellesskap med henne.

Det er de barna som selv tar initiativ til kontakt, som får størst andel av den voksnes oppmerksomhet. Dette kan beskrives som et fordelingsprinsipp som den voksne anvender i samspillet med barna. Det berører spørsmål om rettferdighet og det demokratiske verdifeltet. Den voksne initierer imidlertid også en viss kontakt med de barna som er mest tilbakeholdne overfor henne.

7.2.4 Gruppespill med voksne på sidelinjen

Observasjon fire er tatt under en frilekssituasjon inne. I dette samspillet støtter de voksne opp under en fellesaktivitet mellom barna. Forslaget til aktivitet har tidligere blitt fremsatt av ett av barna. To voksne er involvert i situasjonen. Den ene bygger opp balansebommen som barna senere balanserer på, den andre støtter barna i selve utføringen av aktiviteten. Det yngste barnet i observasjonen, Johannes, er 1,5 år.

En voksen sitter på knærne på et bilteppe. Fire barn står rundt henne. Den voksne bygger en balansebom på gulvet, setter på den siste klossen og sier: «Vær så god!» Den voksne trekker seg så unna balansebommen og begynner et spill med et barn som ikke er involvert i balanseringen.

Tre barn klatrer umiddelbart opp på bommen. To barn går fra den ene siden, ett barn fra den andre. To av barna, Tone og Tobias, møtes ansikt til ansikt midt på bommen. Et fjerde barn, Kåre, står på kne ved siden av bommen. Tone og Tobias stopper med ansiktene vendt mot hverandre, så hopper de begge ned fra bommen på samme side. Kåre reiser seg opp og går opp på bommen fra den siden som er nærmest vinduene. Også nå kommer det barn fra den andre siden. En ny voksen kommer inn i situasjonen og setter seg ned på knærne ved bommen. Hun/han sier med fast stemme at barna må

gå samme veien på bommen. Ennå ett barn kommer til. Nå er det totalt fem barn som er med i balanseleken. Den sist ankomne voksne hjelper barna å ta tur og vente på hverandre på bommen. Hun/han leder og støtter barna hovedsakelig ved å gi dem fysisk hjelp. Den voksne nevner også barnas navn når de stiller seg opp i rekke ved enden av bommen.

Johannes får hjelp av den voksne til å komme opp på bommen. Da han er midtveis på den, sier han: «Hoppa!» Den voksne spør: «Skal du hoppa?» Johannes hopper av bommen. Tone kommer like bak ham. Også hun sier: «Hoppa.». Den voksne spør: «Skal du også hoppa?» Tone begynner å hoppe opp og ned oppå bommen. Så balanserer hun videre. (Observasjon 4, Balansering.)

Samspeillet mellom voksne og barn i situasjonen synes i første omgang å aktualisere verdier knyttet til det demokratiske verdifeltet. Den første voksne bygger opp balansebommen til barna og inviterer dem alle til å ta den i bruk. Barna ser i første omgang hovedsakelig ut til å inviteres inn i kun et organisatorisk fellesskap med jevnaldrende. Etter at den første voksne har trukket seg ut av situasjonen, trer en ny voksen inn på arenaen som hjelper barna med å organisere sin aktivitet. De får hjelp til å gå samme vei på bommen, og alle får tur. Den voksne nevner barna med navn og gir Johannes som er den yngste, en støttende hånd slik at også han kommer opp på bommen og kan ta del i aktiviteten. Støtten synes primært å være rettet mot barna som enkeltindivider og den enkeltes utføring av balanseringen. Samtidig kan den voksnes støtte fortolkes som en hjelp til barna med å regulere sine handlinger i forhold til hverandre. Dette kan legge grunnlaget for et samhandlingsorientert fellesskap mellom barna. Den voksne synes å forvente at barna, med litt støtte fra henne, skal klare å delta i et respektfullt (primært fysisk basert) samspill med jevnaldrende.

Barnas medvirkning i situasjonen kan fortolkes slik at den primært kommer til uttrykk gjennom den frihet de gis til å velge deltakelse i aktiviteten. Selv om den voksne gir klare retningslinjer for hvordan balanseringen skal utføres, legger barna også inn egne momenter i øvelsen. Det handler blant annet om å hoppe *av* bommen midtveis, og å hoppe *oppå* bommen. Disse respekteres av den voksne.

Samspeillet i observasjon fire ser også ut til å aktualisere verdifeltet kompetanse. Barnas mot blir utfordret i situasjonen og får støtte gjennom de voksnes handlinger. Slik situasjonen fortolkes, gir dette barna en mulighet til å utvikle individuell mestringskompetanse knyttet til balanseringen.

I den voksnes handlinger overfor barna kan det også tolkes inn et element av disiplinering. Barnas aktiviteter blir organisert med utgangspunkt i regler for turtaking og utøving av selve balansegangen (felles retning, og at barna ikke skal gå for tett på hverandre). De krav om tilpasning til visse sosiale spilleregler som den voksne ser ut til å møte barna med, kan både forstås som fellesskaps- og individorienterte. Å være medlem av en gruppe kan blant annet innebære: å vente på tur, dele (her muligheten til

prøve balansebommen), og å gi hverandre et visst handlingsrom (felles retning på bommen, ikke gå for tett). Samtidig kan disse reglene også forstås slik at de støtter opp om den enkeltes selvstendighet og selvråderett vis-à-vis andre barn. Dette kan støtte barnas opplevelser både av seg selv som et individuelt barn og et medlem av et (hovedsakelig organisatorisk) fellesskap (Bigsten, 2012).

7.2.5 Gruppespill med voksen lekeleder

I samspill med barn i lek, kan de voksne ta ulike roller. I mange situasjoner ser de voksne ut til å ta rollen som lekeleder. Slik er det også i en observasjon tatt i en putekrok i garderoben. Her samspiller en voksen med to jevnaldrende gutter i treårsalderen. De store putene, som har ulike geometriske former, er stablet i en slags pyramideform mot et hjørne i rommet. Mons sitter på det høyeste punktet på pyramiden inni et hjørne. Den voksne og Otto sitter på puter litt lavere ned i pyramideformen.

Otto sier at han vil sitte der Mons har plassert seg. Mons repliserer at han vil sitte der han sitter. Otto slår hånden i en pute ved siden av Mons og sier med litt sint og sår stemme: «Jeg!» Den voksne spør barna hva de skal gjøre når begge har lyst til å sitte på den samme plassen? Den voksne ser på Otto. Begge guttene er tause. Otto ser ned. Den voksne sier at Otto kan sitte på en av de to putene som er ved siden av Mons. Hun/han tar samtidig på de aktuelle putene. Otto ser fortsatt ned og sier med bestemt, men ikke så høy stemme: «Nei.» Den voksne ser på Otto og sier: «Det er plass til begge to oppå der.» Mons er taus. Han lener hodet og en hånd mot veggen. Den voksne kikker opp mot Mons, så mot Otto, spør: «Sant?» Begge guttene er tause. Den voksne spør med litt karslig rollestemme, idet hun/han peker mot et annet sted i putepyramiden: «Den skatten, skal vi gjemme ham mer, eller skal han stå sånn?» Otto reiser seg opp og sier: «Nei.» Den voksne løfter opp en tynn pute og fortsetter med litt karslig rollestemme: «Skal vi dekke han til litt?» Otto: «Ja.» Den voksne sier med rollestemme: «Viss han kommer den grusomme Gabriel da.» Både den voksne og Otto begynner å ordne med putene. De dekker til skatten som ligger mellom putene. Den voksne med rollestemme: «Da altså, må han ikke se han, hæ?» Otto flytter på puter. Den voksne, nå med vanlig stemme, henvender seg til Otto: «Nå må du ikke ta vekk flere puter der, da raser de han sitter på.» Otto legger ennå en pute over skatten. Otto, også han med litt karslig rollestemme: «Sånn!» Den voksne med rollestemme følger opp: «Sånn.» Otto med rollestemme: «Det gikk det!» Han løfter opp ennå en pute like ved der Mons sitter. Den voksne med vanlig stemme: «Nå er jeg redd du ødelegger sitteplassen, hva?» Otto med rollestemme: «Sånn. Det.» Den voksne som til nå har sittet og ordnet med putene, reiser seg opp og spør med rollestemme: «Går det godt?» Otto: «Ja.» Den voksne løfter opp en stor sekskantet pute og sier med vanlig stemme: «Men viss jeg tar denne her oppå?» Hun/han stabler den store puten opp ved siden av der Mons sitter, sier: «Så har dere to like sitteplasser. Går det an?» Otto svarer: «Ja.» Den voksne banker lett på toppen på den nystablede puten og spør samtidig: «Kommer du opp der Otto?» Otto: «Ja.» Han krabber opp på den aktuelle puten mens den voksne støtter den med en hånd. Den voksne sier: «Vi har gjemt skatten så godt at vi har ødelagt hele sitteplassen.» Hun/han setter en stor pute i front foran guttene. Otto hopper samtidig ned fra sitteplassen sin. (observasjon 5, Kaptein Sabeltann.)

Slik den voksne fortolkes, prøver hun/han å invitere/integrere barna inn i et samhandlingsorientert fellesskap bestående av de tre. Dette synes å aktualisere det demokratiske verdifeltet. Å motta invitasjonen innebærer imidlertid at guttene må tilpasse seg noen strukturer i fellesskapet. De ser i første omgang ut til å yte motstand mot dette. Både Otto og Mons insisterer på den samme plassen i putehaugen. De synes å avvise den voksnes forslag til kompromiss. Etableringen av et samhandlingsorientert fellesskap mellom guttene ser ut til å vanskeliggjøres. Da guttene i første omgang avviser forslaget til kompromiss, ser den voksne ut til å forsøke å få guttenes oppmerksomhet over på noe annet. Det handler om et lekende element knyttet til gjemning av skatten. «Den grusomme Gabriel» skal ikke finne den. Heller ikke denne invitasjonen ser ut til å mottas av guttene på en slik måte at de blir en del av et samhandlingsorientert fellesskap. Otto blir med på forslaget, mens Mons blir sittende på det som fremstår som den mest attraktive plassen. Dette kan fortolkes slik at Mons fortsetter å yte motstand mot den voksnes initiativ.

Den voksnes neste utspill handler om å gi guttene en mulighet for to likeverdige plasser. Otto ser ut til å akseptere denne løsningen. Han setter seg opp på den nybygde plassen. Like etter hopper han imidlertid ned fra den igjen.

At barna får en konflikt rundt sitteplass i pyramiden, kan også knyttes til spørsmål om rettferdig fordeling av goder mellom de to guttene. Det aktuelle godet handler om å sitte på den høyeste plassen i pyramiden. Johansson (2007a, 2009a) fremholder at spørsmål om rettigheter er viktig for barnehagebarn. Dette gjelder både individuelle og delte rettigheter. Spørsmålet om sitteplass, synes å berøre forhold knyttet til hvilke rettigheter det individuelle barnet har som del av et fellesskap (Johansson, 2007a, 2009a).

Barna gis innflytelse gjennom frihet til å velge om de vil gå inn i det sosiale fellesskapet eller ikke. Deres rom til medvirkning kommer også til syne ved at de blir utfordret til å finne en løsning på den konflikten som oppstår mellom dem, og ved at den voksne ser ut til å være lydhør for de innspill guttene kommer med.

Samspillet synes også å berøre verdifeltet selvtutfoldelse. Slik den voksnes handlinger fortolkes forsøker hun/han å invitere barna inn i en lekeverden knyttet til Kaptein Sabeltann. Invitasjonen er knyttet til en mulighetstenkning om hva som kan skje med skatten om «Den grusomme Gabriel» kommer. Den voksnes skifte mellom rollestemme og vanlig stemme, kan fortolkes som en støtte til guttenes involvering i leken. I første omgang er det Otto som ser ut til å ta imot invitasjonen. Mons blir så langt observasjonen går, sittende på sin plass i putehaugen.

Den voksne synes å møte guttene med visse krav om å tilpasse seg til noen fellesskapsorienterte strukturer for situasjonen. Det gjelder blant annet å godta et kompromissforslag til løsning på konflikten mellom dem om sitteplass, og å engasjere

seg i felles lek om Kaptein Sabeltann. Dette kan knyttes verdifeltet disiplinering. Slik den voksne fortolkes, synes hun/han, som nevnt, å ha som mål for sitt samspill med guttene, å integrere dem i et samhandlingsorientert fellesskap. Den voksnes innspill overfor Otto, om at han ikke må fjerne så mange puter under sitteplassen til Mons at den ødelegges, kan tolkes som et disiplinerende innspill med en fellesskapsorientering. Det handler om å vise hensyn til den andre. Dette kan beskrives som helt sentralt for å utvikle solidaritet i en barnegruppe (Berthelsen, Brownlee, & Boulton-Lewis, 2012; Bigsten, 2012; Johansson, 2009).

Dilemma knyttet til ledelse av barns lekeaktiviteter

Et dilemma synes å oppstå i samspillet i observasjon fem, knyttet til verdifeltet selvutfoldelse. Å gå inn som leder av en lek kan være utfordrende for en voksen. Forstår man lek som en mental innstilling (Apter, 1982; Bateson, 2000), er det ikke nok å integrere barna i en aktivitet som kan omtales som en lekeaktivitet, barna må også fremvise tegn på at de har inntatt en lekende holdning (Zachrisen, 2002). Det innebærer å gå inn i situasjonen med engasjement og hele sitt følelsesregister. I samspillet i observasjon fem, ser det ut til at Otto i noen grad lar seg engasjere og periodevis tar en lekende holdning. Det er imidlertid lite i observasjonen som indikerer at Mons gjør det samme. For å kunne gå inn i en felles lek med utgangspunkt i historien om Kaptein Sabeltann, er det sentralt at begge barna kjenner historien godt (Zachrisen, 2013). Uten denne forkunnskapen vil det være svært vanskelig å delta som en aktiv aktør i leken. En fortolkning av samspillet i observasjon fem, kan være at Otto har et større kjennskap til fortellingen enn det Mons har, eller at det er en historie med sterkere appell til Otto enn til Mons.

7.2.6 Gruppensamspill med voksne som lekekamerater

I noen situasjoner synes de voksne å forsøke å ta rollen som lekekamerat i lek med barna. Slik dette fortolkes i vår studie, synes det i slike situasjoner å kunne oppstå noen grad av likeverdighet mellom partene til å rammesette og utvikle samspillet. Dette synes å skje i observasjon seks som er tatt under en frilekssituasjon inne. En voksen sitter ved et bord. Tre nokså jevnaldrende barn kommer bort til henne, to jenter, Ann og Camilla, og en gutt, Carsten. Det fremkommer av observasjonen at barna leker at de er dyr.

Ann og Camilla spiser litt forsiktig på den voksnes overkropp. Den voksne med lekende, redd stemme: «Åååå, det er noen som spiser på meg!» Cecilie sier, mens hun hopper litt opp og ned: «Nam, nam.» Den voksne sier noe, legger til: «Å, en bjellesau!» Ann og Camilla løper fra henne/ham. Carsten legger seg ned på gulvet og krabber vekk fra den voksne. Barna beveger seg nå rundt bordet som den voksne sitter ved. Halvveis rundt, reiser Carsten seg opp. Jentene legger seg samtidig ned på gulvet og krabber. Alle tre barna snur og beveger seg motsatt vei rundt bordet. De nærmer seg igjen den voksne. Med redd rollestemme sier den voksne: «Nå håper jeg at de ikke kommer tilbake for de var ganske skumle!» Carsten er bort hos den voksne, han later som han spiser på den voksnes arm: «Nam, nam.» Den voksne med tynn, redd rollestemme: «Åååååå, åååå! Noen spiser meg.» Carsten spiser på ryggen hennes. Jentene er på

gulvet like ved. Ann reiser seg opp mens Camilla blir på gulvet. Ann står litt unna den voksne. Hun smiler mot henne/ham: «Nam, nam.» Hun gjør samtidig forsiktige spisebevegelser med munnen. Den voksne spør med redd rollestemme: «Kan jeg klappe dere?» Ann mens hun smiler til den voksne: «Ja!» Camilla reiser seg opp. Ann går et steg tilbake, Camilla trår frem. Den voksne klapper litt forsiktig på Carsten og Ann. Carsten biter mot henne/ham. Den voksne med redd rollestemme: «Ååå, han beit meg.» Alle tre barna løper leende ut på gulvet. Camilla: «Du må ta oss!» Den voksne sitter i ro ved bordet og sier rolig: «Må jeg fange dyrene og sette dem inn i et bur?» Carsten kommer samtidig med en stor frosk med et svært gap mot den voksne som med redd rollestemme sier: «Åååå.» Carsten lar frosken spise på henne. Den voksne: «Ååå frosken spiser meg!» De to jentene krabber bor til dem. Camilla ser opp mot den voksne. «Du må fange oss.», sier hun. Den voksne svarer med en rollestemme preget både av uro og irritasjon: «Jeg kan ikke fange dere når frosken spiser meg.» Camilla reiser seg opp og peker under bordet. Hun sier at den voksne må ta dem. Den voksne spør: «Skal jeg ta dere og sette dere under bordet?» Camilla litt usikker: «Nei. - Ja.»

Den voksne reiser seg forsiktig opp, barna går unna og legger seg ned på gulvet og krabber. Camilla krabber under bordet. Den voksne leder de to andre samme vei og sier med glad rollestemme: «Nå har jeg fanget dere under bordet!» Barna i kor: «Nei.» Camilla 'bryter seg ut' mellom stolene som markerer fengselets vegger. Den voksne tar forsiktig borti henne: «Nå skal jeg fange deg!» Camilla reiser seg opp og løper unna. Ann og Carsten krabber ut fra bordet. Den voksne står i ro og ser på dem med store øyne. Barna reiser seg opp og springer fra henne. «Åååå.» sier den voksne med trist rollestemme og går etter barna med litt krum rygg. (Observasjon 6, Ville dyr.)

Det er barna som hovedsakelig synes å ta initiativet til å initiere en lekende holdning i samspillet. Den voksne følger opp barnas lekende initiativ og fremstår som en lyttende og emosjonelt tilstedeværende voksenperson for barna (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009). Gjennom dette gis barna handlingsrom til å utfolde sin kreativitet og sine følelser.¹² Verdifeltet selvutfoldelse aktualiseres. Barnas mot blir også utfordret i situasjonen, og samspillet kan fortolkes slik at barna gis en mulighet til å utvikle mestringskompetanse. De klarer å bryte seg ut av 'fengselet' som den voksne har satt dem inn i, og de klarer å rømme fra henne. Dette kan forstås slik at verdifeltet kompetanse er i spill.

Det demokratiske verdifeltet er knyttet til individenes forhold til det kollektive livets vilkår. Det fellesskapet barna og den voksne utgjør i observasjon seks, synes å ha trekk av et samhandlingsorientert fellesskap. Barnas verbale kommunikasjon går hovedsakelig mot den voksne, men barna ser ut til å ha et rikt samspill seg imellom hovedsakelig basert på nonverbal kommunikasjon. De ser ut til å inspirerer hverandre, og omtaler seg som en gruppe: Camilla: «Du må ta oss!» og senere: «Du må fange oss!» At den voksen følger opp dette og omtaler barna med flertallspronomen *dere*, kan bidra til å styrke barnas følelse av å utgjøre et samhandlingsorientert fellesskap. Situasjonen

¹² Jfr. Verdikonflikt observasjon 5.

kan videre forstås slik at det i stor grad er barna som har initiativet i situasjonen. Det er barna som tar kontakt med den voksne, som foreslår at hun/han skal fange dem og senere sette dem i fengsel. Dette kan fortolkes slik at den voksne ved flere anledninger distribuerer makten i samspillet til barna (Buzzelli & Johnston, 2001).

Den voksne synes å forsøke å skape en trygg situasjon for barna, selv om lekesituasjonen spiller på jaging og fanging. Den voksne ser ut til å tilpasse sine lekende handlinger til barna. Hun/han velger en litt *neddempet lekenhet* hvor hun/han fort uttrykker redsel og utrygghet overfor de *skumle og farlige* dyrene. Barnas gis gjennom dette en mulighet til å føle seg sterke og farlige overfor den *redde voksne*. Dette kan gi barna en følelse av trygghet i samspillet. Dette kan knyttes til det etiske verdifeltet. Den voksne fremstår som aksepterende og støttende både i forhold til barnas individuelle og mer fellesskapsorienterte innspill. Hun/han responderer på innspill for eksempel fra Carl når han kommer med frosken, og godtar at Camilla fremsetter forslag på vegne av barnegruppen. Den voksne bruker i flere situasjoner betegnelsene: *dere, de*. Dette kan fortolkes slik at den voksne forventer at barna har interesse for og glede av å delta i et samhandlingsorientert fellesskap med jevnaldrende. Og at det å føle at man hører til i et fellesskap med jevnaldrende er viktig også for de yngste barna i barnehagen (Johansson, 2007a).

7.3 Drøfting

I analysen av observasjoner knyttet til lekesituasjoner, har vi skilt mellom to grunnleggende samspillsmønstre. Det gjelder *dyadiske samspillsmønstre* og det som er omtalt som *gruppesamspill*. Under dyadiske gruppesamspill er det identifisert tre former: *dyadisk samspill i én-til-én situasjoner*, *dyadisk samspill i gruppe med parallelle samspillsforløp* og *dyadisk samspill innenfor et felles tema*. Tilsvarende er det også identifisert tre former for gruppesamspill: *gruppesamspill med voksne på sidelinjen*, *gruppesamspill med voksen lekeleder*, og *gruppesamspill med voksne som lekekamerater*. De to hovedmønstrene kan sies å skille seg fra hverandre på to sentrale områder. Det gjelder barnas samspill med hverandre og samspillet mellom barn og voksne. I det dyadiske samspillsmønsteret går kommunikasjonen primært mellom enkeltbarn og den/de voksne. Barna synes i liten grad å samspille seg imellom verken verbalt eller non-verbalt. Der flere barn er involvert, kan fellesskapet hovedsakelig forstås som kun et organisatorisk fellesskap. Den voksnes fokus synes videre å være på det individuelle barnet.

I de samspillssituasjonene som har blitt identifisert som gruppesamspill, er det et sterkere fokus på samspillet mellom barna i situasjonen. Fellesskapet mellom aktørene kan beskrives som et samhandlingsorientert fellesskap.

Alle situasjonene berører på ulike måter det demokratiske verdifeltet. Det demokratiske verdifeltet er knyttet til de muligheter barn har og gis til å bli inkludert og å medvirke i

et samhandlingsorientert fellesskap. I de situasjonene hvor samspillsmønsteret har blitt identifisert som *dyadisk*, synes inkluderingen av barna hovedsakelig å skje til et samhandlingsorientert fellesskap med den voksne. Barna synes hovedsakelig integrert kun i et organisatorisk fellesskap med de andre barna. Dette er tidligere omtalt som et dilemma som lett synes å kunne oppstå i tilknytning til det demokratiske verdifeltet. I de situasjonene hvor samspillsmønsteret har blitt identifisert som et *gruppesamspill*, kan de voksnes kommunikasjon fortolkes slik at den støtter opp under barnas integrering til et samhandlingsorientert fellesskap med de andre barna. Mens den voksne i et dyadisk samspillsmønster trer frem som barnas viktigste samhandlingspartner, kan den voksne i gruppesamspillene beskrives slik at hennes/hans handlinger leder barnas oppmerksomhet mot de jevnaldrende. En fortolkning av dette er at gruppesamspillene ivaretar barnas muligheter både til å bli inkludert og medvirke i et samhandlingsorientert fellesskap på en mer helhetlig måte, enn de dyadiske samspillene.

De omtalte samspillsmønstrene kan også knyttes til ulike orienteringer mot henholdsvis individualisering og fellesskap. Mens situasjoner med et dyadisk samspillsmønster ser ut til å ha en overveiende individualistisk orientering, synes situasjoner som har blitt identifisert som gruppesamspill, å ha en orientering mot fellesskapet.

Barna i utvalget er blant de yngste barna i barnehagen. Det har vært ulike syn på denne gruppens samhandlingskompetanse vis-à-vis jevnaldrende. Et nyere syn fremhever barnas interesse for og glede av samhandling med jevnaldrende (Johansson, 2013; Løkken, 1996, 2004; Piaget, 1969; Smith & Ulvund, 1999). Materialet kan fortolkes slik at de voksne ikke alltid erkjenner eller tar på alvor denne interessen, og den betydning de yngste barna kan ha for hverandre. Ofte synes de voksne å opptre slik at de blir barnas viktigste samhandlingspartnere. Selv om de voksnes betydning for barna ikke må undervurderes, ser materialet ut til å vise at en slik opptreden kan føre til at de voksne 'skygger for' barnas jevnaldningsrelasjoner. Dette må ikke forstås som en oppfordring til de voksne om å trekke seg vekk fra samspillsarenaene. Barn i den aktuelle alderen, vil til vanlig trenge støtte fra de voksne både til å etablere og utvikle sine samspill (Brown, Odom, & Conroy, 2001; Moll, 1990; Wertsch, 1999).

Et hovedinntrykk i materialet, er at de voksne til vanlig opptrer både som nærværende og oppmerksomme voksne overfor de ulike barnas kommunikative uttrykk. Dette og at de ofte fremviser stor grad av fysisk ro, kan skape trygghet i samspillssituasjonene. Det etiske verdifeltet ser her ut til å bli aktualisert. Det kan knyttes til voksnes handlinger som uttrykker en omtanke for barnas vel (Johansson, 2007a).

De voksne i vårt materiale synes ofte å ha som mål for samspillet med barna, at alle i gruppen skal få omtrent like mye oppmerksomhet og bekreftelse på at de er sett av den voksne. I en diskusjon av Nel Noddings omsorgsetikk, fremholder Colnerud (2006) at Noddings omsorgsetikk er rettet mot individer i deres partikularitet. Hun skriver videre

at en lærers utfordring ikke primært er å være lydhør overfor barna og gi hver enkelt den omsorgen de behøver, men å fordele omsorgen på en rimelig måte. Når det blir for mange barn til at læreren kan inngå i et kommunikasjonsfellesskap med alle, må omsorgen suppleres med rettferdighet: «Lærere balanserer dagligen mellom rättvisa och omsorg i sina etiska val och man kan säga att de tvingas organisera och rättvist distribuera omsorgen.» (Colnerud, 2006, s. 40).

De voksnes sterke fokus på sin egen rolle som omsorgsperson for barna, synes å kunne stå i veien for deres anerkjennelse av barnas potensial som omsorgspersoner for hverandre. Barnas behov for fellesskap, å føle at man hører til og blir akseptert, møte respekt og anerkjennelse, kan også i noen grad ivaretas av de andre barna i gruppen. Rammeplanen påpeker at de voksne i barnehagen er helt sentrale omsorgspersoner for barna. Planen løfter imidlertid også frem barnas betydning for hverandre, og at de skal få muligheter til å vise hverandre omsorg og omtanke: Med formuleringen «å lære å ta vare på seg selv, naturen og hverandre» menes at barn skal gis anledning til å utvikle forståelsen for og viktigheten av å ta vare på seg selv, å vise omsorg for andre og å ta vare på naturen. Disse holdningene og ferdighetene er en viktig del av barnas dannelsingsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17.).

I de samspillsmønstrene som omtales som gruppesamspill synes de voksne å formidle en forventning om at barna har interesse for, glede av og kompetanse til å delta i et gjensidig omsorgsfullt samspill med jevnaldrende. Situasjonene synes også å vise at barna med kvalifisert støtte fra de voksne, ofte kan klare å leve opp til disse forventningene.

Flere av observasjonene, både identifisert som dyadiske samspillsmønstre og gruppesamspill, berører verdifeltet selvutfoldelse. Dette feltet er knyttet til barns muligheter til å uttrykke sine følelser og utfolde sin kreativitet. I analysen har verdifeltet både blitt knyttet til mulighetstenkning og lekende holdninger. Dette kapitlet har spesielt sett på samspillssituasjoner kodet som lek i materialet. I flere av situasjonene fremvises det imidlertid få eller ingen tegn på en lekende holdning hos aktørene. (Det må tas et forbehold om at barn og voksne kan oppleve en slik innstilling uten at det kan identifiseres på videomaterialet.) Om lek forstås mer som en mental innstilling, enn som betegnelsen på visse aktiviteter eller punkter på dagsorden, synes det viktig at de voksne kan initiere eller støtte opp om en lekende holdning i lekesituasjoner (Emilson & Johansson, 2009; Olofsson, 1993; Röthle, 2005; Öhman, 2012). Det innebærer blant annet å gå inn i samspillet med engasjement, følelsemessig tilstedeværelse, glede, mulighetstenkning og respekt for det barna vil og kan bidra med i situasjonen. Selvutfoldelse kan i utgangspunktet forstås som et verdifelt med en individualistisk

orientering. Begreper som gruppeglede (Sherman, 1975)¹³ og flirekonsenter (Løkken, 2004), viser at verdifeltet også kan ha en fellesskapsorientering (jfr. også Corsaro, 2005). Det er kun i observasjon 6 (Ville dyr) at det oppstår en samspillssituasjon med slike trekk. Både barn og voksne synes å ta del i gruppegleden i denne observasjonen. Deltakelsen kan tolkes slik at den styrker relasjonene mellom aktørene.

Også Emilson (2008) løfter frem begrepet lekenhet eller lekfullhet. Ved siden av å vise til kvaliteter ved kommunikasjonen som glede og humor, kan lekenhet også stå for noe fundamentalt i relasjonen. Det kan lede til en form for delt virkelighet og likeverdighet mellom aktørene (Emilson, 2008). I observasjon seks (Ville dyr), synes den lekende holdningen som aktørene deler, å føre til en slik situasjon.

Videomaterialet knyttet til lekesituasjoner har flere eksempler på samspillssituasjoner mellom barn og voksne hvor verdifeltet kompetanse berøres. Verdifeltet knyttes til foretrukne kompetanser og ferdigheter. Det er spesielt i én av observasjonene presentert ovenfor (observasjon 1, Utelek), hvor den voksnes handlinger synes å støtte opp under et barns nysgjerrighet og undring her knyttet til et naturområde. I andre observasjoner støtter voksne opp under barns mot knyttet til en fysisk aktivitet (obs. 4 Balansering), og barns selvstendighet i behandlingen av lekemateriell (obs. 2, Lekeverden).

Sandberg, Lillvist, Sheridan, & Williams (2014) fremholder at det kreves helt spesielle lærerkvalifikasjoner for å initiere gode læringsprosesser i lekesituasjoner. Det innebærer et syn på voksne som helt sentrale premissleverandører for barns læringsmiljø. Johansson (2013) løfter frem betydningen av å få barn til å fundere over ulike foreteelser, for å skape et godt læringsmiljø for de yngste barna i barnehagen. Med entusiasme, nysgjerrighet og spørsmål som kan vekke barnas undring eller fantasi, lokker den voksne barna med seg på spennende reiser i omgivelsene.

I tre av observasjonene presentert ovenfor, identifiseres disiplinering som et spesielt fokusert verdifelt. Disiplinering berører spørsmål om makt. Makt forstås som muligheten til å påvirke andre og skape sosiale endringer (Engelstad, 2005; Willis, Guinote & Rodríguez-Bailón, 2010). Buzzelli og Johnston (2001, med henvisning til; Oyler, 1996) fremholder at en lærers makt ofte beskrives som en uønsket restriksjon av elevenes frihet. Dette kan føre til at læreren abdiserer som en autoritet i klasserommet. Drøftingen av verdifeltet disiplinering skal ikke forstås som en kritikk av *at* disiplinering foregår i barnehagen, men en hjelp til å reflektere over *hvordan* dette gjøres, og hvilke

¹³ Gruppeglede innebærer vokale uttrykk i form av gedefyllt latter og/eller skriking og blir ofte akkompagnert med intens fysisk aktivitet. Det kan enten oppstå hos én eller noen få aktører og spre seg til en større gruppe, eller oppstå spontant hos mange gruppeaktører nærmest samtidig. Det er det siste som synes å skje i den aktuelle lekesituasjonen (Sherman, 1975).

valg som finnes i ulike situasjoner. I teksten blir det blant annet reflektert rundt hvordan de voksnes valg i slike situasjoner kan forstås som fellesskaps- og/eller individorienterte. En slik orientering synes, ikke overraskende, å stå i nær relasjon til de samspillsmønstre som er identifisert. Samspillsmønsteret i observasjon to (Lekemiljøer) er identifisert som dyadisk samspill i gruppe. Disiplineringen som barna erfarer i situasjonen synes å støtte opp under deres individuelle handlinger og selvrådighet vis-à-vis andre barn. I observasjon fire (Balansering) er samspillsmønsteret identifisert som gruppesamspill. Barna møter her krav om å vente på tur, dele på godene, og å gi hverandre et visst handlingsrom på bommen. Kravene synes både å kunne støtte opp under barnas opplevelser av seg selv som et individuelt barn og som et medlem av et (hovedsakelig organisatorisk) fellesskap (Bigsten, 2012). Også i observasjon fem (Kaptein Sabeltann) er samspillsmønsteret identifisert som gruppesamspill. Barna møtes av forventninger om å godta et kompromissforslag til løsning på en konflikt mellom dem, om å engasjere seg i felles lek om Kaptein Sabeltann, og om ikke å ødelegge for hverandres aktivitet i leken. Forventningene kan forstås som hovedsakelig fellesskapsorienterte.

I analysen av materialet er det trukket på Habermas (1996) skille mellom strategisk og kommunikativ handling. Strategisk handling forstås som både mål- og suksess-orientert, mens kommunikativ handling er orientert mot gjensidig forståelse. I vårt prosjekt er kommunikativ handling presisert til voksne og barn som verbalt og nonverbalt retter seg mot hverandre og responderer på hverandres uttrykk (Emilson & Johansson, 2009).

Ifølge Emilson (2008) må pedagogisk arbeid inkludere begge former for handlinger, men må legge de kommunikative handlingene i bunn. Alle observasjonene presentert ovenfor, kan tolkes slik at de inkluderer begge handlingsformene. Å arbeide i barnehage innebærer å arbeide mot visse pedagogiske mål presisert i ulike plandokumenter. Hvordan de voksne forholder seg til disse målene i sitt daglige samspill med de yngste barna vil imidlertid kunne variere. Man kan tenke seg en skala mellom to ytterpunkter. Lengst til venstre plasseres handlinger hvor vekten er på det målorienterte. Til høyre handlinger med vekt på gjensidig forståelse. Én fortolkning av de presenterte observasjonene, kan være å plassere observasjon to (Lekeverdener) mot skalaens venstre side, og observasjon seks (Ville dyr) mot skalaens høyre side. De fire andre synes å kunne finne sin plass mellom disse to. En slik tenkning indikerer at samspillet i observasjon to (Lekeverdener) i noen grad synes å ha preg av den voksnes målorienterte handlinger. Mens samspillet i observasjon seks (Ville dyr) synes sterkere preget av de voksnes forståelsesorienterte handlinger. Også i observasjon tre (Katter) synes den voksnes forståelsesorienterte handlinger å ha forrang fremfor mer målorienterte. Motsatt i observasjonene fire (Balansering) og fem (Kaptein Sabeltann), som kan tolkes slik at vekten ligger på de voksnes mer målorienterte handlinger. Observasjon én (Utelek) ser

ut til å være den som klarest balanserer mellom målorienterte og forståelsesorienterte handlinger.

I de tre observasjonene hvor vekten synes å ligge på målorienterte handlinger, fremstår disiplinering som et aktuelt verdifelt. Mens et verdifelt knyttet til selvtutfoldelse synes å bli aktualisert i observasjonene hvor forståelsesorienterte handlinger dominerer. En fortolkning av dette er at forståelsesorienterte handlinger kan åpne for utvikling av anerkjennende relasjoner mellom aktørene. Dette er relasjoner hvor det gis stort handlingsrom til å komme med ulike innspill og uttrykke et bredt spekter av følelser (Kermit, 2012; Åmot & Skoglund, 2012). I slike relasjoner bekrefter partene hverandre gjensidig og åpner for følelser som selvtillit, selvverd og *selvtutfoldelse*.

I to av de situasjonene hvor målorienterte handlinger synes mest fremtredende i samspillet, er det identifisert et dilemma knyttet til selvtutfoldelse (obs. 2, Lekeverden og obs. 5, Kaptein Sabeltann). Observasjonene er som nevnt kodet som lekesituasjoner. Lekesituasjoner kjennetegnes av å ha fokus på prosess og ikke produkt (Enerstvedt, 1988; Luff, 2014; Vygotskij, 1982). Det kan være en utfordring for voksne å initiere og lede samspillssituasjoner med barn hvor barna gis rom og muligheter til å ta en lekende holdning. Å holde fokus på bestemte mål man som voksen vil oppnå i et samspill med små barn, kan, (men behøver ikke), å stenge for slike rom og muligheter. Dette skal ikke forstås som en kritikk av målorientert pedagogisk arbeid i barnehagen. Utfordringen kan beskrives som en søken etter balansegangen mellom å overlate leken til barna selv, og å gå inn i leken som en tydelig og styrende voksen. Det handler for den voksne blant annet om å være lydhør for barna, vektlegge mulighetstenkning, hente frem gleden og ha en åpenhet overfor det som oppstår i samspillet (Åm, 1984, 1989).

Den voksnes kommunikasjon av verdier i lekesituasjoner, beskrives som individ- og/eller fellesskapsorientert. I tre av situasjonene (obs. 4, Balansering, obs. 5, Kaptein Sabeltann og obs. 6, Ville dyr), synes de voksnes kommunikasjon med barna å støtte opp under et fellesskap mellom dem. I observasjon fire (Balansering) ser de voksnes støtte hovedsakelig ut til å være orientert (kun) mot et organisatorisk fellesskap mellom barna. Annerledes i observasjon fem (Kaptein Sabeltann) og seks (Ville dyr) hvor de voksnes orientering synes å være rettet mot barnas samhandlingsorienterte fellesskap. De voksne tolkes i disse tre situasjonene slik at de formidler en forventning om at barna har interesse for, glede av og kompetanse til å delta i et gjensidig, omsorgsfullt samspill med jevnaldrende.

Rammeplanen beskriver det å lære å ta hensyn til hverandre og det å lære å omgås i lek som en viktig forutsetning for barns danning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette gjelder også de yngste barna. Fokuset på det individuelle barnet har imidlertid tradisjonelt stått sterkt i barnehagelærerutdanningen. Dette har også gjort seg gjeldende innenfor temaet lek (Jerlang, 1988; Lillemyr, 2011; Tummolini, Castelfranchi &

Rakoczy, 2006; Vedeler, 1999). Flere forskere har i tillegg argumentert for at hele den vestlige verden er preget av et økonomisk system som vektlegger egeninteresse og egoisme som drivkreftene bak samfunnets økonomiske utvikling og fremgang (Nafstad, 2005; Nafstad, Blakar, Carlquist, Phelps, & Rand-Henriksen, 2007). Innenfor disse rammene skal barnehagens personale finne balansen mellom individualisering og fellesskap i sitt pedagogiske arbeid og i den enkelte samspillssituasjonen.

8 Garderoben som arena for verdier

I dette kapitlet skal vi undersøke hvilke verdier som kommuniseres i den såkalte «garderobesituasjonen», det vil si når barn og voksne befinner seg i garderoben for å skifte klær før eller etter en utendørsaktivitet. Dette er en av de daglige rutiner, for norsk barnehagetradisjon tilsier at barna er ute hver dag året rundt, og som rammeplanen påpeker, uavhengig av klima eller geografiske forhold. Garderoben er et flertydig sted i barnehagen. Den er utstyrt med en hylle/et skap for hvert barn med bumerke, barnets navn eller foto. Denne avmerkede, individuelle plassen har dette barnet en spesiell råderett over, mens andre barn har innskrenket adgang til å ta noe fra denne hyllen. Garderobeplassen markerer således at det finnes et individuelt rom i barnehagens kollektiv. I barnehager der hver avdeling disponerer en egen garderobe blir den også brukt til lekekrok i frileksperioder, mens den i barnehager med én fellesgarderobe for flere avdelinger/baser fortrinnsvis fungerer som et transittsted. Krogstad (2013) kaller garderoben et betydningsfullt sted (gresk; *topos*), for det er her de daglige, ofte følelsesladete overganger mellom hjem- og institusjonsliv foregår.

Garderoben er også et sted som markerer overgangen mellom inne- og uteaktiviteter og blir derfor et viktig element i barnehagelivets grunnrytme. Videre påpeker Krogstad at av- og påkledningene i garderoben er et møte mellom barnets og den voksnes prosjekt. Den voksnes handlinger har som formål at alle barn skal være hensiktsmessig kledd, men barn vil ikke alltid kle på seg og medvirke i den voksnes målrettede påkledningssprosjektet. Påkledningssituasjonen skjer innenfor en bestemt dagsrytme med faste tidspunkter for når barn skal være ute og inne. Ifølge Krogstad (2013) er både barn og voksne underlagt en form for institusjonell tvang. Garderoben som sted har derfor en dobbel betydning: Den er et sted for hverdagsrutiner og et sted for lek. Barna kan bli opptatt av andre barn eller begynne å leke. Den målrettede påkledningen kan brytes ved å bruke garderobens benker, skap og klær til noe å leke med. Da kan det som skjer innenfor rammen av «dette er på ordentlig» bli til lekesequenser som forgår innenfor rammen av «dette er på liksom».

Ut fra Habermas' begreper (1996) kan vi si at garderobesituasjonen er underlagt omfattende krav fra systemverden fordi den er styrt av organisasjonens (eksempelvis barnehagens) tidsplaner, arbeidsfordeling, bruksrett til rom (når får hvem disponere garderoben), pauseordninger, HMS¹⁴-reglement med mer. Men garderoben er også et sted der mennesker kan gi uttrykk for ønsker, utveksle tanker, leke og møte hverandre; det vil si at den også kan gi muligheter for livsverdenen. Rammeplanen forventer at barnehagehverdagen skal utformes slik at barn kan få leve gode liv og oppleve en god barndom innenfor denne samfunnsinstitusjonen. Det kan derfor være interessant å se

¹⁴ Helse, miljø og sikkerhet.

nærmere på det som foregår under av- og påkledning i barnehagens garderobe, fordi det er en situasjon der systemverden kan stå i fare for å kolonisere menneskets livsverden (Habermas, 1996).

Garderoben gir rom for mange slags relasjoner mellom voksne og barn, som kan kommunisere ulike verdier. Vi vil undersøke garderoben som arena for verdier ut fra følgende forskningsspørsmål: *Hva slags verdier kommuniseres av voksne i interaksjon med barn, og hvordan kommuniseres disse verdiene?* Vi vil nå drøfte denne problemstillingen i to delkapitler: *I kampens hete; samtaler om verdier i garderobesituasjonen* ut fra hva prosjektdeltakerne har sagt om garderobesituasjonen i intervju og *med videoøyet; kommunikasjon av verdier i garderoben* ut fra videoobservasjoner av samspillsepisoder i barnehagene.

8.1 I kampens hete; samtaler om verdier i garderobesituasjonen

Hovedfokus i denne studien er kommunikasjon av verdier i samspill mellom voksne og barn. I denne delen av kapitlet skal vi se på verdier som kommer til uttrykk i intervjuer med personalet i de 7 barnehagene. Alle deltakerne i intervjuene fikk i forkant tilsendt en observasjon fra en barnehage (Johansson, 2003a). Denne kaller vi heretter for *Møter i garderoben* (vedlegg 7 og 9). Den beskriver en garderobesituasjon der barn og en voksen møtes for å kle på seg før uteleken. Alle intervjuene tok utgangspunkt i denne observasjonen. Intervjuguiden finnes i vedlegg 10.

I dette kapitlet presenterer vi analysen av de intervjuene som ble gjennomført i prosjektets slutfase i 2012, totalt 14 intervjuer. Alle intervjuene er skrevet ut i en fullstendig utskrift. De ble lest flere ganger med den hensikt å beskrive verdier som kommer til uttrykk i personalets omtale av observasjonen og av sitt eget arbeid i prosjektet. Vi har vært opptatt av å få en forståelse av helheten i materialet og å identifisere både eventuelle mønstre og variasjon fra disse (Repstad, 2007). I det videre arbeidet med analysen har vi beveget oss frem og tilbake mellom de ulike fasene i en dialektisk prosess. Vi har sett på hvilke verdier som deltakerne har fremhevet som sentrale, men også hvilke verdier som kommuniseres og prioriteres mer eller mindre bevisst og mer eller mindre eksplisitt. Siden intervjuene tok utgangspunkt i observasjonen fra en garderobesituasjon, rettet vi søkelyset mot utsagn knyttet til verdier som kommuniseres i denne.

I deltakernes kommentarer til *Møter i garderoben* kommer det til syne to nivåer. På det første nivået beskriver og reflekterer de over observasjonen fra garderobesituasjonen. På det andre nivået beskriver og reflekterer de over det som skjer i garderoben i sine egne barnehager, altså over sine egne erfaringer. På begge nivåene har vi identifisert verdier og verdiprioriteringer. I samtalene glir de to nivåene ofte over i hverandre, og de er vanskelig å skille fra hverandre. Et kort sitat fra en samtale viser den nære sammenhengen:

For de sitter pent på plassene sine og har bare ikke begynt å kle på seg, og det er ikke noe kaos. Men jeg relaterer det til meg, hvis jeg skulle ta med hele, så mange unger aleine og kledd på, så hadde det vært kaos.

Den første delen av sitatet referer til observasjonen og beskriver denne. Den andre delen av sitatet refererer til egen praksis i barnehagen. Enda mer komplekst blir det i neste sitat:

Hun (den voksne i observasjonene) velger selvstendighet, tenker jeg, selvstendighet i garderoben. Her i Vesten så vektlegger vi det, og det gjør vi her i barnehagen også. Selv om jeg er uenig i det, så er det viktig å få dem mest mulig selvstendige. Fra de er ett år skal de prøve seg. De skal greie seg selv veldig fort, fordi det er enklere for oss som har så stor gruppe, det tenker jeg.

Deltakeren sier først at den voksne i observasjonen velger selvstendighet som verdi for sitt samspill med barna. Så kommer en meningsytring om hvilke verdi «vi i Vesten», og også i egen barnehage prioriterer. Fortsatt handler det om selvstendighet, noe hun/han selv er uenig i. Men begrunnelsen for hvorfor de gjør det på denne måten i egen barnehage har ikke bakgrunn i verdier, i følge denne deltakeren. Det er tida som er begrunnelsen. Det skal gå fort. Selvstendighet som verdi kan altså være drevet av effektivitet. Vi har i innledningen pekt på at fokuset på effektivitet er ansett som en trussel mot omsorgskulturen i barnehagen (Bae, 2010; Biesta, 2009; Østrem, 2011). Kanskje er det dette denne deltakeren peker på og som hun/han er uenig i? Det vet vi ikke, men vi ser hvordan sitatet har mange meningsnivåer som ikke lett lar seg skille fra hverandre. Derfor vil vår analyse både vise hvordan de ansatte forstår og reflekterer over verdiprioriteringer i observasjonen, og hvordan de forstår og reflekterer over egen praksis uten alltid å kunne skille de to forholdene fra hverandre.

Vi vil i dette kapitlet først se på hvordan garderoben generelt omtales i intervjuene og prøve å identifisere verdier som kommer til syne i disse omtalene. Videre vil vi se på to måter å organisere barn i garderobesituasjonen på som kommer frem i intervjuene. Det ene er et møte i garderoben mellom ett barn og én voksen, det andre et møte mellom flere barn og én eller flere voksne. Det er disse samspillsituasjonene som vi i kapitlet om lek har kalt «dyadiske samspill i én til én situasjoner» og «gruppesamspill med en voksen som leder». Vi er opptatt av hvilke verdifelt som kommuniseres i disse to former for samspill.

I intervjuene ble mye av samtalen konsentrert om to gutter fra observasjonen, Mehmet og Dick (Johansson, 2003a). Mehmet ligger på gulvet ved siden av dressen sin og venter mens de andre barna kler på seg og går ut. Da får han den voksnes fulle oppmerksomhet. De har god tid sammen. Mens han får hjelp til å kle seg har de to en lang samtale om Ronja Røverdatter og andre tema som Mehmet har interesse av. Rundt den andre gutten, Dick, oppstår det konflikter. Han irettesettes av de voksne, han beskrives som sint, og Nisse begynner å gråte når Dick setter seg ned ved siden av han.

En voksen kler fort på Dick, og han går ut som ett av de første barna. Når alle er ute, kommer han imidlertid inn igjen. Han viser frem hendene sine, og den ansatte som da er alene, bruker god tid med han. Hun prøver å forstå hva han vil, kommer med ulike forslag, men misforstår også. Dick gir seg ikke, og etter en lang samtale forstår den ansatte at Dick ville vaske hendene sine. Det henger bilder på veggen som de voksne brukte for å minne Dick på hvor i dagsprogrammet de var til enhver tid. Dette er i grove trekk det observasjonen forteller om de to guttene.

8.1.1 Garderobesituasjonen, kampens hete?

Innledningsvis i kapitlet om garderobesituasjonen hevdet vi at garderoben er et møtested mellom barnets og den voksnes prosjekt (Krogstad, 2013), der både barn og voksne er underlagt omfattende krav fra systemverdenen (Habermas, 1996). På den ene siden kan vi tenke oss at strategiske handlinger kan komme til uttrykk i garderoben. Den voksne har et målrettet prosjekt der barna skal ha på hensiktsmessige klær før de skal ut. Barna på sin side ønsker ikke alltid å medvirke i dette prosjektet, de vil heller leke eller samhandle med andre barn. På den andre siden kan garderobesituasjonen tilby muligheter for kommunikative handlinger. Det er også muligheter for møter mellom barn og voksne i garderoben, gode samtaler, kos og humor, forhold som tilhører livsverden (Habermas, 1996). Vi har i introduksjonen til dette kapitlet pekt på hvordan det som skjer i garderoben i den enkelte barnehage får sin utforming i et samspill mellom system og livsverden.

I intervjuene kommer det frem at garderobesituasjonen er en viktig del av dagsprogrammet. Det er en situasjon preget av oppbrudd fra noe og en overgang til noe annet for både barn og voksne. Noen skal ut, noen skal sove og de ansatte skal avvikle pauser. I intervjuene beskrives garderobesituasjonen som en situasjon med potensial for både «kos» og «kaos». Deltakerne tar opp flere dilemmaer der personalet har muligheter for ulike valg og verdiprioriteringer. I ett av intervjuene uttrykkes dette slik: «Det er garderobesituasjonen, og det er kampens hete.»

Mye kan tyde på at hovedmålet for mange voksne i forhold til det som skal skje i garderoben er å unngå «kampens hete». Det er flere faktorer som kan føre til kamp og flere dilemmaer som de voksne må ta stilling til. Et dilemma som beskrives i intervjuene handler om å finne en god nok organisering av barna. Et annet er den stadige kampen mot tiden. Et tredje dreier seg om *hvilke* verdier som skal prioriteres for at det skal bli en god garderobesituasjon, for eksempel tid til å gi barna den omsorg som personalet vektlegger. Dette skal vi komme tilbake til.

8.1.2 Organisering i én til én samspill; dyaden

Organisering av barna får stor oppmerksomhet i intervjuene. Det relateres både til observasjonen og til arbeid i egen barnehage. Garderobesituasjonen beskrives oftest som travel. Når deltakerne diskuterer observasjonen kommer det frem at de lett ser for seg at

det blir kaos når mange barn og voksne oppholder seg sammen på forholdsvis liten plass. Mange etterlyser organisering, og mange forteller om hvordan de organiserer i egen barnehage. Ofte dreier denne organiseringen om hvorvidt de skal velge å kle på ett og ett barn eller forholde seg til hele barnegruppen samtidig.

Vi skal først se på samspill i situasjoner der ett barn og én voksen oppholder seg i garderoben samtidig. Ut fra intervjuene ser dette ut til å være den foretrukne måten å organisere garderobesituasjonen på. Mange påpeker at det trengs god organisering for å få til en slik situasjon:

En dag hadde vi glemt å organisere, og så står plutselig alle der ute i garderoben samtidig. Da vil ungene ha kontakt og hjelp, og da blir de masete. Istedenfor å fordele dem mens de går fra bordet, at de går og setter seg og leser litt, da får du også møtt ungene på en mye bedre måte, de som trener på selvstendighet, sant? At man må ta de små seierne også. Få mestringsfølelse.

Denne deltakeren forteller at de en dag har glemt å organisere, plutselig er alle der og det blir masete. Isteden burde de ha delt barna slik at noen gikk til lesekroken og noen til garderoben. Da ville de voksne møtt barna på en bedre måte, og barna ville få bedre mulighet til å lære selvstendighet og mestring. Dette er viktige verdier for barn. Men det kan se ut som at denne deltakeren mener at slike møter lett kan bli borte når personalet ikke klarer å organisere for det.

I garderobesituasjonen som var beskrevet i *Møter i garderoben* (Johansson, 2003a) var det én voksen og flere barn til stede. I den første analysen av intervjuene festet vi oss med en rekke normative utsagn knyttet til det som foregår i garderoben i observasjonen. Det handlet særlig om forholdet mellom antall barn og voksne, og om størrelsen på rommet. Eksempler på dette er: «... jeg vet ikke hvor mange de er, ganske mange», «... det kunne vært litt færre», «... og så er det en sånn trang og liten garderobe og, så blir det mye tettere også.» I intervjuene uttrykkes det ønsket om bedre organisering og tilrettelegging. En personalgruppe på en forskningsavdeling fremholder at det de opplever som en travel garderobesituasjon, skyldes mangel på organisering. En deltaker sier:

Vi prøver jo å organisere, jeg tror mye går på organisering, hvordan en organiserer; at det er få unger om gangen, jeg tror det er det som burde være regelen. For med en gang de blir for mange, så blir de voksne stresset og så kaver de, og så kaver barna [understreker ordene ved å slå i bordet]. Så hvis du greier å ha få barn i garderoben samtidig, ha god tid. [...].

Ønsket om å forholde seg til noen få barn om gangen i garderoben begrunnes her med at de voksne blir stresset når det er for mange barn og det skjer mye. Slike situasjoner påvirker også barn, de kaver i følge denne deltakeren. Det kan synes som om hun/han har en oppfattelse av at god tid og få barn i garderoben skaper en rolig og god atmosfære.

Motsatt kan mange barn og voksne samtidig i garderoben, skape kaos. I flere av intervjuene knyttes kaos ikke bare til at det er mange barn og voksne i garderoben samtidig, men også til at det er for mange barn per voksen. Da får ikke den voksne mulighet til å forholde seg til ett barn om gangen.

Jo mindre voksne vi er, jo mer kaotisk blir jo en sånn garderobesituasjon. Det blir fort kaotisk når en er aleine med så mye unger. Du klarer ikke å hjelpe mer enn en om gangen.

Intervjuer: Går det ikke an å hjelpe mer enn en av gangen?

Ansatt: Jo, selvfølgelig å snakke med dem, men det er vanskelig. Det går an å hjelpe med en sele eller en sko. Men, det blir lett kaotisk når du ikke klarer å bli ferdig med en, og den går ut. Hvis du skal hjelpe 4-5 stykker om gangen. Så trenger de lenge; å, da skriker de. Jeg føler de skriker mer nå vi hjelper mange på en gang.

Når det er for få voksne til å gi hjelp til «mer enn en om gangen», ser det ut som at denne deltakeren mener at garderobesituasjonen «blir lett kaotisk». Kaos knyttes i begge disse utsagnene til forholdet mellom antall barn og antall voksne. Det kan føre til at barn skriker og at voksne blir stresset, og årsaken kan være det denne deltakeren peker på; at de ikke klarer å hjelpe mer enn en av gangen dersom det ikke er helt enkle ting det er snakk om, en sele for eksempel. Dette handler om rent instrumentell hjelp. Få barn eller et barn ser ut til å være det ideelle når det å hjelpe barna har en slik sentral plass. Det etiske verdifeltet kommer tydeligst frem her. Er det omsorg for det enkelte barnet som ligger til grunn for det valg som her tas i forhold til organisering av garderoben? Eller er det den voksnes omsorg for seg selv vi ser? Noddings (2007) definerer omsorg som en gjensidig relasjon der omsorgsgiver tar hensyn til den som får omsorg. Denne gjensidigheten ser vi ikke i dette utsagnet. I stedetfor å forstå dette som en omsorgssituasjon kan vi forstå det som en strategisk handling. Ønsket om ro og fravær av kaos i garderoben kan ha sin bakgrunn i det disiplinerende verdifeltet. Det handler om å organisere slik at barnas uro ikke får prege garderobesituasjonen. Organisering handler om å skape orden, og kan være en erstatning for regler (Kirkhaug, 2013).

I flere av intervjuene kommenteres situasjon der et av barna, Mehmet, får den voksnes fulle oppmerksomhet mens han kler på seg:

Men det er klart sånn som han Mehmet da. Det er jo drømmesituasjonen, tenker jeg. Sånn som vi ønsker vi kan få tid til. Vet at ting fungerer ute, at det er nok voksne til at en faktisk kan bruke tid.

Drømmesituasjonen er i følge denne deltakeren at den voksne får tid til å møte det enkelte barnet og tid til å «bruke tid». I intervjuene fant vi mange utsagn om forholdet mellom Mehmet og den voksne, og om at dette var en situasjon som alle barna burde få oppleve:

Han (Mechmet) får den der gode dialogen. De andre gikk ut uten den en-til-en kontakten. Alle trenger virkelig å ha den gode... men... det er for kaotisk...

Ønsket om én-til-én kontakt som kommer frem i sitatet, rommer her mer enn å hjelpe. Den gode dialogen mellom den voksne og det enkelte barnet prioriteres også høyt. Det kan se ut som at denne deltakeren er opptatt av at barna bør ha et kommunikativt rom (Kemmis & McTaggart, 2005) der et barn og en voksen er sammen uten forstyrrelser. Men det får de ikke til når det er mange barn tilstede. Da blir det for kaotisk. Det sterke ønske om å prioritere individuell kontakt og den gode dialogen mellom voksne og barn kan vi altså forstå som et ønske om å prioritere det Habermas kaller kommunikativ handling (Habermas, 1996; Schou, 2007). Kommunikativ handling defineres som handlinger der vi opprettholder relasjoner som preges av åpenhet, gjensidighet og gjensidig forståelse (Emilson, 2008). Dette kan relateres til det etiske verdifeltet når det handler om den enkeltes velbefinnende. Det kan også knyttes til det demokratiske verdifeltet når det handler om muligheter til å delta i et slikt fellesskap og mulighet til å påvirke det.

I intervjuene finner vi mange utsagn om at det er ønskelig å organisere barna slik at en voksen og et barn kan møtes i fred og ro i garderoben. Men det er også dilemma knyttet til det. I et av intervjuene forekommer følgende diskusjon mellom to av deltakerne:

1: Det er flere hensyn hun har [...] det første som slår meg er enkeltbarn imot resten av gruppa. Det er jo et problem vi står i konstant. Samtidig så er det jo et mål her om at ungene skal ut og få frisk luft. Og at de må ha klær på seg og at det blir gjort på en mest mulig skånsom måte.

2: Jeg skjønner ikke hva du mener med; enkeltbarn mot resten av gruppen?

1: Du har jo en hel barnegruppe som skal ha det best mulig til en hver tid

2: Ja, men hvem er enkeltbarn?

1: Det enkelte barn er det enkelte barnet som du til en hver tid er i relasjon med, ett barn, kanskje

4: Tenker du i forhold til den situasjonen [viser til Møter i garderoben] og hvor mye tid skal du bruke på hvert enkelt hode, og at du skal få alle ut?

1: Det er det det blir en avveining mot. Så det enkelte barn er ikke sånn sett en bestemt unge.

2: Nei, jeg tenkte om du tenkte på det enkelte barnet som trenger mer (avbrutt)

1: Nei, jeg tenkte [avbrutt]

2: Barnet som gjerne trenger litt ekstra?

1: Ja, ja, ja og det vil det vel alltid være. Og det vil være en avveining opp mot gruppen; hvor lenge skal jeg bruke tid på ...[avbrutt].

Her diskuteres verdier knyttet til forholdet mellom det å prioritere enkeltbarn og barnegruppen. Det fremkommer som et motsetningsforhold. Det er «enkeltbarn imot resten av barnegruppa». Den første av de ansatte presiserer at enkeltbarnet ikke nødvendigvis er et barn som trenger spesiell hjelp og støtte mer enn de andre. Det er et barn som den voksne på et gitt tidspunkt har en relasjon til, et barn uten ekstra behov. Dette er et sentralt punkt i materialet, og vi skal komme tilbake til det seinere i kapitlet.

Det kan se ut som at den andre deltakeren opplever denne prioriteringen som problematisk. At ett barn får mye kan gå på bekostning av resten av barnegruppa. Det kan se ut som at rettferdighet er den verdien som her settes på prøve. Det stilles spørsmål ved om det er rettferdig å gi et barn mer tid på bekostning av gruppen.

Når samtalen på denne måten dreier seg om å fordele tid per barn og om hvor mye tid de kan bruke uten at det går utover andre, får beskrivelsene et visst instrumentelt preg. Tid blir en ressurs som må fordeles likt. Samtidig beskrives tid som en kritisk faktor fordi for mye tid til enkeltbarn kan gå ut over de andre. Kanskje kan dette også forstås i lys av at det er en intensjon at alle barna skal raskt ut, slik vi så i et av de tidligere klippene fra intervjuene. Men omsorg er også sentralt her. Det kan se ut som at den ene deltakeren mener at omsorg får best plass når det er mulig å organisere for nærhet mellom ett barn og én voksen.

Garderoben kan ut fra en slik refleksjon ses på som et møte mellom perspektivene livsverd og systemverd (Habermas, 1996) der systemet i kraft av mangel på ressurser, tid og penger, overtar og gjør det vanskelig å skape den gode situasjonen. Dermed blir det viktig å bruke ressursene riktig. Det handler mer om organisering av voksne og barn i tid og rom enn å organisere for realisering av barnehagens verdier.

For å summere opp så langt: Verdier er prinsipper som ligger til grunn for våre handlinger og for hvordan handlinger vurderes (Halstead & Taylor, 2000). Et viktig prinsipp når deltakerne organiserer garderoben i én-til-én, i dyader, er prinsippet om å gi omsorg og hjelp til enkeltbarnet. Det kan også gi barnet en opplevelse av å være trygg, både emosjonelt og kroppslig, særlig dersom alternativet er en garderobesituasjon preget av kaos. Dette kan relateres til det etiske verdifeltet og til trygghet. Det disiplinerende verdifeltet kommer til syne gjennom organisering. Denne organiseringen erstatter regler, men sørger på samme måte som regler for ro og orden. I diskusjonen rundt denne måten å organisere på ser vi i liten grad demokratiske verdier. Barns selvtillit ser vi mest i dyadiske samspill mellom ett barn og én voksen der barnet får gode muligheter til kommunikasjon med en voksen, men liten mulighet til å uttrykke seg og bli hørt av andre barn og voksne.

8.1.3 Organisering i gruppesamspill med voksen leder

Samtidig som drømmesituasjonen for mange ansatte ser ut til å være ett barn og én voksen om gangen i gangen, finnes det også beskrivelser av andre måter å organisere garderobesituasjonen på. En deltaker forteller at hun/han føler seg fornøyd når hun/han har klart å ha en god kontakt med ett enkelt barn, men åpner også opp for at det kan være flere barn garderoben samtidig. Da må barna vente på sin tur før den voksne kan ta tid til dem:

Når ungene er ute og jeg sitter igjen med en kjempe god følelse, så er det når jeg har tatt hver enkelt. Altså ikke at de står på rad og rekke, men at når de henvender seg til meg så er jeg kun konsentrert om den, og så flyger de andre litt rundt og så når jeg er ferdige med den [...]. Om det var noen spørsmål eller om det var hjelp til å ta på støvlene eller hva det var. Avslutte samtalen med et smil og så gå videre til neste unge og så liksom se hvem som søker meg, eller hvem som trenger hjelp, så da er det jo virkelig barnet og ikke gruppen.

Sitatet understreker igjen hvordan den ansatt må prioritere i et spenningsfelt mellom barnet og hele gruppen. I dette sitatet beskrives det hvordan den voksne forholder seg til mange barn på en gang. Barnet henvender seg til den voksne, det får hjelp med støvlene, og i det øyeblikket er den voksne der bare for dette barnet. Så går både barnet og den voksne videre. Vennlighet og det å avslutte relasjonen med et smil er viktig. Samtidig fremholdes også verdien av å kunne ha en aktiv kommunikasjon med de øvrige barna i garderoben. Selv om én-til-én forhold mellom barn og voksen også får plass i denne garderobesituasjonen, er den organisert først og fremholdes som en møteplass for mange barn og voksne.

I sitatet beskrives et fellesskap der alle har en felles oppgave; det handler om påkledning, klær og målet er at alle skal ut. Denne måten å organisere på skaper vilkår for at den voksne godt kan ha et barn på fanget, men ha oppmerksomheten rettet både mot dette barnet og mot andre barn og voksne i garderoben samtidig.

At den voksne kan kommunisere med mange barn samtidig beskrives i et annet intervju som selve kunsten med å jobbe i barnehage:

... det er typisk barnehage: Når du jobber med unger, så klarer du aldri å konsentrere deg bare om en eller to, du har alltid mange som er innom deg, på en måte. Det er det som er barnehagesituasjonen, du må spille på mange på en gang. Det er vel det som er kunsten å jobbe i barnehage?

Kunsten synes å være at en kan balansere mellom kommunikasjon med enkeltbarn og med gruppen av barn. Her fremholdes det «å spille på mange på en gang» som et ideal. Å forholde seg til alle på en gang blir ikke oppfattet som et problem som må løses, men snarere en kunst som den som jobber i barnehagen må beherske. Denne situasjonen gir barn andre handlingsalternativer enn de får i dyadiske samspill med én voksen, slik vi har sett tidligere i dette kapitlet.

En deltaker forteller: «Jeg kan godt spørre noen om noe, så er det en annen unge som svarer. Hun vet alt, luer [...]». Av dette fremgår at barna blir involvert i påkledningen av hverandre. Barna tar imot utfordringen om å spille på lag, de hjelper den voksne og sannsynligvis hjelper de også de andre barna. Det kan se ut som at de har et felles prosjekt. Barnet beskrives ikke som det hjelpetrengende barnet som er avhengig av den voksnes hjelp og oppmerksomhet, men et barn som selv kan delta og være til hjelp for de ansatte, for eksempel når den voksne mister oversikt over hvor luene er. At barnets kunnskap om hvem som eier de ulike luene trekkes frem kan tyde på at de voksne setter pris på at barna ikke bare er opptatt av seg selv, men også av andre barn i garderoben. Det kan tolkes som at den ansatte setter pris på at barn har kunnskap om hvem som eier de ulike klærne. Hun/han settes pris på at barna hjelper og viser omsorg.

Samtidig understrekes betydningen av at barn lærer å innta en tilbaketrukket posisjon siden det er flere barn i garderoben samtidig:

Jeg tror de har skjønt dette her med «min tur» og «din tur», at alle kan ikke alltid. De har erfart det og at det blir jo min tur, det er en god verdi i det, tenker jeg.

Her holdes det å lære å vente på tur frem som en verdi. Det gir mulighet til å oppdage og utforske at vi hører til i et fellesskap der andre noen ganger prioriteres fremfor deg selv, men der alle til slutt får sin tur. Dette hører til i det demokratiske verdifeltet. Verdier som prioriteres her er rettferdighet, å høre til og ha felles interesser med andre, noe som kan beskrives som et grunnlag i forhold til å vise solidaritet, og som en sentral demokratiske verdi (Smith, 2012). Men, som en av deltakerne sier: «Det er en vanskelig ting å stå i kø og vente på tur».

Samtidig med at de voksne erkjenner at det er vanskelig for barn å lære å opptre i fellesskapet, så fremholdes verdien av turtakning:

Og jeg tror det med «tur», det bruker vi mer enn det vi har tenkt over. Jeg tenker sånn i garderobesituasjonen også, så sier vi gjerne: «Nå skal jeg bare hjelpe Anders å bli ferdig, så skal jeg hjelpe deg». Hvis du ser en unge som står der og vil ha hjelp, sant? At du bruker det litt bevisst, at de lærer den der turtakingen ganske tidlig. De ser at vi følger det vi sier, stort sett. Og da blir det ikke en sånn voldsomt baluba, da setter de seg gjerne ned og venter eller putler med et eller annet.

Deltakeren fremhever her at når barna lærer turtaking, så lærer de å vente på tur uten å lage «baluba». De lærer også verdien av å stole på de andre. Den voksne kommer når Anders har fått den hjelpen han trenger. Den voksne er til å stole på. Samtidig tolker vi sitatet slik at det også fremhever verdien av at de voksne også stoler på barna. Den voksne fremholder verdien av forutsigbarhet og at de har tillit til at barna kommer til å sette seg ned og «putle med noe», mens de venter på tur. Det ser ut som at de mener at barna skaffer seg erfaring med å vente, og garderoben er kanskje et godt sted for øvelse.

Å vente på tur, å stole på andre og å hjelpe andre er ferdigheter som er sentrale i utvikling av omsorg. I disse situasjonene strekker omsorgen seg ut over relasjonen mellom ett barn og én voksen, mot de andre barna og de andre voksne. Barna blir ikke bare mottakere av omsorg, men aktive aktører som har mulighet for innflytelse i barnehagehverdagen, i garderobesituasjonen. Omsorg blir en relasjon der barn hjelper hverandre, de kommer godt ut av det med hverandre og ser hverandre (Noddings, 2007). Vi ser her at de etiske og demokratiske verdifeltene glir over i hverandre.

En av deltakerne sier:

Det handler jo faktisk om sosial kompetanse. Om å være sammen med andre, altså på å kunne, på en grei måte. [...] Og de sier jo at vi former dem voldsomt de først årene, så det er jo veldig viktig for hvordan en jobber og hvordan en tenker, tenker jeg hvordan en skal få bygget opp den sosiale kompetansen. Jeg tenker noe må vi ha gjort siden vi har en god gruppe med unger. De er stort sett glide mot hverandre og snakker til hverandre på en ganske god måte. De er opptatt av hverandre og de virker som de følger veldig med på hverandre.

For å summere opp: Å organisere barnegruppen i garderoben som en gruppe barn med voksen leder bygger på andre verdier og gir barn andre muligheter for verdilæring enn de får når garderoben organiseres som et møte mellom ett barn og én voksen, i dyaden. Barna får anledning til å forholde seg til flere barn og voksne i garderobesituasjonen. Dette gir rom for andre kommunikative handlinger og andre former for selvtillit. Vi mener å se at omsorgen ikke bare knyttes til forholdet mellom det enkelte barn og den voksne, men til alle barna som er i garderoben. På den måten kan de voksne bli modeller for omsorgsutøvelse mellom barn. Mens det etiske verdifeltet i dyaden var knyttet til den enkeltes velbefinnende, kan det her også se ut som at det dreier seg om kollektivets vel. Barna hjelper hverandre med å finne lua. Både når det gjelder selvtillit og demokrati som verdifelt gjelder det samme. Barnet får mulighet til å uttrykke seg og bli hørt i et samspill med flere barn og voksne. De får mulighet til å påvirke fellesskapet, ikke bare den voksne de er sammen med. Vi ser også at barns kompetanse verdsettes. Når et lite barn kjenner igjen lua til et annet barn er det viktig kunnskap.

8.1.4 Verdier i spill

I intervjuene kommer det frem ulike dilemmaer knyttet til det som skjer med de to guttene i observasjonen, Mehmet og Dick. I utsagn knyttet til disse to guttene trekker mange av deltakerne frem rettferdighet som et sentralt punkt. Intervjuene viser at det å behandle barn rettferdig bringer med seg flere dilemmaer. Hva er rettferdighet? Hvordan det kan utøves rettferdighet i barnehagen. Vi knytter rettferdighet til det demokratiske verdifeltet. Det handler om fordeling av ressurser mellom meg og kollektivet, å bli sett og hørt.

8.1.5 Rettferdighet er å fordele likt

Vi har tidligere i dette kapitlet sett at drømmesituasjonen for mange av de ansatte er å ha ett barn om gangen i garderoben. En av deltakerne kaller dette for drømmesituasjonen. Også når garderobesituasjonen organiseres som et fellesskap, ser det ut som at kontakten med enkeltbarn er viktig. Mange tolker situasjonen der Mechmet venter som at han haler ut påkledningen. Slik får han den voksne for seg selv. Dette viser, slik vi ser det, et av de mest sentrale dilemmaene i dette materialet. Selv om det er et eksempel på drømmesituasjonen, stilles det samtidig spørsmål i flere av intervjuene om hvorfor det var nettopp Mechmet som fikk denne anledningen. I denne observasjonen er garderoben ikke organisert i dyadiske samspill:

Han (Mechmet) får... mye positivt. Og jeg tenker: er dette bevisst? Hvorfor får han så mye oppmerksomhet? Er han den som trenger det mest?

Det knyttes altså en viss uro til at Mechmet får oppleve drømmesituasjonen. Er den voksne bevisst på at hun gir nettopp Mechmet tid aleine? Får han mer oppmerksomhet enn de andre? Er han den som trenger det mest? Og er det rettferdig? En deltaker sier: «[...] på slutten får han mye ... fordi da har den voksne tid. Og det er litt ... urettferdig i forhold til de andre».

At Mechmet fikk mer tid med en voksen kan i følge dette utsagnet være urettferdig i forhold til hva andre barn får. Vi leser dette som at de voksnes tid er en mangelressurs som må fordeles rettferdig mellom barna. Fordelingen kan bli urettferdig hvis ett barn får mer enn andre. Det kan se ut som at rettferdig fordeling av den voksnes tid er et ideal. En av deltakerne beskriver det på denne måten:

Er det viktig det? Jeg tenker litt i relasjon til hva ett barn får og hva alle barna får. Er det viktig at alle barna får omtrent like mye tid og omsorg og ... ?

I løpet av dagen! Så hvis en har fått i garderoben, så må noen andre få senere på dagen på en måte?

Her kommer den voksne omsorg inn som noe som må fordeles. Dette kommer i tillegg til den voksnes tid. Er det slik at dersom et barn får mye tid og omsorg i garderoben, så må noen andre få det seinere? Bør personalet ha et slikt bevisst forhold til hvordan de fordeler sin oppmerksomhet? Igjen ser vi hvordan rettferdighet er en verdi som prioriteres, men som også er vanskelig å utøve i praksis.

Årsaken til at Mechmet venter med å kle på seg kan være flere. Det kan for eksempel være et utslag av motstand mot å gå ut. Men i materialet ser vi også eksempler som kan tyde på at Mechmet tillegges en annen intensjon. Det kan det se ut som at noen av deltakerne mener at han blir liggende på gulvet til alle har gått ut fordi han ønsker å få den voksnes oppmerksomhet. En liten kommentar fra ett av intervjuene kan forstås i dette lyset: «Men, får han ikke kjeft?»

Det kan synes som om han tillegges en intensjon om å søke den voksnes oppmerksomhet og tid på bekostning av andre. Da blir det urettferdig, og det fortjener han en irettesettelse for. Det kan altså se ut som at der ikke bare er de voksne som skal ha rettferdighet som mål. Barna skal også opptre ut fra denne verdien. Finnes det en norm om at barn ikke skal kreve noe mer enn det de andre får? Er det mistillit til Mehmet vi ser her? I så fall prioriteres verdier som synes uforenlige med de verdier som er forankret i barnehagens formålsparagraf der det står at en skal møte barn med tillit og respekt (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det ser ut som at noen oppfatter det som noe suspekt når Mehmet gir uttrykk for sine behov for kontakt. Dette er ikke i tråd med målet om inkludering i norske barnehager, nemlig demokrati bygd på variasjon, respekt for ulikhet og på barnets rett til å uttrykke sine behov og sin mening.

Det kan altså se ut som at det å opptre rettferdig er en sentral verdi for de voksne. Det kan også se ut som om den er vanskelig å handle ut fra og å vurdere handlinger ut i fra. Årsaken kan være at rettferdighet kan forstås på mange måter. Det som er rettferdig kan både være å fordele likt mellom barna og å fordele ulikt fra barn til barn, fra situasjon til situasjon. Å opptre rettferdig er derfor krevende for den voksne. I dette materialet kan det se ut som at rettferdighet forstås som at alle må få «omtrent» like mye, uavhengig av ulikhet og ulike behov. Dette er i tråd med Gullestads forskning der hun viser at likhet, forstått som at like mye til hver, er en verdi som preger det norske samfunnet (Gullestad, 1989).

En deltaker sier:

Hos oss har vi barn som gjør sånn [venter] fordi de trenger tiden. De venter til det er mer rolig og mer tid. De føler seg bedre og kler på seg selv bedre når de andre har gått ut.

I dette sitatet tillegges også barna en intensjon om å drøye tiden for å få oppmerksomhet. Men det oppfattes som greit. Det fremholdes heller ikke som urettferdig at ett barn får mer tid enn resten av gruppen. I stedet understrekes det at barn er ulike og har ulike behov. Noen trenger mer tid for å få ro til å kle seg. Dette kan forstås som at etiske og demokratiske verdier prioriteres gjennom å vise omsorg og respekt for at barn er ulike.

Mange av deltakerne er bevisste på at de har muligheter til å gjøre valg i forhold til fordeling av tid og omsorg på det enkelte barnet. De gir uttrykk for at de daglig står i situasjoner der de må velge blant annet hvordan de vil prioritere tiden sin i garderoben. Men de er ikke alltid bevisst hva de bruker som grunnlag for sine valg, sine prioriteringer:

... for det er jo valg vi gjør hver eneste dag; hvem vi velger å bruke tiden på? Er det de som har spisse albuer og på en måte kommer seg frem, er det de som får mest? Eller der det de som er litt forsakte, som griner mye?

Det kan altså se ut som at rettferdighet også kan handle om å fordele godene ulikt mellom barna. I dette utsagnet settes barn med spisse albuer opp mot barn som gråter: Hvem skal personalet bruke mest tid på? At de som gråter trenger mest bygger på et grunnleggende etisk prinsipp som velferdsstaten er forankret i: At alle skal ha like muligheter til å nå de samme posisjonene, men at ingen må få mer på bekostning av den som er verst stilt (Skirbekk & Gilje, 2007).

8.1.6 Rettferdighet er å fordele ulikt

Samtidig som det er et gjennomgående trekk i intervjuene at det er urettferdig at noen barn får mer tid, er det også et gjennomgående trekk i alle barnehagene at noen barn holdes frem og tillegges rett til å få mer tid og omsorg fra personalet. Dick oppfattes å være et barn med rett til mer enn de andre. Vi skal se nærmere på dette forholdet.

I et av de tidligere utsagnene har vi sett at deltakerne forsikrer seg om at det ikke er et barn med spesielle behov de diskuterer. Det kan se ut som at det gjelder andre verdiprioriteringer for disse barna enn for de øvrige. At disse barna får god tid med den voksne fremheves ikke som urettferdig, men som rettferdig. I refleksjonene rundt det som skjer med Dick i *Møter i garderoben* kommer det til uttrykk at ulik fordeling er rettferdig. En deltaker forteller:

Nei, vel, han Dick, det ser ut som om han trenger litt mer. [...] Jeg tenker at hun burde prioritere Dick. Situasjonen kunne vært mer rolig dersom hun hadde klart å få til en god situasjon med han. Når han har det bra, så kan det virke på de andre barna, hvis han får litt ekstra sånn som Mechmet gjør.

Men når han kommer inn igjen, da er den voksne der og møter han. Hun er mer avslappet, hører på han og tar den tiden hun trenger. Det er på denne måten det skulle ha vært hele tiden.

Deltakeren tolker Dick som et barn som trenger «litt mer» enn de andre barna, de forstår han som et barn med spesielle behov. Sannsynligvis er det bildene på veggen som oppfattes som en form for «tegn til tale» som fører til denne tolkningen. Det kan se ut som at det at han har spesielle behov gir han andre rettigheter enn de andre barna. Dette kommer tydeligst frem i sammenligningen av hva Dick får av oppmerksomhet i forhold til det Mechmet får. Deltakeren gir uttrykk for at Dick burde fått det Mechmet fikk. Han har rett til spesiell tid og omsorg som går utover det andre barn har. Han trenger heller ikke å gi uttrykk for at han trenger noe spesielt. De voksne i barnehagen burde gi han det i utgangspunktet. Han skal ikke være nødt til å delta i konkurransen barna imellom om de voksnes tid og oppmerksomhet. Men Mechmet ser ikke ut til å bli sett som et barn som har spesielle behov. Han er bare ulik de andre barna. Derfor må han, i følge den voksne, forholde seg til regler om rettferdig fordeling av godene.

Aksepten av at barn som har spesielle behov har spesielle rettigheter og krav på tid og omsorg gjenspeiler barnehagens rammeverk. Vi vil særlig trekke frem to av

rammeverkets grunnlagsdokumenter. Det første er Salamancaerklæringen (1994) om inkludering som et møte mellom likeverdige. Den bygger på et prinsipp om at alle mennesker har en demokratisk rett til deltakelse i et fellesskap. Det andre dokumentet er FNs Barnekonvensjon (1989) som blant annet slår fast alle barns rett til å bli hørt. Disse dokumentene nedfeller seg i norsk lovgivning for eksempel ved at barn med nedsatt funksjonsevne skal prioriteres ved opptak i barnehagen, en rett som ble nedfelt i den første norske barnehageloven allerede i 1975. Og de har rett til medvirkning og medbestemmelse på linje med alle barnehagebarn. For å ivareta dette må personalet være lydhøre overfor en lang rekke uttrykksmåter (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kunnskapsdepartementet har også utgitt et eget temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (Mørland, 2008). Her påpekes det at personalet står overfor en vanskelig oppgave. «Personalet utfordres på sin evne til å avsette av tid og rom til å lytte og samtale» heter det (s. 17). I temaheftet knyttes inkludering til likeverd. Det heter at målet for inkludering ikke er likhet, men variasjon og respekt for ulikhet. Dette er igjen en forutsetning for demokrati. Dette kan ikke oppnås en gang for alle, men må alltid tilstrebes i en kontinuerlig forbedringsprosess og baseres på gjensidighet (Mørland, 2008).

Dette viser at rettferdighet er et komplekst begrep som kan forstås på ulike måter (Johansson, 2007). Det kan forstås ut fra et *likhetsprinsipp* der alle skal få likt, ut fra et *behovsprinsipp* der den enkelte får ut fra hva de har behov for og ut fra et *fortjenestep prinsipp* der den som har gjort seg mest fortjent får mest (Johansson, 2007). I dette materialet er det de to første måtene å forstå rettferdighet på som er tydeligst. Å tolke rettferdighet ut fra et likhetsprinsipp fører til lik fordeling av goder. Det kan se ut som at dilemmaene knyttet til Mechmet oppstår ut fra en slik måte å forstå rettferdighet på. Han tilhører gruppen med «like barn». Å legge behovsprinsippet til grunn fører til at godene fordeles ulikt. Dette ser vi tydeligst i forhold til Dick.

Tidligere i kapitlet viste vi hvordan ulikhet ble beskrevet som en prioritert verdi, alle barn ble beskrevet som ulike og med ulike behov i garderobesituasjonen. Disse situasjonene tolket vi i lys av at de ansatte i barnehagen så verdien av at det enkelte barnet er unikt og at de fikk rom til å være ulike. Vi kan knytte denne måten å forstå ulikhet på til at de ansatte verdsetter at alle barn er forskjellige og det som på engelsk beskrives som «diversity», uensartethet eller mangfoldighet (Biesta, 2002). Det kan se ut som at deltakerne legger vekt på å gi rom for mangfoldighet. Men vi ser likevel i utsagnene om rettferdighet at mangfoldighet i barnegruppa i mange tilfeller fører til lik fordeling av goder som tid og oppmerksomhet fra den voksnes side. Det kan se ut som at barna oppfattes å ha like rettigheter, selv om de er forskjellige og mangfoldige. En slik tanke kan vi gjenkjenne i dette materialet, for eksempel i diskusjonen rundt Mechmet.

Men når Dick beskrives som et barn med spesielle behov utfordres våre tanker om mangfold og likhet. Her kommer det inn en form for ulikhet. Selv om alle er like er det noen, her representert ved Dick, som har rett til noe mer enn de andre eller noe annet enn de andre. Denne måten å være ulik på beskriver Biesta (2002) som «different», ulik. Det kan se ut som at deltakerne oppfatter Dick som ulik. Hvis et barn blir forstått som ulik de andre kan det se ut som at det er rettferdig å gi dem mer, altså å fordele ulikt. Når barnet er en av mange kan det se ut som at det er rettferdig å fordele likt.

Det kan altså se ut som at de voksne legger likhetsprinsippet til grunn for sine handlingsvalg når det gjelder barn som oppfattes å høre til i gruppen «det mangfoldige barnet», mens de legger behovsprinsippet til grunn når de opptrer i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne. Materialet kan også tyde på at det oppfattes som enklere å handle rettferdig og vurdere noe som rettferdig når barnehagepersonalet står overfor en situasjon preget av «difference» (ulikhet) enn når situasjonen er preget av «diversity» (mangfoldighet).

8.1.7 Avsluttende refleksjoner

Vi har så langt vist hvordan det i intervjuene kommer frem en foretrukket måte å organisere garderobesituasjonen på. Den beskrives som drømmesituasjonen og dreier seg om å legge til rette for kommunikativ handling (Habermas, 1996) mellom ett barn og én voksen. Vi har tolket det som at verdier som omsorg for det enkelte barnet og en rettferdig fordeling av den voksnes tid og omsorg, forstått som like mye til hver, ligger bak organisering i én-til-én forhold i garderoben. Men det kommer også til uttrykk andre måter å forstå rettferdighet på. I noen intervjuer knyttes rettferdighet til verdier som likhet og likeverd, mens det i andre knyttes til å behandle barn ulikt eller annerledes. Det handler hele tiden om at den voksne må ta valg, og at det mer eller mindre bevisst ligger verdiprioriteringer til grunn for hvordan den voksne opptrer i den enkelte situasjon og overfor det enkelte barnet.

Vi så innledningsvis hvordan garderoben er bygd opp fysisk med rom for det individuelle barnet. Når det også legges til rette for dyadiske møter får vi en forholdsvis sterk understrekning av individuelle verdier i tilknytting til garderoben. De fleste deltakerne har sin oppmerksomhet rettet mot det enkelte barnets ve og vel, og mindre mot hvordan barn kan ha betydning for hverandre, mot fellesskapet. Hvorfor er det så viktig å ha kontakt med ett og ett barn? Hvor kommer de tankene fra? Kan det komme av at barnehagelærerutdanningen har hatt en sterk understrekning av utviklingspsykologi (Johansson, 1992 i Korsvold, 2005)? Eller de senere årenes sterke forankring i teori fra eksistensiell filosofi med vekt på betydningen av gode relasjoner mellom et barn og få voksne og på anerkjennelse (Bae, 2004)? Eller finnes det andre måter å forstå dette på, for eksempel forankret i norsk kultur (Mørkeseth, 2012)?

Mange forskere har vært opptatt av at hjemmet ser ut til å danne mønster for barnehagen (Abrahamsen & Mørkeseth, 2000, 2001; Korsvold, 2005). Diskusjonen omkring kontantstøtte i Norge har som bakgrunn at barns beste er en barndom i kjernefamilien, preget av verdier som ro, tilstedeværelse, tilgjengelighet, stimulering og oppfølging. Korsvold sier at «... foreldrenes rett til å være hjemme med barna ble prioritert foran å se barnet som en aktiv deltaker i sin egen utvikling i samspill med andre barn og voksne» (2008, s. 169). Et flertall av barnehagens personale har ikke barnehagefaglig utdanning (NOU, 2010), og hjemmets verdier kan derfor lett bli verdier som preger forholdet mellom voksne og barn i barnehagen (Mørkeseth, 2012).

Korsvold (2008) er opptatt av begrepet «barns beste», og viser hvor innholdet i dette begrepet har endret seg, avhengig av historie, kultur og politiske strømninger. Ett av de forhold hun trekker frem er betydningen av fellesskapet og individualitet. På -70 tallet var det viktig å skape like og likeverdige forhold for alle barn ut fra en rettferdighets- og likeverdsretorikk, med kollektivets beste som utgangspunkt. Fellesskap og solidaritet var sentralt. I barnehagen kom dette til syne blant annet gjennom solidaritet med barn som trengte spesiell hjelp og støtte. I dag er barns beste i stor grad knyttet til forhold som fleksibilitet og valgfrihet. Dette kan ses som et resultat av en internasjonal nyliberalistisk orientering, som også påvirker utdanningssektoren (Ball, 2008). I barnehagesektoren ser vi påvirkning fra nyliberalistisk tankegods både i muntlig språk og i skriftlig materiale (Moss, 2012; Kjørholdt & Seland, 2012; Kjørholdt & Qvortrup, 2012). Vi finner for eksempel barnehagen beskrevet som en bedrift og en serviceorganisasjon. Det snakkes og skrives om brukerorientering, tjenesteyting, kostnadseffektivitet og om å se barn som fremtidskapital. Dette finner vi også i politiske dokumenter som omhandler barnehagen (for eksempel NOU 2012). Fleksibilitet og valgfrihet knyttes ikke til kollektivet, men til individet. Individets beste kan se ut til å være viktigere enn kollektivets beste.

Likevel kan det se ut som at de gamle idealene om likhet, fellesskap og solidaritet er ikke er borte, for eksempel legges det vekt på å opptre rettferdig. Korsvold (2008) hevder at nye og de gamle idealene eksisterer side ved side. Men, sier hun « ... likevel er det påfallende at solidaritet og fellesskap over tid får mindre plass» (Korsvold, 2008, s. 158).

Dette danner også noe av bakgrunnen for de verdier vi ser uttrykt i intervjuene om de verdier som kommuniseres i tilknytning til garderobesituasjonen.

For å summere opp: Gjennom analyse av intervjuene med personalet har vi identifisert to ulike former for organisering. Basert på kategorier knyttet til lekesituasjoner, som vi har presentert tidligere i denne rapporten, har vi kalt den ene for dyadiske samspill i én-til-én situasjoner og den andre for gruppesamspill med en integrert voksen leder. Disse to situasjonene synes å gi ulike muligheter for kommunikasjon og læring av verdier.

I den første situasjonen, *dyaden*, er kommunikasjon av omsorgsverdier knyttet til det etiske verdifeltet mest fremtredende. Det disiplinerende verdifeltet er også tydelig, og kommer til uttrykk gjennom organiseringen mer enn gjennom regler og påbud for eksempel om å holde ro. Vi ser i liten grad det demokratiske verdifeltet representert i diskusjonen rundt denne måten å organisere på, det samme gjelder selvrealisering. Når garderoben organiseres på denne måten får barnet liten mulighet til å bli hørt av andre barn og voksne.

Når garderobesituasjonen er organisert som et *gruppesamspill med en voksen som leder* får barna mulighet til å kommunisere, se og utøve omsorgsverdier i et fellesskap bestående av mange barn og voksne. Slik vi forstår de voksnes fortellinger om slike fellesskapssituasjoner preges de av humor og glede. Både barn og voksne blir modeller for barnets læring av omsorg, og kollektivets vel blir viktigere enn det vi ser i dyaden. Det samme ser vi for det demokratiske og det selvrealiserende verdifeltet. Som vi har pekt på innledningsvis ligger disse to verdifeltene nær hverandre. Barnas opplevelse av å få uttrykke seg og bli hørt er nært beslektet med muligheter og vilkår for å ta del i fellesskapet. Vi ser også eksempler på at kompetanseverdier kommer frem i eksempler fra samtale mellom barn og voksne i garderoben.

Vi er ikke i tvil om at det finnes eksempel på læring av verdier innenfor disse verdifeltene også i dyaden, men det er kanskje grunn til å hevde at de to samspillsformene gir ulik læringsmulighet når det gjelder deltakelse i samfunnet.

Vi vil avslutningsvis presisere at dette ikke betyr at vi mener at barnet ikke får utbytte av dyaden. Både omsorg, lekenhet, humor og ulike former stimulering og læring kan ha gode vilkår her. Et bevisst valg av denne måten å organisere på i garderobesituasjonen kan ha sin bakgrunn i at personalet ser dette som den beste muligheten de har i løpet av dagen til å forholde seg til enkeltbarnet. Likevel er det grunn til å stille spørsmål ved den ulikevekt vi finner i dette materialet i forhold til vektlegging av individet og av fellesskapet. Dersom dette er et gjennomgående trekk ved barns liv i barnehagen er det grunn til å spørre hva slags fremtidige borgere vi fosterer i barnehagen?

8.2 Med videoøyet – kommunikasjon av verdier i garderoben

Materialet for analysen i dette delkapitlet består av 30 videoobservasjoner i garderoben som til sammen utgjør 168,7 minutter. Disse videoobservasjonene av voksen-barn-samspillet kommer fra fem av forskningsavdelingene, fordi det i de resterende to avdelingene ikke ble filmet i garderoben. Vi har analysert video-observasjonene i flere trinn. Først så vi på alle videoobservasjonene som omhandler av- og påkledning i garderobe for å skaffe oss en oversikt. Vi kunne se tegn til et mangfold av verdier som kom til uttrykk i de ulike samspillene og satte i gang en mer inngående tolkningsprosess. Vi valgte å granske observasjonsmaterialet på nytt og rette oppmerksomheten mot hvilke verdier som så ut til å være de dominerende i de enkelte episodene. Det viste seg

at det var flere observasjoner der et bestemt verdifelt syntes å bli prioritert. Etter å ha sett på video-observasjonene flere ganger, tolket og omtolket dem, endte vi opp med å velge ut fem observasjoner til en nærstudie. Disse utvalgte observasjonene viser samlet sett mangfoldet av verdier som prioriteres og kommuniseres av voksne i garderoben. De utvalgte videoobservasjonene ble så skrevet ut, og i analysen av disse observasjonene har vi hatt fokus på hvilke verdier de voksne kommuniserer og prioriterer i interaksjon med barn i garderoben.

Vår analyse viser at det kommuniseres verdier fra ulike verdifelt i en og samme observasjon, men som regel fremstår noen av verdiene som de mest prioriterte og fremtredende. De verdifeltene som totalt sett er mest fremtredende i garderobeobservasjonene er det etiske verdifeltet (omsorg) og verdifeltet kompetanse. Vi kunne se at slike verdier kom til uttrykk i mange av de observerte samspillsepisodene. Det demokratiske verdifeltet, det disiplinerende verdifeltet og verdifelt knyttet til trygghet ble også kommunisert, men verdier fra disse verdifelt fremsto ikke så ofte som de prioriterte verdier.

Vi har også sett på hvordan verdiene kommuniseres, og vår analyse viser at hvordan verdiene kommuniseres er viktig for hvilke verdier som blir kommunisert. Her har vi i tillegg til de språklige ytringer vært oppmerksom på det nonverbale, det vil si kroppsspråket som bærer bud om hvordan det som foregår skal forstås. Måten de voksne kommuniserer verdiene på varierer fra å ha et utpreget målrettet fokus til å ha mer fokus på det relasjonelle.

Vi vil nå presentere resultater fra vår analyse av de fem utvalgte garderobeobservasjonene ut fra følgende forskningsspørsmål: *Hva slags verdier kommuniseres av voksne i interaksjon med barn, og hvordan kommuniseres disse verdiene?*

For å analysere hvordan verdier kommuniseres vil vi anvende begreper som Habermas (1996) har utviklet innenfor kommunikativ handlingsteori. Han bruker begrepene *strategisk handling* og *kommunikativ handling* om kommunikasjonsformene mellom mennesker.

En *strategisk handling* er å betrakte som en subjekt-objekt-relasjon som er en sosial handling. En strategisk handling styres av intensjonen om å oppnå bestemte mål. Strategiske handlinger kan skje både skjult og åpent (Habermas 1996, i Emilson, 2008). En åpen strategisk handling klargjør fra begynnelsen av at interaksjonen har en målorientert hensikt (Emilson, 2008).

En *kommunikativ handling* er en handling hvor menneskelige relasjoner er preget av åpenhet, gjensidighet og samforståelse opprettholdes (Habermas, 1996 i Emilson, 2008). Kommunikative handlinger har to hovedaspekter; handling og kommunikasjon,

og selv om det teoretisk er mulig å behandle aspektene som to selvstendige enheter er de i praksis uløselig sammenvevd. Gjennom kommunikative handlinger opprettholdes menneskelige relasjoner (Habermas, 1996 i Emilson, 2008).

Som det fremgår av våre betraktninger omkring garderobesituasjonen i begynnelsen av dette kapitlet, foregår av- og påkledning i barnehagen med et visst resultatmål og en hensikt. Det er ikke en aktivitet for aktivitetens egen skyld. Av- og påkledning av barn har som intensjon at barnet skal ha på seg klær passende til temperatur, aktivitet og værforhold. Men graden av målorientering kan variere. Av- og påkledningssituasjoner kan være sterkt målorientert, med tidspress og fokus på å bli fort ferdig. Fokuset på målet, eksempelvis det å bli ferdig påkledd, kan dominere handlingen i en slik grad at samhandlingen mellom voksne og barn blir strategisk (Habermas, 1996). Alternativt kan målorientering være et mer underordnet aspekt fordi samhandlingen under påkledningen preges av gjensidighet og åpenhet for små mellomspill, slik at kommunikativ handling er dominerende (Habermas, 1996). Vi vil nå belyse hvordan ulik vekt på strategisk eller kommunikativ handling influerer på hvilke verdier det er mulig å kommunisere.

8.2.1 Strategisk handling i garderoben

Noen samspill fra garderoben synes å ha et relativt sterkt fokus på det å bli ferdig påkledd. Denne observasjonen involverer en voksen og tre barn; en jente og to gutter. Barna er i begynnelsen av toårsalderen:

Den voksne sitter med Lill på fanget. En ulldress ligger på gulvet foran dem. Lill har ryggen sin mot den voksne mage. Ivar kommer mot dem og prøver et par ganger å hive strikkenseren sin på den voksne skulder. Den voksne ser ikke på Ivar, men legger gensen ned på gulvet. Hun/han henvender seg til Lill med saklig stemme: «Så må du sette deg slik og så forter du deg oppi [ulldressen], sånn». Den voksne løfter Lill som er i sittende stilling og setter henne så ned på dressen. «En fot inni det hullet, skal vi se, og en fot inni det hullet» sier den voksne og tar Lills fot inn i dressens. Lill lager en lyd og rører litt på beina sine inni dressen. «Så må du se om beina kommer gjennom» sier den voksne. Lill prøver å dra på seg dressbeina. Ivar setter seg ved siden av dem og tar på seg et tykt plagg på den ene foten. Den voksne drar plagget av Ivar og sier noe om foten til Lill. Så ber den voksne med nøytral stemme Lill om å reise seg opp og ta armene i dressen. Lill sitter fortsatt med ryggen mot den voksne. Den voksne tar på ulldressens ermer mens Lill snur seg mot henne/ham. Den voksne fortsetter å kle på Lill og gir samtidig beskjed om hva Lill skal gjøre. «Oppsann» sier den voksne (monotont tonefall). Lill er taus, hun ser ned mot knappene som kneppes i ulldressen og ansiktet hennes er nøytralt.

En annen gutt, Per, kommer så med Lills lue. Den voksne tar imot den og sier at det er Lills lue. Deretter henter Per Lills vott. Den voksne spør, med et nøytralt tonefall, Per om hvem sin vott det er og tar imot den. Hun/han sier så til Lill at Per fant votten til henne. Deretter kommer Per med den andre votten. Den voksne tar imot den, og sier lavt «ja» uten å se på Per. Ivar kommer tilbake og den voksne ber han om å ta på seg gensen sin, men fortsetter å se på Lill. Ivar tar gensen og går bort. Den voksne snakker videre til Lill om hvordan hun må kle på seg, og ber Lill reise seg opp, og sier

så «opp og stå, hoppsann» (monotont tonefall) og reiser opp Lill. Så får Lill vite at vottene skal inni dressen.

Observasjonen fortsetter med at Lill blir kledd av den voksne som fortsetter å snakke med nøytral stemme om hvilke klesplagg hun kler på Lill [...].

Denne observasjonen viser en voksen som har et sterkt fokus på selve påkledningen av et barn. De starter med at den voksne med nøytral stemme ber Lill om å «forte seg oppi» dressen. Ordet «forte» gir lett assosiasjoner til tidspress, og gjør at vi trekker slutningen at den voksne vil at påkledningen skal skje raskt og effektivt. Den voksnes interaksjon med de to guttene som tar kontakt under påkledningen av Lill, støtter dette. Guttene inkluderes ikke i påkledningen og innspillene deres blir delvis oversett. Men når Per overrekker vottene og dermed bidrar til Lills påkledning får han noe oppmerksomhet. Det ser ut til at den voksnes prosjekt først og fremst handler om å få kledd på Lill. Den voksnes blikk er sjelden rettet mot guttene, og det finnes også lite blikk-kontakt med Lill.

I denne observasjonen ses ingen smil og ingen latter. Når den voksne snakker til barna så er tonefallet nøytralt og/eller monotont. Også ordene «oppsann» og «hoppsann,» sies med monoton stemme og et ansikt som viser ingen mimikk. Oppsann og hoppsann er ord som ofte brukes i lek, men her sender den voksnes stemme og mimikk ingen lekesignaler (Olofsson, 1993). Det som foregår synes ment å være «på ordentlig,» uten noen forstyrrende mellomspill. Den voksne viser lite mimikk og er avmålt i sitt kroppsspråk gjennom hele observasjonen. Hun/han virker opptatt av å få fullført sitt prosjekt: Å få kledd Lill. Lill forholder seg til dette med å være taus det meste av tiden. Det blir lite gjensidighet i det som skjer.

Ettersom det i denne observasjonen er et såpass sterkt fokus på mål og lite rom for samspill og det relasjonelle, tolker vi dette som en strategisk handling (Habermas, 1996).

Men hvilke verdier kommuniseres av den voksne? Det kan se ut som om den voksnes mål ikke bare er få barnet kledd, men at hun/han også vil lære Lill om påkledning. Den voksne instruerer hva som skal gjøres og i hvilken rekkefølge. Den voksne setter ord på hvilke klesplagg som kles på og påpeker at vottene bør tas på før dressens ermer. Vi kan se at det foregår en form for opplæring. Den voksne kommuniserer at det er verdifullt at barn kan benevne klær og forstår gangen i påkledningsprosessen.

Men hvorfor inkluderes ikke guttene som tar kontakt? Kan det være at et annet verdifelt også spiller inn: Handler det om trygghetsverdier? Søker den voksne å gjøre påkledningen til en trygg en-til-en-interaksjon? Vil hun/han skjerme Lill? Det kan kanskje være tilfellet. Vi finner dog ikke tegn på at den voksne sender støttende emosjonelle budskap til Lill gjennom blikk eller smil. Trygghet må i så tilfelle handle om fysisk trygghet og ikke om opplevelsen av å bli «sett og forstått.» En kan også ane

en viss disiplinering som er rettet mot guttene, for det kan virke som om det er viktig å hindre dem i å forstyrre den pågående påkledningsprosessen. Disiplineringen fremstår som en «taus» disiplinering (Nordin-Hultman, 2004), ettersom den voksne ikke styrer barna gjennom eksplisitte forklaringer eller påbud. I stedet kontrolleres barnas handlinger gjennom kroppsspråk og rutine. Vi aner at her gjelder det å få kledd en om gangen uten å bli forstyrret. Det sentrale synes å være å holde fremdriften i påkledningen. Slik vi tolker det, er det verdifeltet kompetanse som i denne observasjonen blir prioritert.

8.2.2 Kommunikativ handling i garderoben

Å kommunisere at kompetanse og ferdigheter er verdifullt er dog ikke ensbetydende med strategisk handling. Kompetanseverdier kan også kommuniseres på andre måte. La oss se hva som skjer i samspillet mellom Einar (2,5 år) og den voksne:

«Kan du kjenne den [om foten]? Skal jeg se om jeg kan kjenne den?» spør den voksne og stikker hånden sin inn i foten på dressen. «Å.. Nei, der er den, ja,» sier den voksne og smiler. «Der er den.» Den voksne ber med munter stemme Einar om å reise seg opp og kiler så Einar under føttene. Einar sier «igjen!» Og den voksne spør; «igjen?» og kiler så Einar under beina et par ganger til. Einar ler.

Den voksne tar rundt Einar og reiser han forsiktig opp. Einar stikker armen sin litt inn i ermet på dressen og den voksne trekker armen hans ut gjennom armhullet. «Jeg kjenner den, jeg kjenner, jeg kjenner den,» sier hun/han muntert og smiler til Einar. «Og så den andre,» sier den voksne og gjør det samme med den andre armen [...].

«Skal du opp og stå, så kan vi ta på dressen på armene også;» spør den voksne med nøytral stemme og tar på sine egne armer. Hun/han fortsetter med å spørre om de skal finne Einars hender og holder ytterst i ermene på dressen. Den voksne snakker og peker samtidig på det, det snakkes om. [...].

Den voksne spør så, med undrende stemme, Einar hva de må ha på beina. Einar svarer «støvler». Den voksne sier med nøytral stemme at de kanskje ikke trenger støvler i dag, for det er sol ute. Hun/han ber Einar om å følge henne og se om han finner skoene sine. Sammen går de ut i et annet rom og kommer tilbake med sko.

Vi tolker denne situasjonen til at Einar utfordres til å tenke på hva som er passende klær og fottøy til dagens vær og til å prøve å kle seg selv. Den voksne forteller hvilke enkelthandlinger som skal utføres og forsterker noe av det som sies ved å ta på eller holde på sine egne kroppsdeler eller på klær. Det ser ut til at den voksne vil sikre seg at Einar forstår det som blir sagt og han blir oppfordret til å ytre seg. Denne oppfordringen gir den voksne på en lekende måte gjennom å kile på føttene, bruk av elementer av borte-tittei-leken og en munter stemme. Einar responderer på disse inviter med å be om gjentakelse («igjen») og le. Den voksnes lekenhet gjør det lettere for ham å bli en deltaker i påkledningsprosjektet. Samhandlingen mellom den voksne og Einar preges av samforståelse og turtaking (Olofsson, 1993). Samtidig foregår ikke hele påkledningen i lekemodus, for noen ganger veileder og forklarer den voksne med en nøytral stemme.

Også i denne observasjonen aner vi den voksnes fokus på målene: Å få Einar påkledd, og på noe lengre sikt å lære Einar om klær og påkledningsferdigheter. Påkledningen er altså til en viss grad mål-orientert, men samhandlingen har også kommunikative elementer. Einars uttrykk og ytringer er viktige, det blir to subjekter i samspill. Vi vil derfor tolke den observerte interaksjonen som en kommunikativ handling (Habermas, 1996).

La oss se hvilke verdier som kommer til uttrykk her. Ved å la Einar kle på seg selv det han får til, kommuniserer den voksne at hun/han mener han er kompetent. Den voksne kommuniserer respekt for og tro på Einar og på at han, med noe hjelp, kan greie å kle på seg. Den voksne kommuniserer at språklig kompetanse er verdifullt ved å fokusere på benevning av kroppsdeler og klesplagg, og ved å forsterke ord som «arm» ved å ta på dressens arm og på sine egne armer. Det virker også å finnes en ambisjon om å nå frem til barnet, en lyttende holdning, som kan tolkes som en form for omsorg. Men først og fremst fremtrer den voksne som en følsom og forsiktig veileder med respekt for barnets lekende væremåte. Vi tolker det slik at den voksne implisitt formidler at det er viktig å lære seg noe og å kunne selv. Siden selvhjulpenhet og ervervelse av ferdigheter er fremtredende, vil vi tolke det som en episode der verdier fra verdifeltet kompetanse kommer til uttrykk.

I flere av observasjonene synes kommunikasjon av verdier fra dette verdifeltet å være fremtredende i voksen-barn-interaksjonen i garderoben. Men aller mest fremtredende var det etiske verdifeltet som vi så i flere observasjoner fra alle forskningsavdelingene. Verdier i det etiske verdifeltet handler om å være opptatt av andres vel. Omsorg tilhører dette etiske verdifeltet. Ifølge Emilson og Johansson (2009) kan omsorgsverdiene ha en kollektiv, sosial orientering som støtter barnas integrasjon i barnehagefelleskapet.

I observasjonen under er seks barn i alderen 2-3 år i garderoben. Fire av barna går rundt, ser ut av vinduet og snakker sammen. To voksne sitter på gulvet og kler på hver sitt barn. La oss se på det som skjer mellom en av de voksne og tre av barna:

Den voksne sitter på gulvet og kler på Kari mens de småprater. Den voksne spør med undrende stemme: «Husker du at du hadde den [halsen] i ranselen? Kan du gå og hente den?» Kari går ut med smokken i munnen. Den voksne blir sittende, ser på de andre barna, venter. Kari kommer tomhendt tilbake, ser mot den voksne og gestikulerer. Den voksne ser på henne og spør: «Fant du halsen?» Kari løper ut av rommet igjen. Den voksne sitter avventende på gulvet, snakker litt med et av de andre barna. Kari kommer med halsen i hånda. «Så flott!» sier den voksne smilende. Kari setter seg på den voksnes fang, sammen trekker de halsen over Karis hode og fortsetter å kle på sokker og regnbukse.

Så setter den voksne seg på en benk og begynner å kle på Jon, mens hun/han småprater med ham. Kari kommer bort til dem og peker på selene på regnbuksa si. Den voksne sier smilende: «Kjempeflott! Jeg tror jeg skal hjelpe deg bitte litt.» Jon følger interessert med. Den voksne retter selene og sier: «Kanskje vi må ha den på den siden?

Så!» Den voksne går deretter til et annet rom. Jon går tett inntil Kari og prøver å lukke låsen på selene hennes. De står vendt mot hverandre og begge prøver å lukke låsene på Karis regnbukse. Den voksne kommer tilbake med to par støvler, setter seg og løfter gensen for å tre den på Jon, men stanser og ser på Kari og Jon. Den voksne venter med hendene i fanget, og nikker vennlig. Jon lukker låsene på Karis seler med et klikk. «Det klarte du kjempefint!» sier den voksne [...].

Litt senere sitter den voksne på benken og kler på Kim, mens hun/han småprater med ham. Den voksnes blick følger med Kim, Jon og Kari. Jon står like ved. Han prøver ivrig å lukke låsene på sin egen regnbukse. Kari ser på, drar buksa hans litt opp og prøver å hjelpe til. Hun fører Jons hånd mot låsen og forklarer. Begge prøver forgjeves å lukke låsene. Jon snur seg mot den voksne for hjelp. Den voksne spør: «er det greit at jeg hjelper deg litt?», før hun/han ordner låseanretningene slik at Jon kan få lukket dem med begge hender. Kari går tett på Jon, som viker bakover. Den voksne sier med blid stemme til Kari, at Jon har lyst å klare det selv og spør om hun kan finne Kims regnbukse på knaggrekken. Kari springer bort og overrekker raskt Kims regnbukse til den voksne.

Også i denne episoden tolker vi det som at den voksne kommuniserer at barns selvhjelpenhet anses som verdifull. Men her kommer det inn et tilleggsaspekt ved at barna hjelper hverandre. De voksne kan i garderoben kommunisere verdier fra det etiske verdifeltet gjennom at de selv hjelper barna å kle på seg og kle av seg. Med “hjelper” mener vi både at de voksne hjelper barna direkte, men også at de gir råd og veiledning når det gjelder av- og påkledningen. Men etiske verdier omfatter også at barn gis mulighet til å ha omsorg for de andre barnas vel ved å hjelpe hverandre, som i denne observasjonen. Her legger den voksne til rette for at Kari og Jon skal kle seg selv og at de kan hjelpe hverandre.

Denne tilretteleggingen innebærer at den voksne støtter, men ikke overtar påkledningen. I denne episoden sitter den voksne nær barna på gulvet eller på benken, mens barna står i øynehøyde foran henne/han. Den voksne har blikket sitt rettet mot barna, men er tilbakeholden med sin hjelp. Den voksne erstatter ikke barnas aktivitet med sin egen. Ved å sitte avventende, gis barna mulighet til selv å utføre oppgavene og til å kunne yte hjelp til andre barn. Den voksne holder tilbake sin egen hjelp og uttrykker dermed at barns hjelp er like verdifull som den voksnes. Det er også en måte å verdsette og anerkjenne barn. Den voksnes stemme er blid og undrende. Hun/han snakker om det som foregår og spør barna om det er greit at den voksne hjelper til. Kroppsspråket i form av blick, nikk og smil brukes til å bekrefte barnas handlinger og formidler at det er verdifullt at de hjelper hverandre. I tillegg til å kommunisere tiltro til barnas kompetanse og støtte opp om den, så kommuniseres det her også at det er viktig at barna hjelper hverandre. Barna får dermed være både omsorgsmottaker og omsorgsgiver. Omsorg blir kommunisert når voksne hjelper og støtter barnet/barna på deres vilkår.

Omsorgen fra den voksne i observasjonen over synes derfor å være på barnas premisser. I følge Noddings (2007) defineres omsorg som omsorg bare når den voksne

(omsorgsgiveren) tilbyr omsorg og barnet (omsorgsmottakeren) gjenkjenner og anerkjenner omsorgen som omsorg. Noddings sier klart at det er omsorgsmottakeren som er den som avgjør om omsorgen faktisk er omsorg. Omsorgsgiverens fokus skal være på mottakeren og relasjonen omsorgen utøves i er også viktig. Barnet må som omsorgsmottaker altså på en eller annen måte ta imot og besvare omsorgen for at det skal være en omsorgsrelasjon (Noddings, 2007). Det forutsetter en varsomhet fra den voksne omsorgsgiverens side, slik at de handlinger som utføres kan bli erfart som omsorg av barnet. Det oppmerksomme blikket og en viss tilbeholdenhet av handlingstrangen kan være en måte å tone seg inn på hva som kan være adekvat omsorg for dette barnet. Noddings forståelse av omsorg forutsetter at den voksne tilstreber åpenhet, gjensidighet og samforståelse med barnet, eller sagt med Habermas` (1996) begrep: Omsorg er forankret i kommunikativ handling.

Når flere barn befinner seg i garderoben samtidig så gir det muligheter for å rette barns oppmerksomhet mot hverandre, slik vi har sett i den forrige observasjonen. Vi vil nå se på en annen observasjon der en voksen prøver å involvere flere barn i et felles påkledningsprosjekt. En voksen og tre gutter på tre år; Simen, Mads og Roar er i garderoben.

Den voksne setter seg på gulvet for å hjelpe Roar med dressen og sier med munter stemme: «Så må vi se på hva slags farge det er på sokkene i dag.» Både Mads og Simen følger med på det som foregår. Roar strever med dressen. Den voksne peker vekselvis på Roars føtter og sier: «I dag tror jeg den blir gul. Den blir gul og den blir blå.» Det tar tid å få føttene gjennom dressen. Alle barn følger oppmerksomt med. «Oi!» sier den voksne med spenning i stemmen «Den ble grønn den og! De ble akkurat like.» Roar smiler og reiser seg. Den voksne ler og vender seg så mot Mads: «Skal vi se på dine sokker?» Den voksne prøver å ta hånden til Mads, men han drar seg unna inn i kroken. Den voksne sier med rolig stemme: «Jeg ser du er lei deg. Jeg vet at du vil ha på deg jakken. Men jeg vil at du skal ta på deg dressen.» Den voksne peker på regnjakken og sier: «Der er det masse fôr inni. Det blir for varmt. Jeg vet at du har lyst å ha på den. Den kan du ta på når det regner.» Mads presser ryggen inni kroken. «Jeg har lyst å hjelpe deg. Kom! Jeg vet at du ikke har lyst, Mads.» sier den voksne, tar ham varsomt i fanget sitt og legger armene rundt ham: «Men når det regner så kan vi ha den på, sant?» Roar har kledd på seg dressen og står og ser på dem. Den voksne stryker Mads på ryggen, løfter frem dressen hans og sier: «Vi kan ta på, begge to. Skal vi se hva slags farge det blir?» Alle følger med på fargeleken. Mads trekker opp dressen. [...].

Plutselig går Roar ut. Den voksne trekker ham tilbake over dørterskelen. Roar sparker og roper: «Nei, ikke det!» Den voksne bøyer seg mot ham «Hva sier du? Om du kan fortelle meg hva det var?» Roar skriker. Med rolig stemme sier den voksne: «Det er lov å gå ut, men du må vente. Jeg hadde ikke lyst at du skulle gå ut aleine. Du var veldig kjapp.» Roar skriker med høy stemme. Den voksne kneler, holder armen rundt Roar, søker blikket hans og sier: «Du må vente til Simen øg er ferdig. Du Mads må og vente litt her ved døren.» Roar gråter litt. Den voksne stryker ham over armen. Roar snur seg bort. «Du skal få sitte og vente her, helt i fred.» sier den voksne med rolig stemme. Mads står ettertenksom ved siden av. Simen henter en sko. Den voksne

fortsetter å snakke lavt og stryker Roars arm. Roar fortsetter å skrike. Den voksne holder ham i fanget og sier: «Når Simen er ferdig, så skal vi gå ut alle sammen.» Mads og Simen står like ved og følger med på det som skjer. Den voksne legger armen rundt Roar, søker hans blick og spør: «Om du skal leke med hytta når du kommer ut?» Simen forteller med ivrig stemme hvordan han klatret i skostativet. Den voksne ser på ham, og snur seg mot Roar: «Hvis jeg skynder meg nå og kler på Simen, så skal vi gå ut i lag.» [...].

Den voksne legger Simens dress på gulvet og hjelper ham med å trekke den på. Mads peker på noen støvler, sier: «Eg òg vil ha. Spidermann har sånne.» «Har Spidermann sånne?» spør den voksne og kler på Simen. Det blir mer småprat og fargelek. Roar sitter rolig på gulvet, tett ved den voksne og ruller et ark i hånden. [...].

Så er alle påkledd. Simen holder hånden sin på den voksnes skulder og sier: «Brrrr.» «Husker du den marka som du og Roar har kjørt på?» Alle ser mot den voksne som sitter på gulvet og snakker med engasjert stemme: «Brrr. Simen hadde kjørt med shovel, han.» Mads sier: «Eg òg.» Den voksne ser på Roar og spør: «Vet du hva en shovel er?» Han rister på hodet. «Jeg tror jeg må hente bilde av en shovel, så dere vet hva det er for noe» sier den voksne. Simen ser på den voksne og sier: «Shovelen.» «Ja. Jeg vet ikke om vi har et bilde av det. Kanskje vi kan finne det i en bok. Vi får se på det når vi kommer inn.» sier den voksne. Mads sier: «Eg òg har sånn.» Den voksne spør, med interesse i stemmen: «Har du òg shovel?» Mads svarer at han har det hjemme. Alle fire sitter ettertenksom og kikker mot vinduet. Så sier den voksne at de kan gå ut og alle løper ut.

I denne episoden finnes det to tilfeller der barnas prosjekt ikke samsvarer med den voksnes. Mads vil ha på regnjakke, men den voksne mener at dressen er mer passende i dette været. Roar vil gå ut, men den voksne krever at han skal vente inne til alle er ferdige. Barna gjør motstand og den voksne bruker mange ord for å argumentere for sitt standpunkt. Den voksne begrunner at de må følge hennes/hans prosjekt ved å si: «Jeg vil.» Slike jeg-formuleringer markerer at hun/han er et handlende subjekt, det er ikke en anonym regel som styrer. Men den voksne gir også barna subjektstatus (Bae, 2009a). De får mulighet til å uttrykke at de vil noe annet. Den voksne forsikrer at hun/han forstår Mads' følelser («jeg vet du ikke har lyst») og bebreider ikke Roar for å skrike og sparke. Roar uttrykker skuffelse og sinne. Barna får lov å ha sine følelser og meninger. Men avgjørelsen blir tatt av den voksne, og det er den voksnes prosjekt som gjennomføres. Samtidig gjør den voksne mange forsøk for å nå frem til barna ved hjelp av blick, ord og berøring. Det virker som om den voksne anstrenger seg for å opprettholde kommunikasjonen med barna ved å formidle varme og aksept. Og som vi har også har påpekt tidligere, så er en lekeinvitt en døråpner for barna. Alle deltar ivrig i den første fargeleken og alle vil bli sittende å småprate til slutt. Det kan se ut til at det er etablert en form for samforståelse. Vi kan kanskje tolke det dit hen at de ser ut til å trives i hverandres nærhet. Det finnes mye verbal og nonverbal interaksjon som vi forstår som kommunikative handlinger (Habermas, 1996).

Men hvilke verdier kommer til uttrykk? Den voksne viser *lekenhet* (Emilson, 2008) når hun/han sammen med barna undrer om sokker og strømpebukser skifter farge når de kommer ut gjennom dressen. Den voksne kommuniserer også kompetanseverdier, ettersom hun/han drar inn farger og oppfordrer et barn til å mestre påkledning. Den voksne uttrykker mange følelsesbudskap gjennom å bruke blick, berøring (sitte i fanget, stryke over ryggen, komme tett inntil) og ord som formidler trygghet, omtanke og varme. Det dreier seg om trygghetsverdier og om omsorg for den andres vel som inngår i det etiske verdifeltet. Omsorgen formidles til barna på en slik måte at den inkluderer alle. Den voksnes utspill er ofte slik at de inndrar flere (fargelek, småprat ved slutten). Det som foregår blir et felles foretakende, der alle kan bli deltakere. Østrem (2007) skriver om betydningen av å være felles *om noe*. Hun viser til Skjervheim (2001) og kaller dette *det felles tredje*. Ut fra Skjervheims tenkning er et gjensidig møte ikke bare en relasjon mellom mennesker, men «ein treledda relasjon, mellom *den andre, meg og sakstilhøvet* som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre» (Skjervheim 2001 i Østrem 2007, s. 474). Den voksne og barna i denne garderobe-episoden var sammen om et sakstilhøve; et felles tredje, nemlig samtalen om shovelen, fargeleken og påkledningen av alle tre. Det er den voksne som henvender seg til barna for å inndra dem i det som foregår rundt de andre barna.

Bare i konfliktsituasjonene henvender den voksne seg utelukkende til ett barn. Gjennom sine gjentatte henvendelser til alle barna, formidler hun at her forventes det at alle deltar og bidrar med noe. Det finnes noe eksplisitt disiplinering når et av barna blir hindret i å gå ut, men her skjer det ikke som en *taus* eller ansiktsløs disiplinering (Nordin-Hultman, 2004), men i form av en åpen konfrontasjon mellom to subjekter med ulike ønsker. Roar vil ut, men den voksne forlanger at han venter til alle er ferdig. Samtidig er det plass til uenighet og motstand. Vi tolker det slik, at det i denne garderobeepisoden etableres et samvær som har noen av de kvaliteter som vi ofte tilskriver demokratiske samfunn. Slik sett kan vi si at her formidles retten til deltakelse, uenighet og forhandling fra det demokratiske verdifeltet (Emilson & Johansson, 2009).

Mange av video-observasjonene fra garderoben viser en-til-en interaksjon mellom en voksen og ett barn i garderoben. Ofte er av- og påkledningen organisert slik at barna slippes ut i puljer, dermed er det bare noen få voksne og barn i garderoben om gangen. Men vi har også noen observasjoner fra garderoben der mange barn skal kle på seg samtidig. Vi skal nå se på en slik situasjon der alle fra en avdeling er i garderoben samtidig, og der hver voksen konsentrerer sin oppmerksomhet om å kle ett barn om gangen, mens de øvrige barna har mulighet til å leke eller prøve å kle seg selv.

Ti barn (2-4 år) og tre voksne (Kari, Kristine og Kim) er i garderoben. På gulvet ligger vinterdresser, vintersko og en del leker. Noen barn sitter opptatt med leker, noen går rundt omkring. Evy ligger på golvet. Hun gjesper. Hver voksen er opptatt med å kle på et barn. Kari (voksen) ser på Ellen, og hjelper henne med å ta på seg genseren. Ellen

får deretter hjelp til å reise seg og til å få beina ned i vinterstøvlene. «Sånn» sier Kari og leter i hyllen etter hanskene. Ellen stikker armen inn i dressen. Lyset blir slått av og på et par ganger. Kari ser på Ellen, sier noe lavt og fortsetter å kle på henne, mens hun kaster et raskt blikk på barna som går rundt. Så leier hun Ellen ut i vindfanget med beskjed om å vente her og begynner så å kle på neste barn. Ellen blir stående i døråpningen. [...].

Da tre barn står ferdig påkledd i vindfanget, går Kristine for å kle seg. Ole går rundt, Evy sitter på gulvet, tar av og på en lue, ser seg rundt. Mai leker med puttekassen. Kari og Kim er opptatt med å kle hver sitt barn. Merete sitter like ved og strever med ulldressen. Kari peker på hvor hun skal putte inn foten. [...].

Kim (voksen) går bort til Ole og stryker han forsiktig over håret. Ole sier «nei, nei» flere ganger, gråter lavt og rister på hodet. Kim spør om han ikke har lyst [å kle seg]. Kim tar Oles dress og en plastpose fra skapet og sier at her er dressen. Dressen legges på gulvet. Ole sier «nei, nei» og gråter litt. Kim bøyer seg litt ned, ser på Ole og sier med saklig stemme at Ole kan få ta på en tykk genser selv. Ole gjentar; «nei, nei» og gråter litt. Kim spør om han vil ta genseren ut av posen, men Ole svarer nei. Kim tar en genser og legger den på gulvet. Ole sier nei to ganger, strekker ut armene og bøyer ryggen sin mens han står. Han snur seg deretter helt rundt, tar opp genseren, sier atter nei og rekker genseren tilbake til Kim.

Kim setter seg på huk og spør om Ole vil ta genseren på seg selv og sier at Ole skal komme. Ole sier «nei, nei» og holder hendene sine inntil seg, mot magen. Kim åpner igjen garderobeskapet og spør om Ole vil ha posen mens han ser på Ole. Ole svarer ikke. «Ah.. er det den?» spør Kim og reiser seg. «Putta?» Ole svarer ja, strekker armene sine frem og tar imot puta. Kim finner frem en annen genser fra skapet og spør hvilken genser Ole vil ha. Ole legger puta på gulvet. Han ser nå tilfreds ut og gestikulerer litt med hendene sine før han tar imot den nye strikkegenseren. Ole begynner å kle seg, med hjelp fra Kim. [...].

Kristine (voksen) går ut sammen med fire barn som har ventet i vindfanget. Mai undersøker en av ryggsekkene som står på gulvet, så stabber hun mot lekene. Evy prøver noen hansker og smiler til Merete som strever å få på seg ytterdressen. Merete smiler tilbake og trekker opp glidelåsen sin. Evy legger seg på nytt langstrakt på gulvet med pekefingeren i munnen. Kim og Kari er opptatt med å hjelpe hver sitt barn med påkledningen. [...].

Det vi ser her er en garderobe full av lyd og bevegelse, der de voksne konsentrerer seg om å hjelpe ett barn om gangen. Oppmerksomheten er rettet mot det individuelle og de voksne ivaretar samspillet med sitt barn. Dette barnet blir suksessivt påkledd, og når det sies noe så handler det om påkledningen. Å holde gangen i påkledningen ser ut til å være viktig, muligens for å unngå at barna må være for lenge i garderoben. Vi kan fornemme at dette er en travel situasjon, der mange mennesker er samlet på ett sted og forskjellige aktiviteter foregår samtidig: Noen leker, noen skrur av og på lyset, noen kler på seg, noen blir kledd på, noen går frem og tilbake, noen ligger på gulvet, noen gråter og noen venter på å komme ut. Midt i alt dette, prøver de voksne å gi individuell omsorg til ett barn. I noen av samspillene, for eksempel med Ellen, er fokuset mest rettet mot det å få

barnet godt kledd og å gi noen forklarende kommentarer. I samspillet med Ole forsøker den voksne å få tak i barnets intensjoner og tar seg tid til å forhandle. Den voksne kommer med flere forslag (du kan ta på den tykke genseren selv, vil du ta den ut av posen, vil du ta den på deg selv, kan du komme bort, vil du ha *den* posen?), men alle blir avvist med bastante nei av Ole. Etter å ha satt seg i øynehøyde med Ole, ser den voksne ut til å tolke situasjonen slik, at det kan være puta Ole vil ha tak i. Det ser ut til at Ole blir så tilfreds med den løsningen at han også kan godta at han nå skal ta på en genser. Ole kommuniserer ved hjelp av gjentatte nei og ellers gjennom kroppsspråk. Den voksne setter seg på huk og etablerer blikk-kontakt, kommer med forslag og spørsmål for å kunne forstå hva Ole vil formidle, noe vi kan kalle en kommunikatív handling (Habermas, 1996). Men det betyr ikke at alle samspill mellom barn og voksen har et like tydelig preg av kommunikatív handling. Vi hører ikke alt som blir sagt, men kan fornemme at den gjensidige forståelsen er mindre fremtredende i samspillet mellom Kari og Ellen. De voksne kommuniserer heller ikke noen glimt av lekenhet.

Hovedmønsteret ser ut til å være at kommunikasjonen skjer fra én voksen til ett barn (med unntak av litt hjelp til Merete) og at barna tar lite kontakt med hverandre. Hvert barn synes å være opptatt med sitt. De er fysisk nær hverandre uten å involvere seg i det de andre barna gjør. Bare Merete og Evy utveksler et kort blikk og smiler til hverandre. Det ser ut til at de voksnes individorientering avspeiler seg i barnas måte å forholde seg til hverandre. Vi tolker det slik at det i disse møtene mellom barn og voksne kommuniseres individuelt orienterte verdier. Så selv om organiseringen av garderoben er kollektiv (alle barn og voksne samtidig i garderoben), så er interaksjonene ikke rettet mot det kollektive. I voksen-barn interaksjonen uttrykkes i stedet en vektlegging av individuelt orienterte verdier, noe som også i stor grad preger barnas handlingsmønster i forhold til andre barn.

Hvilke verdier kommuniseres i denne garderobesituasjonen? Vi tolker det slik at omtanken for det enkelte barns trygghet ser ut til å være viktig. Hver og en skal bli godt tatt vare på, hvert barn har sin tur til å få hjelp av den voksne. Det kan virke som om de voksne tilstreber en rettferdig fordeling av tiden sin mellom barna. Barna kan stole på at det blir deres tur, selv om noen må vente lengre enn andre. Verdien av forutsigbarhet og trygghet ser ut til å være sentral. I samspillet mellom Kim og Ole handler det i tillegg om å forstå den andre; omtanken for barnets vel ser ut til å være i forgrunn, noe som hører til i det etiske verdifeltet.

Men hvordan skal vi forstå at de voksne ikke henvender seg til de barna som går rundt, leker, eller ligger på gulvet? Det kan se ut til å gi barna ulike erfaringer. Evy ligger, gjesper, ser omkring, prøver noen klær, tar dem av igjen, smiler til Ellen og legger seg ned igjen. Opplever hun garderoben som noe en må få overstått, et sted å kjede seg? Eller er hun trøtt og benytter anledningen til å ta seg en hvil? Hun får lov til å bli liggende, det vil si at hun ikke blir korrigert av de voksne. Hun møtes ikke med noe

blikk eller spesiell omsorg fra de voksne, men får gjøre det hun vil. Det samme gjelder de barna som går rundt og Mai, som uforstyrret leker og utforsker sine omgivelser. Hun ser ut til å være engasjert i sin lek med ulike gjenstander.

I denne garderoben har leken en plass som noe som foregår utenom påkledningen. Barnas prosjekter (lek, vandring, hvile) foregår parallelt med de voksnes prosjekt (påkledningen) som to atskilte enheter. Vi ser ikke noen lekenhet i interaksjonen mellom barn og voksne¹⁵. Så snart den voksne begynner påkledningen, så er leken slutt. Ser vi på Mais utforskning og lek, så virker hun engasjert i tingene rundt seg og ser ut til å få utfolde seg i sine egne prosjekter. Slik vi ser det, får Mai anledning til individuell selvutfoldelse i lek og vi kan skimte verdier fra selvutfoldelsesfeltet, selv om det ikke synes å oppstå noe lekenhet barn imellom eller mellom barn og voksen. Derimot stiller vi oss spørrende til hvilke verdier som kommer til uttrykk overfor Evy. Siden videoobservasjonen ikke gjengir hva som foregikk mellom den voksne og Evy da hun fikk hjelp med påkledningen, har vi ikke tilstrekkelig grunnlag for å tolke hvilke verdier som ble kommunisert til henne.

8.2.3 Viktige kvaliteter ved kommunikativ handling

Vår analyse har omhandlet flere interaksjoner mellom voksne og barn som vi har tolket som kommunikativ handling (Habermas, 1996). Hva er det så som kjennetegner måter verdier formidles på i kommunikative handlinger? Noen voksne kommuniserer verdier gjennom *lekenhet* (Emilson, 2008). Lekenhet (svensk: lekfullhet) kjennetegnes ved at voksne og barn synes å ha det gøy sammen, gjerne med latter og moro. Den voksne kan både introdusere og/eller videreføre lekenhet. Også når voksne er i interaksjon med flere barn samtidig kan lekenhet finne sted.

Emilson (2008) skriver i tillegg til lekenhet også om viktigheten av det å være emosjonelt nærværende i kommunikasjon med barn. I begrepet *emosjonelt nærvær eller tilstedeværelse* (svensk: emotionell närvaro) ligger det å være sensitiv og følsom i forhold til det, barnet gir uttrykk for. Voksne som er emosjonelt nærværende møter barna og de følelsene barna uttrykker med stor innlevelse.

Når vi analyserer observasjonene fra garderoben ser vi at også *blikket* til de voksne er viktig. Måten de voksne ser på barna når de er i interaksjonen med dem kan formidle verdier. Blikket kan vise emosjonell nærhet eller distanse, og dette kan ha innvirkning på hvilke verdier den voksne kommuniserer (Fugelsnes, Røthle & Johansson, 2013). I flere av observasjonene fra garderoben ser vi at de voksne er fysisk nær barna i av- og

¹⁵ Lekenhet i samspillet mellom barn og voksen er vist i eksempel 2, der den voksne smilende kiler føttene og inviterer til titt-tei-lek, og i eksempel 4 der den voksne inviterer til felles gjettelek om farge på sokkene.

påkledningen og at barna ofte sitter på de voksnes fang. Men det er ikke alltid at den voksne gjennom sitt blikk viser emosjonell nærhet til barnet. Den voksne blikk kommuniserer ulike følelsesmessige budskap som skaper ulike forutsetninger for barns deltakelse. Også Bae understreker at opplevelsesmessig nærvær og uttrykksfullhet i voksne kommunikasjon er kvaliteter som bidrar konstruktivt til at barn uttrykker og meddeler seg (Bae, 2009b). Dersom den voksne med blikket viser emosjonell nærhet til barn, vil det kunne åpne opp for kommunikativ handling (Habermas, 1996). Kommunikasjonen mellom den voksne og barnet/barna er da orientert mot felles forståelse, og den voksne og barna er likeverdige kommunikasjonspartnere.

Et siste kjennetegn ved kommunikativ handling er, ifølge Emilson (2008), at den voksne viser interesse for å *nærme seg barns perspektiv*. I det ligger det en respekt for og en nysgjerrighet på barns måte å erfare og forstå verden på. I forhold til observasjoner fra garderobesituasjonen handler det om å ha øye for at barnas intensjoner og opplevelser er annerledes enn den voksne målrettede arbeid. I denne ulikheten ligger det et spenningsfelt som Krogstad (2013) beskriver som to ulike prosjekt i garderoben; barnets og den voksne. Det kan gjøre det ekstra krevende å få til «gode møter» eller kommunikativ handling (Habermas, 1996) i garderoben.

8.2.4 Oppsummering

Det som i hovedsak er analysert her, er video-observasjoner av interaksjon mellom voksne og barn i garderoben. Barnehagene organiserer garderobesituasjonene ulikt, men i de fleste av- og påkledningssituasjoner har de voksne fokus på og ansvar for ett barn om gangen. Det ser ut til å foregå mye én-til-én interaksjon mellom én voksen og ett barn i garderoben, også i de situasjoner det er flere enn to personer til stede i rommet.

Vår analyse viser at det kommuniseres verdier fra ulike verdifelt i en og samme observasjon. Vi har bestrebet oss på å identifisere de verdiene som er de, som blir prioritert i hver av de utvalgte observasjonene. Hvis vi kort skal oppsummere hva slags verdier som kommuniseres av voksne i interaksjon med barn i garderobesituasjonen, så ser vi kommunikasjon av verdier innen det etiske verdifeltet i alle observasjonene. Omsorg er særlig fremtredende. Det verdifeltet som i tillegg til det etiske blir mest kommunisert er kompetanse. Selvstendighet (å kunne kle på seg selv), språk og ferdigheter ser ut til å være en kompetanse som blir vektlagt i alle de observerte episoder. Dessuten har vi sett at det også forekommer samspill i garderoben der det demokratiske verdifeltet blir prioritert, men dette forekommer ikke så ofte. Det disiplinierende verdifeltet var også synlig, men ikke som det fremtredende og fantes hovedsakelig i form av «taus» disiplinering.

Hvordan verdiene kommuniseres kan ha betydning for hvilke verdier det er mulig å kommunisere, og måten de voksne kommuniserer verdiene på varierer fra å ha et målrettet fokus til å ha mer fokus på det relasjonelle. Voksne i interaksjon med barn

kommuniserer verdier gjennom strategisk eller kommunikativ handling. Strategisk handling synes å vanskeliggjøre kommunikasjon av verdier fra det etiske verdifeltet. Eksempelvis er omtanke for hvordan den andre har det vanskelig å kommunisere, hvis de voksne i interaksjon med barn er sterkt resultatorientert. Vi har presentert flest eksempler på kommunikativ handling, fordi den er mest fremtredende i våre observasjoner. De voksne hjelper og veileder barna i av- og påkledning i garderoben, og de er fysisk nær barna, men det betyr likevel ikke at alle kommuniserer emosjonell nærhet gjennom blikk, lekenhet og kroppsspråk. Hvordan verdiene kommuniseres av den voksne i interaksjon med barna er altså avgjørende for hvilke verdier det er mulig å kommunisere.

9 Verdier og praksisfortellinger

I dette kapitlet skal vi se nærmere på praksisfortellingene som deltakerne har arbeidet med i løpet av prosjektet. Først vil besvare spørsmålet: Hva er en praksisfortelling og hvordan har disse fortellinger blitt brukt i prosjektet? Deretter skal vi beskjefte oss med: Hvilke verdier kommuniseres i disse fortellinger og hvordan kommuniseres de?

En praksisfortelling kan beskrives som en fortelling om en avgrenset hendelse i barnehagen. Hendelsen får i fortellingen en redigert fremstilling ladet med fortellerens holdninger og verdier. Å studere praksisfortellinger er å studere hvordan personalet forstår og fortolker arbeidet sitt, knyttet til noe de konkret har gjort sammen med barna (Birkeland, 2007). I vårt prosjekt har praksisfortellinger vært et vanlig innslag. Fortellingene trengte ikke å bli utformet etter en bestemt mal, men de skulle handle om noe som hadde hendt i hverdagen og som på et vis hadde *berørt* de voksne. Alle barnehager benyttet seg av slike fortellinger men på noe ulike måter. De brukte foto, tegninger eller tekst av ulik lengde, noen med nedskrevet tolkning. Gjennomgående er at praksisfortellinger er blitt brukt i ulike samtaler om den pedagogiske virksomheten, i personalgruppen som helhet, på avdelings-/basemøter og i mindre grupper blant pedagogiske ledere og assistenter. I noen barnehager var fortellingene et obligatorisk innslag som alle medarbeidere var forventet å bidra med. Fortellingene ble så presentert på avdelings-/basemøtet som utgangspunkt for samtaler om verdier. Praksisfortellingene ble også brukt i refleksjonsseminarene som var ledet av forskerne, for å sette i gang diskusjoner og refleksjoner omkring arbeidet med verdier. Betydningen av praksisfortellingene og bruken av dem, vokste gradvis frem og er i løpet av prosjektets utvikling blitt stadig større. Det er ikke gitt noe felles opplæring om praksisfortelling innenfor prosjektets ramme. Vi har heller ikke stilt noen felles krav om hvordan fortellingene skulle skrives. I stedet har fortellingene fått ulik utforming ut fra sammenhengen de ble til i og de muligheter som fantes der.

I vår analyse vil vi beskjefte oss med fortellingenes innhold og hvordan de er beskrevet. Utgangspunktet er at fortellingene inneholder både deltakernes uttrykk for verdier og deres egne refleksjoner over verdier. Innledningsvis vil vi gi eksempel på bruk av praksisfortellinger i barnehagene og hvordan deltakerne har opplevd dette arbeidet. Beskrivelsen tar utgangspunkt i intervjuene med personalet på forskningsavdelingene i prosjektets avslutningsfase.

9.1 Arbeidet med praksisfortellingene – et redskap for refleksjon

Mange deltakere gir uttrykk for at de i starten strevde med å skrive disse fortellingene, fordi det var et ukjent redskap for dem. Hva var en praksisfortelling og hvordan skulle den skrives? Hvordan skulle man så reflektere over disse fortellinger og hvordan kunne man identifisere verdier i fortellingen? Etter hvert og i ulik takt ble praksisfortellinger

tatt i bruk i alle barnehagene. Slik beskriver en personalgruppe hvordan de skapte og anvendte praksisfortellinger:

Vi har skrevet ned situasjoner ute og inne, ved stell, påkledning, i en bok. Så har vi tatt det opp på avdelingsmøtet. På hvert avdelingsmøte gikk det jo tid til prosjektet. Det var der vi diskuterte. Vi skrev praksisfortellinger, ja. Praksisfortellinger som vi drøfta og gikk i gjennom, snakket om og fant ut hvilke verdier som ble knyttet til fortellingen. Så det var jo alltid med oss.

Den siste setningen kan forstås slik at deltakerne var observante og hele tiden på leting etter praksisfortellinger, siden de visste at de skulle diskutere egne praksisfortellinger på møtene. Vi kan tenke oss at praksisfortellingene på den måten bidro til prosjektets forankring i hverdagslivet.

Gradvis synes det også å bli klarere for dem at det var verdifullt at fortellingene ble skrevet ned.

Når vi skreiv ned og har lest det etterpå blir du mer bevisst, etterpå. Når jeg for eksempel var ute og så skulle skrive litt om det som har skjedd, så merker du kanskje ikke før du leser det, eller når du skriver; oj her var det omsorg! Vi setter mer ord på verdiene enn før, føler jeg. Selv om du alltid har hatt med deg de verdiene, men nå er du mer bevisst.

I sitatet vises det til at det var en god metode å skrive ned episoder for å bli bevisst på hvilke verdier som kommuniseres. Etter at fortellingen ble skrevet ned forandret hendelsen seg og verdiene kommer mer frem i bevisstheten. Dermed forandres også det det fortelles om. Skrivning kan ses som et ledd i en tolkningsprosess, der fortellingen forandres ved hjelp av de ulike beskrivelser og tilbakeblikk som gjøres. Kanskje kan Sandelowskis (1991 i Fennefoss & Jansen 2004, s.17) beskrivelse av tre ulike typer levd liv gi lys til dette sitatet. Det ene er *life as lived* som beskriver selve handlingen. Det neste er *life as experienced* som beskriver det erfarte, og det tredje er *life as told* som kommer frem gjennom fortellingen. Praksisfortellingen forstås ut fra alle typene. Men ut fra sitatet synes det som at spesielt *life as told* har gjort de ansatte mer bevisste på hvilke verdier de prioriterer. Forskning viser at lærere mangler språk for verdier (Colnerud & Granström, 2002). Å skrive praksisfortellinger og analysere dem kan gi mulighet til å utvikle et språk for verdier, siden man tvinges til formulere seg om verdier. I tillegg holdes verdien av å *lese* sin egen fortelling frem i dette sitatet. Dermed er egne tanker ikke bare noe som befinner seg i hodet, men forfatteren kan betrakte sin egen tekst som noe utenfor seg selv. Det gir fortelleren en mulighet til å kunne oppdage nye innholdselementer i fortellingen sin. Både å skrive og fortelle har gjort det mulig å sette ord på taus kunnskap om de verdiene de ansatte kommuniserer og prioriterer i møte med barn i barnehagen. Det synes som om deltakerne i prosjektperioden har sett verdien av å reflektere (Bengtsson, 1998) for å bli klar over de verdiprioriteringene de gjør i møte med barn.

Personalet fremhever videre at arbeidet med praksisfortellinger på avdelingsmøtene ikke bare gjorde dem oppmerksomme på hvilke verdier de til daglig prioriterer i møte med barn, men fikk dem også til å stille spørsmål ved disse og diskutere om det er behov for endring:

[...] på hvert avdelingsmøte så har vi på en måte hatt oppe dette her med verdier og vi har hatt praksisfortellinger og vi har på en måte tatt opp hele tiden; her er det noe, er det noe vi må justere? Er det noe vi ser? Er dette noe vi skal ta tak i [...]?

Av sitatet fremgår at deltakerne stadig kom tilbake til forhold som var drøftet tidligere, men som har fått nye vinklinger, samtidig som det dukker opp nye områder som de må ta tak i og muligens også justere. Gjennom denne refleksjonen kan vi ane en endring i deltakernes forståelse av hverdagens ulike møter. Gjennom at man vender tilbake til en hendelse og ser den på nytt skapes mulighet for en forandring i forståelsen (Bengtsson, 1998). Endringer av vaner og verdier kommer som følge av refleksjoner som igjen fører til nye refleksjoner. Det krever at «noe» må justeres, slik som det fremstilles i sitatet over.

Oppsummerende kan vi si at det i mange av prosjektbarnehagene fremheves som positivt å jobbe med praksisfortellinger, selv om det i starten var litt uvant å skulle skrive noe ned. Det ser ut som at arbeidet med praksisfortellinger gled inn som en del av hverdagen og ble brukt på møtene som et utgangspunkt for samtaler om verdier. Arbeidet med praksisfortellinger synes å ha gitt deltakerne et skjerpet blikk og inspirert dem til å stoppe opp og tenke igjennom hvilke verdier de prioriterer i episoder i hverdagen. Når de i tillegg skulle skrives ned, ble skrivingen etter hvert en del av en analyseprosess som hjalp dem til å se, reflektere over og å sette ord på verdier. I den kollektive prosessen i den etterfølgende samtalen om praksisfortellingene og de verdier de kunne romme, ble det skapt et nytt felles nivå for refleksjon og tolkning. Vi kan også tenke oss at det utviklet seg ulike tradisjoner i de forskjellige barnehagene for hva som skulle fortelles, hvordan det skulle gjøres og hvilke tolkninger som ble gjort. Dette skal vi komme tilbake til i diskusjonen.

Praksisfortellinger har således først og fremst fungert som et viktig redskap for refleksjon over egen pedagogisk praksis. Første trinn handler om at fortellingens forfatter tenker på en hendelse i barnehagehverdagen som på en eller annen måte berører henne/ham. Andre trinn er så å skrive om denne hendelsen. Å beskrive hendelsen i tekst innebærer samtidig å reflektere over den, over hva som skjedde og hvordan dette skal beskrives med ord. Tredje trinn innebærer at forfatteren ikke bare reflekterer over hendelsen, men også over hva hun eller han har skrevet og hvorfor. Refleksjonen kan skje aleine og sammen med andre. På den måten skapes en refleksjonsprosess på flere nivåer der man flere ganger vender tilbake til hendelsen og ser den på nytt (Bengtsson,

1998). I denne prosessen kan nye perspektiver eller vendepunkter tre frem både for fortelleren og for den som gransker fortellingen (se kritiske hendelser i metodekapitlet).

9.2 Analyse av fortellingene

Utgangspunkt for analysen er 82 praksisfortellinger som har blitt skrevet av de voksne i barnegruppene. Innsamlingen vokste frem underveis i prosessen, det vil si fortellingene er skrevet ved ulike tidspunkt. De varierer fra litt lengre tekster med formulerte refleksjoner til korte beskrivelser med mer indirekte refleksjoner. For å forstå disse praksisfortellingene og hva de er uttrykk for har vi arbeidet med både en tematisk og en språklig analyse. Det betyr at vi antar at språket skaper og skapes av sosiale og kulturelle prosesser (Fairclough, 1992/2011). Vi forstår fortellingene som sosiale handlinger, der deltakerne anvender ulike språklige ressurser, uttrykk og sjangrer. I disse fortellinger uttrykkes verdier på ulike nivåer, både eksplisitt og implisitt. Verdier uttrykkes i de samspill som beskrives, i måten å beskrive på, i valg av fortellinger og i refleksjoner over fortellingene. Vi tenker oss at det i fortellingen uttrykkes ulike forståelser av verdier som kan være sentrale i barnehagens virksomhet.

I analysen har vi undersøkt hvordan fortellingene er sammensatte, hva som løftes frem og hvordan. Vi har sett på hvilke verdier som kommer til uttrykk, hvilke ord som er valgt, hva slags retorikk, med hvilke sannhetskrav og grad av styrke. Hensikten har vært å forstå hvilke ulike typer av fortellinger som kommer til uttrykk, hvilke verdier som kommuniseres så vel indirekte som direkte og hvordan disse kommuniseres, *samt* hvilke forståelser av verdier som fortellingene uttrykker. Vi har også brukt Habermas' (1996) begrep kommunikativ og strategisk handling i tolkningen, samt begrepene nærhet til barns perspektiv, lekenhet og emosjonelt nærvær for å fordype analysen og forstå *hvordan* verdier kommuniseres. Dessuten har Habermas' doble perspektiv på samfunnet fungert som redskap i analysen (Habermas, 1996).

Spørsmål vi stiller når vi analyser praksisfortellingene

1. Hva handler denne fortellingen om (i vid forstand)? Hvilken tematikk kommer til uttrykk i fortellingen?
2. Hvilke verdier er det fortelleren fremhever i sin tolkning, sine kommentarer? Hvordan kommuniseres verdiene, med hvilket språkbruk, med hvilken styrke og hvilket sannhetskrav? Hvordan reflekterer fortelleren over fortellingen og sine tolkninger?
3. Hvilke verdier og verdifelt er det vi som forskere tolker? Kan vi se konturene av noe felles mønster for verdier? Kan vi se noe som bryter mønsteret? Hvilke språklige forståelser av verdier kan identifiseres som kan være sentrale i barnehage?

Tolkningen har foregått i flere omganger. Under første lesning av fortellingene har vi spurt oss: Hva handler fortellingene om? Vi har forsøkt å finne innholdet i fortellingen,

men også hva dette innholdet kan stå for. Hva slags fortelling er det? Hva vil fortelleren vise frem? I andre lesning har vi fokusert på de verdier som uttrykkes implisitt gjennom måten det fortelles på og eksplisitt gjennom de ord som brukes. Hva betones i forhold til verdier, hva fremhever fortelleren som positivt/negativt? Hvordan beskrives verdier i teksten, hvilke verdier uttrykkes og med hvilken styrke? I en tredje lesning har vi forsøkt å finne ulike mønstre med hensyn til forståelser av verdier som kan være i spill i barnehagen.

Vi skal nå gjøre rede for vår analyse av praksisfortellingene. Innledningsvis presenteres de tema som vi har identifisert i fortellingene og hva de karakteriserer.

9.3 Tema

I analysen identifiserte vi tre tema: *Gode øyeblikk*, *Nye perspektiver*, *Kamper og valg*.

Det første temaet *Gode øyeblikk*, består av fortellinger om positive samspill i barnehagen. Det kan handle om møter mellom barn og voksne eller møter mellom barn. Grunnleggende er at samspillet karakteriseres av gjensidighet (for eksempel i turtaking), omsorg (for eksempel at barn hjelper eller trøster hverandre) eller inkludering (for eksempel at barn som er utenfor leken inkluderes). Det som skjer i fortellingen preges av harmoni og samspillet er løsningsorientert.

Verdier som kan relateres til det etiske verdifeltet, har stor betydning i disse fortellingene. Selv om disiplinerende verdier også kan identifiseres i samspillet, så ser det ut til at disse verdiene har en mer underordnet betydning. Samtidig danner de disiplinerende verdiene en forutsetning for at etiske verdier skal komme til uttrykk. At barna følger reglene synes å være en grunn for det gode samspillet og dermed for at etiske verdier kommuniseres.

De fortellinger som vi kaller *Nye perspektiver* handler om situasjoner der nye verdier kan vise seg for fortelleren. Man oppdager nye aspekter eller dimensjoner hos seg selv eller hos barna. Et barneperspektiv fremtrer gjennom at fortellingen forsøker å se verden ut fra barnas horisonter. Fortelleren observerer at barn gir uttrykk for intensjoner, kompetanser eller verdier som hun/han tidligere ikke har lagt merke til. Fortellingen kan også handle om hvordan fortelleren oppdager nye væremåter, eller slike som en har tatt for gitt, og verdier hos seg selv. Slike opplevelser kan være både positive og negative. De handler om verdier som de voksne ikke trodde at de selv ga uttrykk for eller om verdier som de har oppdaget. Vi kan omtale disse fortellinger som et uttrykk for kritiske hendelser (Halquist & Musanti, 2010). De er en anledning for (re)konstruksjon av ny kunnskap om seg selv og om barna. Disse kritiske hendelsene handler om den egne forandringen som de voksne selv identifiserer i sine fortellinger. De verdier som kommuniseres innen dette tema hører til det demokratiske verdifeltet og barns rett

til medvirkning; likestilling og likeverdighet, respekt for barn og deres uttrykk og intensjoner. Også verdifelt som knytter opp til selvtfoldelse og kompetanse blir berørt.

I temaet *Kamper og valg* er det konflikter som blir beskrevet. Fortellingene handler ofte om situasjoner der barn er i konflikt eller blir krenket. Her skjuler seg ofte en mer eller mindre uttalt motsetning mellom verdier. Det kan være fortellinger der de voksne tar sin egen handling og de egne prioriteringer for gitt. Fortelleren synes ikke å oppleve situasjonen som særlig konfliktfylt for sin egen del. Fokus er i stedet rettet mot at barn kan være utsatt for negative handlinger. Det dreier seg om å beskytte barn og å løse konflikten. Det kan også handle om fortellinger der fortelleren opplever å være i klemme mellom ulike verdier og mellom ulike institusjonelle krav og ulike handlingsalternativer. Man vil handle på en bestemt måte, men blir i stedet "tvunget" til å handle på en måte som man selv ikke er spesielt fornøyd med.

De verdier som kan være i konflikt handler ofte om disiplin på den ene siden og de demokratiske og etiske verdifelt på den andre. Kompetanseverdier, selvtfoldelse- og trygghetsverdier kan også stå i motsetning til eksempelvis de øvrige verdifelt. Men vi ser også hvordan strukturelle vilkår skaper konflikt i forholdet til verdifeltet. De voksne står overfor valget mellom å prioritere organisatoriske rammer, pedagogiske intensjoner og verdier. Valget kan dreie seg om å prioritere verdier som rettes mot individet eller mot kollektivet. Dilemma kan oppstå mellom å avvente og la barnet handle eller å være den voksne som griper inn.

I fortsettelsen beskriver vi disse forskjellige fortellingene og de verdier de gir uttrykk for. Vi løfter også frem hvordan disse fortellingene beskrives, med hvilken språkbruk og innenfor hvilken tematikk. I slutten av kapitlet diskuterer vi hvilke mulige forståelser av verdier de referer til og om vi kan se konturen av et mønster for verdier i disse fortellingene. Presentasjonen er organisert etter de typer av fortellinger som vi har identifisert. Vi innleder med en kort presentasjon av de aspekter som er sentrale og av de verdier som vi mener kommer til uttrykk. Deretter gjengis fortellingen, før vi kommer med en mer detaljert analyse. Alle fortellinger gjengis ordrett, med unntak av litt språklig korrigerings (eksempelvis stavefeil) som dog ikke endrer fortellingens innhold.

9.3.1 Gode øyeblikk

I dette tema beskrives *Gode samspill barn i mellom*, samt *Gode møter mellom barn og voksen*. Disse fortellinger har det felles at de viser det ideelle eller ønskverdige i barnas og de voksnes møter. Det gode samspillet og den gode leken står i fokus. Fortellingen kan ses som eksempler på hvordan kommunikasjon og møter foregår, når de er slik de burde være i en idealbarnehage. Fortellingene er ladet med positive uttrykk og de slutter godt, selv om de også kan inneholde konflikt. Omsorgsverdier, som er knyttet til det etiske verdifeltet, står sterkt i disse fortellinger og viser seg ofte i handlinger som trøst, eller glede og harmoni. Gjensidig forståelse synes også å være tatt for gitt. Fortellingen

impliserer en *emosjonell nærhet* mellom fortelleren og det som skjer, fortelleren er oftere en del av handlingen enn en tilskuer. Det ser ut til at kommunikativ handling er viktig. Majoriteten av praksisfortellingene har denne karakter. 38 fortellinger, det vil si nesten halvparten av de 82 fortellingene som vi har analysert, kan relateres til dette tema. Det er interessant å reflektere over hvorfor de voksne har valgt disse fortellingene, på hvilken måte de er presentert og hva som betones. Vi har notert en tendens i materialet til at liknende karakter på fortellingenes tematikk synes å være gjentakende i personalgruppene, eksempelvis at gode øyeblikk ser ut til å dominere i noen barnehager mens vendepunkter og dilemmaer kan være toneangivende i andre barnehager. Det må understrekes at dette ikke er en iakttakelse som kan fastslås, snarere er det en refleksjon som vi har hatt under analysen av fortellingene. Samtidig kan det sies at det godt kan være slik at det i en barnehage kan utvikles ulike kulturer for hvilke fortellinger som fortelles og hvilke som forties. Det i seg selv er uttrykk for ulike verdier og kan være et viktig spørsmål for personalgruppen å reflektere over.

Gode samspill barn i mellom

Fortellerjeget i følgende praksisfortelling deltar selv i hendelsen og avslutter med å reflektere over den. Fortellingen belyser hvordan barn kan handle godt og respektfullt og samtidig både korrigere og være den som blir korrigert.

Gutt 3 og jente 2 leiker sammen på golvet. Dei har ei pøseklype dei klipper håret mitt med, eller det vil si at jente 2 klipper håret mitt. Eg sitter på ein liten stol. Gutt 3 hører på hjertelyden min, gir meg sprøyte og plaster, men heile tida vil han helst klippe meg. Plutselig bare tar han pøseklypa fra jenta. Før nokon av oss tre har fått sagt eit ord, kjem jente 3 bort til oss. Ho bøyer seg ned fremfor gutt 3 og seier: ”Du kan ikkje låne pøseklype ennå fordi jente 2 har den nå, men når ho er ferdig da kan du låne den. Er det okay?” seier ho. [Forfatteren har så tegnet et smiltegn] Gutt 3 gir pøseklype tilbake til jente 2 og seier ”vær så god”.

Dette blir en opplevelse, spesielt fordi det handler om respekt for kvarandre. Eg tenker at ungane har sett korleis me snakkar med dei.

Da en gutt bryter regelen at man ikke får ta ting som noen andre leker med, blir han irettesatt av et annet barn som beskriver regelverket og forklarer hva som gjelder. Jenta avslutter sin forklaring med et retorisk spørsmål til gutten om dette er ok. Den irettesatte gutten viser at han har forstått ved å korrigere sin handling, han leverer pøseklypa tilbake.

Fortellingens moralske budskap, så som vi tolker det, er å vise hvordan barn kan handle godt og respektfullt mot hverandre, og samtidig hvordan barn viderefremidler barnehagens regler for hvordan man bør handle mot hverandre. Fortellingen fremhever det positive i at barn korrigerer hverandre når noen bryter regelverket og at de da agerer på samme måte som de voksne. Frem for alt ser det ut til at det er måten som barna kommuniserer på som er det positive i fortellingen og som fortelleren tilskriver verdi.

Fortelleren veksler mellom å beskrive det som skjer her og nå *og* å gi et metaperspektiv; det vil si hun/han meddeler sine tanker *om* det som skjedde og reflekterer *over* hendelsens sin betydning. Hun/han identifiserer seg også med kollegene som en gruppe gjennom å tale om *vi*. Barnas handlinger gjenspeiler de voksnes talemåter. Måten det fortelles på gir et innefraperspektiv på det som skjer. Vi kan tale om emosjonell og mental nærhet. Fortelleren viser at hun/han har forstått guttens ønske om å klippe den voksnes hår, men hans handling beskrives som plutselig og at han *bare tar pølseklumpa fra jenta*. Her uttrykker fortelleren indirekte at hun/han mener gutten burde ha handlet på en annen måte. Fortelleren forsterker sin positive opplevelse av den korrigerende jentas handling både gjennom en metafor, en Smiley i teksten, som hun/han plasserer etter jentas spørsmål: *Er det okay?* og gjennom sin egen uttrykkelige refleksjon i slutten av fortellingen. Der beskrives samspillet med ord som respekt og at barna lærer av voksne som forbilder, og måten de voksne ordlegger seg på. Metaforen, bildet av Smiley, understreker fortellerens positive opplevelse av jentas handlinger. Kanskje er Smileyen også et uttrykk for at hun/han gjenkjenner sin egen røst i jentas ord.

Vi kan også se på fortellingene ved å ta i bruk begrepet sosialt kjønn og hvordan barna posisjoneres. I eksempelet ovenfor gis det uttrykk for en tradisjonell kjønnsordning, jenta som tilretteviser gutten som på sin side har brutt reglene. Å være som jente synes her å tilby en posisjon med ansvar for å opprettholde reglene, mens å være som gutt synes å tilby en posisjon der regler både kan brytes men også følges. Flere av fortellingene har liknende innhold. Kjernepunktet i dem er at barna er gode med hverandre, viser at de kan regelverket og korrigerer hverandre på en respektfull måte, der de voksne til og med kan gjenkjenne sitt eget handlingsmønster.

Det neste eksempelet er også en fortelling om samspillet mellom barn, der kommunikasjonen mellom barna og den gode leken løftes frem. Fortelleren er innledningsvis med i hendelsen men drar seg etter hvert tilbake:

3 gutter på 3 år og meg. Vi hentet Hestespillet på stor base, jeg var usikker på om de hadde spilt dette spillet før. Det hadde de ikke, fikk jeg beskjed om etterpå. Guttene klarte å vente på tur og skjønte spilllets gang. Det nærmet seg lunsj og jeg sa til guttene, at nå måtte jeg gå fra litt for å dekke bordet. De fikk lov å sitte igjen og leke med spillebrettet, hestene og mennene. Jeg observerte fra kjøkkenkroken. Det som nå skjedde var at de fortsatte slik vi hadde spilt det, men snakket mer sammen. De fortalte hverandre at ”JEG SKAL HJEM TIL Huset MITT”, en annen tok med seg hesten og skulle bade osv. Det ble en kjempefin dialog mellom guttene. Det ble tid til å skifte bleier, de som skulle det fikk ha med seg hesten på badet, og de var selv hester da de sprang inn på badet.

Det som fortelleren synes å verdsette her er gjensidighet: i samspill og i dialogen og leken. Den voksne deltar først med barna, men hennes/hans egne handlinger beskrives ikke direkte, derimot dreier fortellingen seg om det barna gjør. Indirekte kan vi forstå at hun/han har gått igjennom spilllets regler og forklart for barna at man må vente på sin

tur i spillet. Det er også underforstått i formuleringen *Guttene klarte å vente på tur og skjønte spilllets gang*. Vi får vite at barna mestrer turtaking og det å vente på hverandre. Indirekte uttrykkes at dette er bra og verdifullt.

I den siste delen av fortellingen er den voksne en tilskuer som følger barnas handlinger litt på avstand samtidig som hun/han utfører andre oppgaver. Fortelleren noterer at barna nå forholder seg slik som de gjorde innledningsvis i spillet, og hun/han vurderer høyt den gode dialogen, at guttene prater sammen. Fortelleren løfter frem at kommunikasjonen mellom barna fortsetter, etter hun/han forlater guttene. Hun/han bruker positive uttrykk for å forsterke sitt budskap, eksempelvis *kjempefin dialog*. Her uttrykkes fortellerens positive opplevelse tydelig. Det virker til og med å bli slik at samtalen mellom barna blir mer flytende og gjensidig enn da den voksne deltok. Den voksne beskjeftiger seg med gjøremål som er viktige for å holde virksomheten i gang, som å bytte bleier (*Det ble tid til å skifte bleier*). Arbeidsrutinene må opprettholdes. Hun/han er lojal mot de institusjonelle regler, men prøver også å ivareta barnas interesser, for *de fikk lov å sitte igjen* uten en voksen. Videre fremgår det av fortellingen at den voksne fortsetter å støtte barnas lek også under bleieskiftet. Den som ville fikk ha med seg hesten og barna lekte at de var hester på badet. Fortelleren fremhever at barn *fikk lov* til noe. Indirekte sier dette noe om at det finnes andre forventninger eller institusjonelle regler som også kunne ha blitt gjort gjeldende.

Verdier uttrykkes indirekte gjennom måten den voksne formulerer seg på, men også mer direkte i hva som betones som positivt. Etske verdier er fremtredende og gjensidighet sentralt. Men disiplinerende verdier – som det å kunne vente – er også viktige, kanskje først og fremst som støtte for å opprettholde etiske verdier. Som i det tidligere eksempel ser vi at reglene i barnehagen er verdifulle. Når barn kan og følger reglene, vurderes dette positivt av de voksne. Samtidig kan vi se at de disiplinerende reglenes funksjon her synes å være instrumentell, nemlig å støtte opp om de etiske verdier. Barna forventes å følge lekens regler som også kan forstås som etiske regler, for eksempel å ha hver sin tur (det vil si slippe andre til) og å ha en gjensidig dialog. Kommunikasjonen som den voksne verdsetter kan tolkes som en kommunikatív handling (Habermas, 1996), der man møtes i en gjensidig subjekt–subjekt relasjon.

Gode møter mellom barn og voksen

I neste fortelling ser vi en annen slags skildring, der den voksne overrasker barna til deres store glede. Fortellingen illustrerer igjen gode møter mellom voksne og barn, men også et møte der den voksne gjør det uventede og bryter med normen at man ikke skal tulle med maten.

Den voksne sitter i sandkassen med 4-5 barn rundt seg. To av guttene (ca 2,5 år gamle) lager kake/mat som de vil den voksne skal smake på. Guttene sier ”smake”? Den voksne takker for maten og smaker på liksom på maten. Guttene smiler lurt og ser forventningsfullt på den voksne. Den voksne rynker på nesa og utbryter: ”Ka e det

dokke servere meg, fysj!” Barna ler høyt og løper bort fra sandkassen, mens den voksne kaster fra seg ”maten”. Dette scenarioet utspiller seg om og om igjen. Den voksne må til slutt si fra til guttene, at nå er det nok og at de heller kan finne på noe annet.

Det fremgår ikke om det er fortelleren selv som er den voksne eller om hun/han har vært tilskuer til episoden. Innholdsmessig skiller denne fortellingen seg fra de andre, fordi den voksne bryter mot det forventede, nemlig at hun/han på barnas invitt til å smake på maten, skal si at maten smaker godt. I stedet brytes reglene om hvordan mat skal behandles og hva man skal si om maten: Den voksne kaster maten og uttrykker meget bestemt at hun/han ikke liker maten. *Ka e det dokke servere meg, fysj!* sier hun/han. At barna forstår og deltar i hennes/hans lekenhet er tydelig, de ler høyt og gjentar hendelsen om og om igjen. De synes å være glad for hver gang den voksne kaster maten mens hun/han anklager dem for å servere henne en riktig ekkel mat. Denne ukonvensjonelle handlingen, der den voksne også gjør noe som egentlig er tabu (kaste mat) blir av barna tolket som humor og vekker latter (Søbstad, 2006).

Her omslutes de negativt ladete ordene og den negative handlingen av en positiv og gedefylt lekehandling. Dermed konstrueres et innhold der handlingen forvandles fra å være negativ til noe positivt, og noe som virker til å være riktig morsomt for barna. Kanskje er det slik at hendelsen blir så gedefull for barna, fordi den er absurd og uventet for dem; liknende regelbrudd (*voksne kaster fra seg maten*) skulle aldri ha forekommet vanligvis ved måltidet. Den voksne snur om på det som blir tatt for gitt. At alle som er innblandet er vel innforstått med det vanlige regelverket er samtidig også forutsetningen for at dette kan bli morsomt.

De verdier som kommuniseres her er gjensidighet og delt glede som skapes gjennom et brudd mot regelverket. Vi kan kanskje kalle det et brudd mot disiplinerende verdier som i stedet for korrigerende leder til en opplevelse av gjensidig glede. Snarere enn å tolke dette som verdien av selvtutfoldelse, som vi forstår som en individuell orientert verdi der individets lyst og glede er sentral, kan vi her tolke det som en verdi der den kollektive selvtutfoldelsen ser ut til å være viktig. Betraktet med Habermas’ (1996) terminologi, skulle kommunikasjonen innledningsvis muligens beskrives med begrepet strategisk handling. Samtidig ser vi at den voksnes handling innbefatter nærhet til barns perspektiv, lekenhet og emosjonell tilstedeværelse og at barna synes å forstå det. Ut fra dette resonnementet kan handlingen beskrives som kommunikativ.

La oss se på en annen fortelling om en lek med maten, der den voksne deltar og byr barna på mat. Også i denne fortellingen bryter man med det forventede, for maten serveres på leserommet. Samtidig ser vi at regelverket for hvordan man bør oppføre seg som kafégjest finnes som en bakgrunn i situasjonen.

Jeg og 8 barn (5 og 6 åringer) leker kafé. Barna er gjester mens jeg er servitør.

Det var lunsjtid i barnehagen og vi skulle egentlig vært på tur den dagen, så det ble litt plassmangel i barnehagen. Da kom vi på at vi kunne spise på leserommet, det endte opp med at vi lekte kafé. Barna fikk osteskive og melk. I forkant av måltidet så fikk barna være med og lage osteskivene, de dekket på med lys og servietter på bordet. Vi hadde også bakgrunnsmusikk. Jeg serverte osteskiver på et fat, jeg gikk rundt så alle fikk forsyne seg. Barna levde seg inn i rollen som kafégjester, de hadde forskjellige ønsker, de var høflige og hadde fin bordskikk. De visste hvordan det var å gå på kafé.

For meg så ble dette en veldig koselig lunsj utenom det vanlige. Jeg kjente at dette var en veldig god lekesekvens, jeg var tilstede og levde meg inn i rollen som servitør. Vi fikk alle oppleve et fellesskap i denne leken. Alle deltok i leken, for alle viste hvordan leken skulle lekes. Det var en veldig god tone mellom barna rundt bordene, jeg tror at alle opplevde dette som noe kjekt og spennende.

I etterkant så ser jeg at det å gripe mulighetene når de er der, går veldig godt og jeg fikk en god mestringsopplevelse etter dette. Ikke alt trenger å planlegges i detaljer. Jeg fikk en god følelse av å ha vært tilstede i leken. Leken ble ikke forstyrret av andre og alle var med. Leken hadde visse rammer, dette var rammer som barna kjente igjen fra deres opplevelser av å være på kafé. Jeg opplevde stor glede både under og etter denne lekesekvensen.

Denne fortellingen viser den voksnes tilfredshet over å ha bidratt til det som hun/han mener er et godt samspill med barna. Fortellingen har også mange positivt ladete uttrykk som *koselig*, *god lekesekvens*, *fellesskap* og liknende. Forfatteren formulerer egne refleksjoner og tilkjenner stor tilfredshet med dette måltidet som hun/han og barna sammen har skapt. Fellesskap er viktig og fortelleren fremhever at denne opplevelsen var kollektiv: *Vi fikk alle oppleve et fellesskap i denne leken*. Innrammingen av fortellingen skjer mot en bakgrunn, der den voksne bryter mot det forventede. Det skapes en lekeramme rundt måltidet: Barna får sitte i et annet rom enn det de vanligvis gjør ved måltidet, de deltar i matlagingen og bidrar til å skape en atmosfære, med artefakter som servietter og lys som signaliserer fest og stemning. Måltidet er både på ordentlig og på liksom. Man later at man er på kafé, men man spiser og serveres på riktig. Bakteppet her er at alle deltakerne vet hva det innebærer å være på kafé, det vil si at man snakker høflig og at man spiser fint. Den voksne beskriver at barna følger disse reglene. For henne/han er måltidet *koselig* og noe utover det vanlige. I avslutningen reflekterer fortelleren over at hun/han selv opplevde tilstedeværelse i leken (*Jeg fikk en god følelse av å ha vært tilstede i leken*) og at hun/han *levde seg inn i sin rolle*. Vi kan skjønne noe av alvoret som denne leken ble lekt med.

Verdier som kommuniseres er den gode leken men også det gode samspillet og samværet med andre. Leken gis en egenverdi, samtidig som den omgis av etiske verdier som eksempelvis omsorg. Forfatteren løfter frem at det synes å være kollektive og delte opplevelser til stede. Med ordene *Leken ble ikke forstyrret av andre og alle var med*, forstår vi at opplevelsen av fellesskap og at man sammen skaper noe som man også

respekterer, er verdifullt. Her antydes også en norm som er viktig i barnehagen: Alle skal få være med (Löfdahl & Hägglund, 2006; Johansson, 2007a). Den voksne handler dessuten på en måte som skaper delaktighet. Barna får noe innflytelse på lekens innhold og hvordan leken skal foregå. De verdifelt som vi kan identifisere kan knyttes til det etiske verdifeltet og til det verdifeltet som vi har omtalt som det demokratiske. Men i denne situasjonen ser vi også at disiplinerende verdier er viktige og ser ut til å ligge til grunn for de etiske. Det vil si at barna oppfører seg på en forventet måte (høflig) og på et vis som passer inn i konteksten å være på restaurant. I tillegg kan vi her identifisere lekenhet, nærhet til barns perspektiv og emosjonell tilstedeværelse i den voksnes kommunikasjon.

9.3.2 Nye perspektiver

Innenfor dette tema belyses fortellinger som handler om når ting snur, når nye perspektiver og nye oppdagelser kommer til uttrykk. Det kan være hendelser som vekker ny innsikt om barn eller ny innsikt ved at fortelleren viser til sin egen forandrete forståelse. I fortellingene illustreres hvordan de voksne får øye på det som antas å være selvsagt, oppdager nye ting og utvikler ny forståelse. Vi kan tale om kritiske hendelser (Halquist & Musanti, 2010) som har med egen forandring å gjøre og som de ansatte selv identifiserer i sine fortellinger. De verdier som prioriteres og/eller som den voksne oppdager, handler om det demokratiske verdifeltet; barns rett til medvirkning, respekt for barn, deres uttrykk og intensjoner (og samtidig holde tilbake egne), verdien av selvtutfoldelse og kompetanse, samt likestilling. Det handler også om å gi barn makt. I temaet *Nye perspektiver* presenteres: *Få syn på barns intensjoner, Oppdage egen forforståelse*, samt *Se bortfor det selvsagte*.

Få syn på barns intensjoner

I følgende fortelling kommer verdien av selvtutfoldelse og kompetanse til uttrykk. Den handler om et lite barns intensjon om å disse (huske) som den voksne "får syn på" da hun/han bevisst bestemmer seg for å finne ut hva barnet vil.

Jeg hadde en artig opplevelse med lille Emil denne uken. Jeg hadde i forrige uke sett at han gjerne ville krabbe opp trappen i barnehagen. Jeg hentet han midt i trappen, og tok han tilbake til sandkassen. Han kan ikke gå, men er en fantastisk "krabber". Dette likte han dårlig.

Så skjedde det igjen. Jeg så Emil på full fart mot trappen. Jeg tenkte at nå måtte jeg finne ut hva han ville. Da gikk jeg etter ham uten at han så det, og tok disse bildene etter hvert. (4 foto som viser Espen som krabber oppover) Helt målbevisst tok han veien opp til dissene, og det er faktisk et godt stykke når man bare kan krabbe! Når jeg så til slutt satte ham opp i en av disse dissene var han et eneste stort smil!

Til slutt en liten konklusjon: Jeg må innrømme at jeg ble ganske forbauset over at han var så bestemt på det han ville. Han er bare 1 år og kan ikke gå, så jeg trodde ikke at han var så klar over hvordan han kunne komme seg opp til dissene.

I fortellingen peker den voksne på et vendepunkt i sin egen forståelse av barnets intensjoner. Da fortelleren legger merke til hvor utrettelig gutten er i sin klatring i trappen, beslutter hun/han seg for å se hva det er han vil. Innledningsvis har fortelleren tatt sin egen forståelse for gitt (at små barn ikke skal klatre i trappen), og har hentet gutten ned igjen, til tross for at hun/han merker at han ikke liker det. Denne gangen følger fortelleren etter gutten for å se hva han vil. Det viser seg at han vil disse. Den voksne reflekterer over hendelsen og guttens kompetanse, hans evne til å klare ting selv og hans målbevissthet. Hun/han blir overrasket over barnets intensjonalitet. Ordene som anvendes i denne fortellingen er positivt ladet; fortelleren beskriver sin opplevelse som *artig*, gutten som en *fantastisk krabber*, og hans handling som *målbevisst* selv om han bare er ett år. Utropstegnet på slutten av avsnittet bekrefter at dette er noe som forfatteren vil markere.

Kompetanse og selvtutfoldelse ser ut til å være viktige verdifelt for denne voksne og dette blir synliggjort for henne/han i samspillet med barnet. Den voksne møter sin egen forforståelse om hva lille Emil ikke kan få til gjennom å få bokstavelig syn på at han faktisk klarer det, hun/han selv ikke trodde barnet kunne. Den voksne viser med sin refleksjon at hun/han får øye på noe nytt hos barnet som hun/han ikke har sett tidligere. Barnets egen glede over å ha lyktes, noteres også av fortelleren og det med utropstegn i teksten. Vi aner videre et gjensidig møte mellom barnet og den voksne og en emosjonell bekreftelse av barnet i formuleringen *Når jeg då til slutt satte ham opp i en av disse dissene var han et eneste stort smil!* Siden den voksne viser respekt for barnet og at hun/han forstår ham, blir den voksne også delaktig i hans spontane glede.

Oppdage egen forforståelse

I neste fortelling oppdager fortelleren hvordan den egne forforståelsen om kjønn bidrar til hva hun ser eller ikke ser i møtet med barna. Den handler om kompetanse- og selvtutfoldelsesverdier i relasjon til kjønn.

På min avdeling er det en gutt som skiller seg ekstra ut fra de andre guttene. Han er kanskje en litt typisk "guttegutt". Han er glad i fart og spenning, leker helst med biler, motorsykler, monstertrukker, verktøy, rollelek med farlige løver, tigrer, røvere, eller spøkelses osv. Når jeg leker sammen med han ender vi oftest opp med å leke noe "skummelt", eller "farlig" eller noe som er "superraskt".

En dag kom han ekstra ivrig i barnehagen, og det første han sa til meg var: "Therese, i dag har eg med sykkel!" Han var supergira og viste meg den blå og rødstripede hjelmen med noen "guttefigurer" på. Da vi senere var ute, så jeg at han gikk rundt med hjelmen på hodet og tenkte å snakke litt om det, siden han virket så kry over dette. Jeg spør ham: "Jeg ser du går rundt med hjelm, men hvor er sykkelen din?" Han smiler fornøyd, peker og sier "Der borte!" Jeg snur meg og leter med øynene, det eneste jeg fanger opp er en rosa sykkel med kurv. "Hvor?" sier jeg uten engang å vurdere at dette kan være hans sykkel med kurv. Han tror jeg tuller, småler og sier: "Her er den", og går bort til den rosa sykkelen. Den er "racer-rask" sier han. Jeg blir litt satt ut, men redder meg med inn med å si: "ehh, åhh, stilig!". Han setter seg på sykkelen og sykler

rundt barnehagen og roper ”Se på meg! Se så fort jeg sykler!” Jeg smiler og heier, og ser at det betyr noe for ham.

I denne fortellingen møter den voksne sine egne fordommer, da hun oppdager at hun ikke har forstått det som er selvsagt for gutten; nemlig at hans nye sykkel er rosa. Den voksne finner ikke guttens sykkel der ute, hun ser i stedet en rosa (jente)sykkel. Hun tar for gitt at dette ikke kan være guttens sykkel. Innledningsvis gir fortelleren sin egen forforståelse av gutten som en ”guttegutt” som hun formulerer det. På denne måten gis barnet en spesiell posisjon innenfor en tradisjonell kjønnsdiskurs. Den voksnes beskrivelse av hva denne guttegutt gjør, karakteriseres av leker som inneholder fart, spenning og farlighet. Ordet ”guttegutt” er satt i anførselstegn kanskje for å markere at dette begrepet ikke er en fast definisjon men del av en kjønnsdiskurs? I dette tilfelle står det kanskje mer for den voksnes forståelse av guttethet og kjønn enn barnets. Det er samtidig slående, at det er hun selv som oppdager det.

De verdier som kommer til uttrykk i denne fortellingen handler om forventninger om kjønn, om hvordan man bør være som gutt eller som jente. Slike verdier inngår i alle de ulike verdifelt og i dette tilfellet kan vi identifisere; disiplin, selvtutfoldelse og kompetanse. Disiplinerende verdier (eller konvensjonelle verdier) det vil si konvensjoner for hva som antas å være passende for gutter, respektive jenter, er i spill. Men det finnes ulike perspektiver. Fra den voksnes konvensjonelle perspektiv synes den rosa sykkelen med kurv ikke å representere maskulinitet eller guttethet. Hennes umiddelbare forståelse av dette artefakt (sykkelen) gir ikke rom for å overskride det tradisjonelle kjønnsmonsteret for hvordan man bør være som gutt. Hun ser ikke sykkelen, selv om gutten utpeker den for henne. Med formuleringen *Hvor* uttrykker den voksne sin ”blindhet” for sykkelen. Fortelleren tolker situasjonen slik at gutten tror at hun *tuller* og kanskje ikke oppfatter den voksnes forutinntatthet. Ordene: *Jeg blir litt satt ut, men redder med inn med å si: ”ehh, åhh, stilig!”* viser fortellerens refleksjon over hendelsen, at hun blir forvirret (kanskje litt flau) og forsøker å redde situasjonen ved å formidle til gutten at hun synes sykkelen er fin. Fra barnets perspektiv derimot synes den rosa sykkelen med kurv ikke å være til hinder for guttethet og det å være som gutt i barnehage. Her kan vi tenke oss at tradisjonelle kjønnsmonster blir brutt. Sykkelen er dessuten *racer-rask*, slik gutten formulerer det. Gjennom at sykkelen karakteriseres som en rask racersykkel bekreftes likevel det tradisjonelle kjønnsmonster, der guttethet settes sammen med fart, styrke og farlighet, og det blir mulig som gutt å ha en rosa sykkel med kurv. Avslutningsvis bejubler den voksne gutten når han kjører fort. Han får bekreftelse på det, han ser ut til å verdsette. Den voksne kommuniserer her verdier som selvtutfoldelse og kompetanse på en måte som indirekte støtter opp om tradisjonelle kjønnsmonster, med andre ord å være gutt som guttegutt, slik hun formulerer det innledningsvis. Da gjelder det å beherske sykkelen og den høye farten.

Fortellingen viser på en interessant måte hvordan den voksne bytter perspektiv i sin oppdagelse av sin egen forforståelse. Gutten blir en viktig del i den voksnes oppdagelse.

I neste fortelling som handler om kompetanse blir de egne forforståelser om kjønn tydelige for den voksne, som reflekterer over sine egne tanker:

Typisk jente-jente, i rosa klær og skjørt er med meg og bygger duplo. Da tenker jeg: nå gjør du en gutteting. Å det er bra!

Mine refleksjoner er, er duplo en gutteting? Må en jente-jente gjøre ”gutteting” for at jeg skal synes det er bra?

Denne korte praksisfortellingen gir et komplekst bilde av fortellerens egne refleksjoner. Innledningsvis uttrykker fortelleren sin egen forforståelse om kjønnsmonster og hun/han reflekterer på et metanivå over hvordan hun/han tenker at jenta gjør *en gutteting*. Fortelleren reflekterer også over at hun/han synes at dette er bra. Videre illustrerer fortelleren hvordan hun/han får syn på sin egen tenkning og sin egen vurdering av hva barnet gjør, som fortelleren mener er bra. I neste ledd av fortellingen får vi ta del i den mer eksplisitte selvrefleksjonen. For det første stiller fortelleren spørsmålet til seg selv, hvorfor hun/han selv har definert leken med duplo som *en gutteting*. Fortelleren setter spørsmålsteget ved sin egen definisjon, spør seg hvorfor hun/han har plassert artefaktet (duplo) i en kjønnsdiskurs. For det andre reflekterer hun/han over sin egen vurdering; at jenter skal bryte en kjønnsdiskurs og gjøre det som forventes av gutter, for at hun/han skal synes at dette er bra. Det ser ut til at fortelleren oppdager hvordan hun/han er fanget i en kjønnsdiskurs, der det er forventet at kompensatorisk tenkning bidrar til at tradisjonelle kjønnsmonster brytes. Om jenter gjør det gutter forventes å gjøre, så er det bra. Vi kan legge merke til at ordet *jentejente* plasserer, på tilsvarende måte som ordet *guttegutt* i forrige eksempel, barnet i en diskurs der tradisjonelle forventninger har et sterkt feste. Barna er ikke bare jenter eller gutter, de ser ut til å være det i dobbel forstand.

Se bortenfor det selvsagte

De verdier som kommuniseres i forrige eksempel er knyttet til verdifelt kompetanse, og handler om det som vi tar for gitt når det gjelder hvilke forventninger vi har om hvilke ferdigheter gutter respektive jenter bør utvikle. I følgende fortelling blir det tydelig for den voksne hvor viktig det er å se bakom det som tas for gitt, og ikke bare feste blikket på det som barnet gjør her og nå. Når fortelleren er avventende og gir barnet rom for å kommunisere sine intensjoner, synes det å bli tydelig for henne at barnets uttrykk står for noe annet enn det som er umiddelbart gitt. Verdien som uttrykkes her handler om å respektere barnet som unik person og et fullverdig menneske med rett til å være den han er. Kanskje kan vi driste oss til å si at her handler det om barnets menneskeverd.

Har valgt å ta som døme eit barn som krev noko ekstra i forhold til atferd.

Situasjon: 8 førskolegutar ”leiker” sammen ute. Leiken utarter seg etter kvart til å verta noko voldsom. Oppi dette vert barnet me snakker om, veldig ”høg”. Han vart fysisk, heiv seg over og på dei andre for å koma seg opp og frem. Den vaksne gjekk inn for å bryta opp før det utarta seg meir. Fekk dei med seg på ein annan leik: ”STIV HEKS”. Etterkvert vart dei ganske så slitne og sette seg ned eller la seg for å kvila og ta seg ein pust i bakken.

Guten sette seg litt for seg sjølve og såg noko fråverande ut. Etter ei lita stund søkte han til den vaksne og ynskte å sitja på fanget. Den vaksne tok han på fanget og der vart han sitjande lenge. Dette er uvanlig då denne guten slit med å sitja i ro over lengre tid.

Det er viktig for oss å sjå alle barn for det dei er. Ikkje sjå på den ytre atferd, men på det ibuande i barnet. Dette er ein flott gut, men han slit med mykje uro i kroppen og i hovudet....

VERDIEN AV Å BLI SETT FOR DEN EIN ER; ER SÆRS VIKTIG FOR OSS!

Av denne fortellingen fremgår at barna leker en lek som den voksne mener *utarter*. Ordet lek plasseres i anførselstegn som kan indikere en viss tvil, at den voksne egentlig ikke anser at det er en lek. Snarere kan vi ane at samspillet mellom barna er voldsomt og fysisk. Et barn blir spesielt synlig i fortellingen som en som bidrar til å gi leken dette voldsomme preget. Det dreier seg om en gutt som ifølge forfatteren ble *veldig ”høg”*. En voksen går inn i leken for å bryte den opp, før den utarter ennå mer. Her lurar en fare i bakgrunnen som det gjelder å avverge. Barna blir med i den nye leken. Da man senere tar en pause, søker gutten seg til den voksne og vil sitte på fanget. Han blir sittende lenge hos henne/ham. Fortellerens refleksjon er for det første at det er uvanlig for denne gutten å være stille en lengre stund og for det andre gjelder det for de voksne å ikke bedømme den ytre handlingen. Det ytre er uttrykk for noe annet indre, noe som har med barnets opplevelser å gjøre. I fortellingen antydes at barnet kjemper en indre kamp mot uro i kroppen. Hvordan dette indre kommer til uttrykk sies indirekte gjennom uttrykket: *sliter med å sitja i ro over lengre tid*.

Fortelleren ser ut til å være mer betrakter enn deltaker. Man kan ane hvordan selve iakttakelsen av hendelsen gjør det mulig å endre fortellerens syn. Vi kan se en bevegelse fra å bedømme barnets handling fra en tilskuerposisjon til å se situasjonen på en annen måte, når ambisjonen er å forstå barnet. Det er det indre som er viktig og barn har rett å bli sett for de personer de er, selv om det krever ekstra engasjement av de ansatte. Fortelleren begrunner innledningsvis sitt valg av fortelling med at hun/han har med et barn som krever: *noko ekstra i forhold til atferd*. Verdien av å bli sett for den man er, markeres flere ganger i teksten og gjengis i slutten av teksten med versaler (store bokstaver). På den måten understrekes betydningen av denne verdien på flere plan, så vel i ord som på måten teksten skrives ut. Vi kan identifisere to ulike etiske utgangspunkt: på den ene siden en *konsekvensetikk* (Andersen, 1997, s. 144), der handlingen vurderes ut ifra de konsekvenser den har for andre, på den andre siden kan vi identifisere en *sinnelagsetikk* (Andersen, 1997, s. 144), der intensjonen bakom

handlingen vurderes. I dette tilfelle ser det ut til å være intensjonen bak handlingen som blir prioritert. Underforstått ligger det bak denne fortellingen også et bestemt menneskesyn, det vil si en grunnleggende antakelse om det gode i mennesket og ikke et syn som går ut fra at mennesket har en vond vilje. Fortellerens grunnleggende antakelse om menneskets natur, gjør det mulig å få et blick på gutten, der en leter etter det gode mennesket som han innerst inne er.

9.3.3 Kamper og valg

I dette tema har vi identifisert fortellinger som karakteriseres av dilemmaer, konflikter eller kamper mellom verdier. Utgangspunktet er ofte situasjoner der barn er i konflikt. Mange ganger er det fortelleren selv som står mellom ulike problemstillinger som krever handling og der en må prioritere verdier. Disse valgene kan av og til være vanskelig å løse på en tilfredsstillende måte, iblant er valget mer opplagt og problemfritt. I disse fortellingene kommer verdikonflikter til uttrykk, ulike ideal kan utfordres og for personalet kan det oppstå dilemmaer. Samtidig må en foreta valg.

De verdikonflikter som kommuniseres handler ofte om møter mellom de ulike verdifelt; disiplinering, demokrati og etikk, men også mellom kompetanseverdier, selvutfoldelse og trygghetsverdier. En vanlig verdi som utfordres i disse samspillene er rettigheter. Utfordringene de voksne står overfor kan handle om å prioritere organisatoriske rammer eller pedagogiske intensjoner/idealer. Valgene kan handle om å prioritere verdier som rettes mot individet eller mot kollektivet. Det kan dreie seg om å være avventende og la barna agere eller om å gripe inn og agere. Konflikter kan eksempelvis oppstå mellom inkludering og ekskludering, mellom regelverk og selvutfoldelse, mellom effektivitet og omsorg, mellom selvhevdelse og delaktighet. I dette tema presenteres: *Inkludering og ekskludering, Bruksrett eller behovsrett, Regler og etiske verdier samt Barns konflikter.*

Inkludering og ekskludering

Konflikten i følgende fortelling viser seg indirekte ved at den voksne står overfor ulike valg som har ulike etiske konsekvenser. Fortelleren forholder seg avventende til barnas forsøk med å få innpass i de andre barnas lek, og hun/han reflekterer over de valgene som ble tatt og hvilke valg som kan være viktige fremover. Kamper mellom ulike verdier synes å stå på spill: mellom barns rett å delta i lek og deres rett å beskytte sin lek, mellom barns selvhevdelse og ønsket om å være inkludert, mellom som voksen å vise respekt for barns egne uttrykk og voksnes ansvar for å gripe inn for å trygge barns rettigheter og deltakelse.

J.(g.5.9)¹⁶ og A.(g 4.8) lekte med biler og små figurer. Begge var oppslukt i leken. De snakket sammen og var jevne lekekamerater. Brukte mange figurer som de hadde satt i et godt system/lekesituasjon.

A.(g.5.10) kommer bort. Han kikker på leken uten å si noe. Så går han og henter et duplo-helikopter, et par kjøretøy og noen figurer. Han setter seg ved døråpningen, like bak A.(g 4.8) som sitter med ryggen til like innenfor. Han kikker litt på leken, før han tilbyr sin rolle, med aktuelle leketøy for leken. Litt etter litt er han en del av leken, men henvender seg mest til A.(g 4.8). J.(g.5.9) leker mer og mer med sitt.

T.(g.4.2) kommer til. Han kikker på leken med interesse i blikket. Han sier noe til de andre men får ikke svar. Da smyger han seg inn på badet og går inn i romskipet som sto like ved. Fra vinduet der prøvde han å få kontakt med A.(g4.8). Ingen respons. Da gikk T.(g.4.2), med romskipet inn mot A.(g4.8). Denne ble irritert og dyttet romskipet tilbake og sa: Ikkje! – T. (g.4.2) kom ikke inn i leken. Han ble stående ei stund til før han gikk ut av badet.

Hva gjorde jeg? Observerte det hele fra garderoben. Da T.(g.4.2) kom så jeg for meg at det kunne bli konfrontasjon. Jeg hadde øyekontakt med han inni romskipet. Vi smilte og vinket til hverandre. Han kikket bort på meg, liksom for å se hva jeg mente om det, da han gikk med romskipet. Jeg var avventende og bekreftet med smil og nikk, når han trakk romskipet tilbake.

Som det fremgår av praksisfortellingen, var min rolle ganske passiv. Jeg var til stede i garderoben for å trygge og verne om flere lekegrupper der og i tilstøtende rom. Når jeg likevel velger ut denne fortellingen er det i glede over at det nytter å jobbe bevisst med å hjelpe barna til positiv selvhevdelse.

Den eldste gutten, som nærmet seg leken utenfra, skaffet seg oversikt over den, for å så hente egnede leketøy han kunne ”tilby tjenester” med, har absolutt ikke hatt denne ferdigheten så lenge. Han har hatt lett for bare å brase inn i andres lek og overta styringen. På en måte kan en si at J.(g.5.9) ble skvist ut av den sosiale leken da A.(g.5.10) kom, men det kan nok handle like mye om dennes ønske om å leke på sin egen måte uten innblanding.

A(g.5.10) har utviklet stor sosial kompetanse.

Han elsker lek, gir seg godt hen i leken

Han kan samarbeide med større og mindre barn

Han kan ta ansvar for seg og sitt, og for sine handlinger i forhold til andre barn

Han kan kontrollere seg i pressa situasjoner

Han viser tydelig empati, innlevelse og omsorg

¹⁶ I parentes er kjønn angitt med bokstav og alder med tall. Første tall angir år og neste tall angir måneder.

Han tåler godt andres oppmerksomhet

En tanke- refleksjon: Den yngste gutten T(g.4.2) trenger voksenstøtte til å komme inn i lek med andre på en positiv måte. Jeg kunne hjulpet han med å spørre om en lekerolle, spesielt siden A(g.4.8) er en gutt han ofte leker med. Jeg kunne hjulpet han med aktuelle leketøy for leken, og vært nærværende og bekreftende i prosessen. Vi må få han også til å bli sosialt velfungerende, med god selvfølelse og -tillitt. Ellers er det mye positiv og god sosial kompetanse i settingen, eksempler på samarbeid, lek og glede, positiv selvhevdelse.

Fortellingen tar oss inn i en handling der den voksne lar barna agere samtidig som hun/han både registrerer og reflekterer over hendelsen og guttenes ulike forsøk å ta seg inn i leken. Mens den ene gutten synes å ha knekt en kode for å ta seg inn i leken og ganske raskt får en rolle, lykkes den andre gutten, ifølge fortellingen, ikke med å få tillatelse til å være med de andre. Disse inkluderings- og ekskluderingsprosesser der barna lykkes eller mislykkes med å ta seg inn i leken beskrives mer eller mindre uten eksplisitt vurdering. Innledningsvis nevnes visse verdier: at de to barna som starter leken er jevnbyrdige, at de er involvert i og oppslukt av leken. At de har en god lekesituasjon som de har skapt i fellesskap. Det beskrives hvordan den gradvise tilegnelsen av en rolle i leken foregår samtidig med at det også ser ut til å skje en ytterligere ekskludering av en av guttene. Fortelleren antyder dog at denne ekskluderingen kan være selvvalgt.

Ordene som brukes i fortellingen er beskrivende og gir uttrykk for mer betraktning enn deltakelse. Barn oppgis med koder slik man gjør innenfor observasjonssjangeren med vekt på saklig beskrivelse. Samtidig uttrykker fortellingen tilstedeværelse, der posisjonene mellom barn- og voksenperspektiv blandes i beskrivelsen av det som skjer.

Det som skjer synes å være noe selvsagt og virker ikke til å være særskilt konfliktfylt for fortelleren. Vi forstår også at det har blitt foretatt bevisste handlingsvalg eller prioriteringer. Det grunnleggende er at den voksne iakttar, men i den hensikt å beskytte de ulike lekegruppene eller som hun/han formulerer det: *Jeg var til stede i garderoben for å trygge og verne om flere lekegrupper der og i tilstøtende rom.* Valget av fortelling er basert på fortellerens egen opplevelse av mestring og glede over hvordan det bevisste arbeidet med å støtte barn har ført til positiv selvhevdelse. Fortelleren viser også at hun/han ikke er helt passiv. Da fortelleren ser for seg at det kan bli konflikt mellom barna, etablerer hun/han øyekontakt med den gutten som nettopp er kommet med i lekegruppen. Den voksne gir uttrykk for at hun/han vurderer hans handlinger som positive, både når han tilbyr romskipet og da han trekker det tilbake. Hun/han gjør således flere valg i forhold til barnas samspill og kommuniserer disse til (et av) barna.

I fortellerens påfølgende refleksjoner får vi ta del i flere resonnement og vurderinger av barnas samspill. I resonnementene om den sosiale kompetansen til ett av barna, kan vi skimte idealet om den gode leken der barn samarbeider, tar hensyn til hverandre og kan uttrykke egne ønsker og lytte til andres. Fortelleren vender også perspektivet mot seg

selv og sin egen handling før tanken rettes fremover. Hun/han resonnerer om hva som ble gjort, hva som burde ha blitt gjort og hva som nå bør gjøres. Konklusjonen er at det yngre barnet trenger støtte og at fortelleren burde ha gitt ham hjelp: *Jeg kunne hjulpet han med aktuelle leketøy for leken, og vært nærværende og bekræftende i prosessen.* Hun/han resonnerer også omkring det eldre barnets kompetanse med å ta seg inn i leken som noe nytt. I refleksjonen over det som hendte gir fortelleren seg nå en mer aktiv rolle og en ny forståelse av hva barna har behov for. Konflikten mellom verdier skaper et rom for refleksjon. Samtidig kan vi også tenke oss at den voksne gjennom å iaktta bidrar til både inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Å bli iaktatt av den voksne mens man gir rom for eller avviser andre lekekamerater, kan tolkes som bekræftelse. Slike overveielser finner vi dog ikke i fortellingen. Det er fremfor alt ut fra den voksnes forhold til det enkelte barn at tanker om forandring formuleres, i mindre grad i forhold til sammenhengen og/eller barnekollektivet. Som en konsekvens av dette blir selvtutfoldelse en viktig verdi i denne fortellingen, men også det enkelte barns lekekompetanse og etiske verdier. Barns rett til lek ligger også som en selvsagt (eller tatt for gitt) verdi og en rød tråd i fortellingen.

Bruksrett eller behovsrett

I neste fortelling kan vi følge en verdikonflikt der ulike tolkninger av rettigheter kommer til uttrykk. Vi ser også hvordan organisatoriske strukturer bryter inn i samspillet og får betydning for kommunikasjonen av verdier. De verdier som står på spill er mest knyttet til demokratiske og disiplinerte verdifelt.

En lettere stresset dag før avdelingsmøtet.

Dette skjer en tirsdag kl. 1205. Personalet venter på at naboavdelingen skal komme inn for å passe barna. Avdelingsmøtet skulle ha begynt for 5 minutter siden.

3 barn, Ellen (2,4), Mari (2,7) og Mette (3,1) sitter og leker med små stoler og har tepper på seg. De har lekt i 10 minutter. Simen (2,4) setter seg ved det store bordet og setter seg ved en stol på enden. Denne stolen har bildet av Mari på setet. Denne plassen pleier hun å sitte på under måltidene. Han sitter der i 2 minutter. Han sier ingenting, men det er tydelig at han ønsker å perle, pusle og gjøre de aktivitetene vi i det siste har gjort en del av.

Når det har gått to minutter oppdager Mari at Simen sitter på hennes plass. Hun går bort og vekk fra leken hun hadde det så kjekt i. Medarbeider sier at Simen kan få låne den nå, siden hun lekte så fint der borte og siden hun ikke brukte den nå. Hun står og ser på, og når medarbeider sier at hun kan gå tilbake til leken, begynner hun å gråte.

Pedagogisk leder så at Mari hadde så fin lek nettopp. Pedagogisk leder gikk inn på kjøkkenet for å gi beskjed angående møtet. Når hun kommer tilbake ser hun at Mari står ved siden av Simen og gråter. Hun spør medarbeideren om hva som er skjedd. Medarbeider forteller at Mari hadde en fin lek og at hun oppdaget at Simen hadde tatt hennes plass og at hun begynte å gråte, når medarbeideren sa det var greit at Simen brukte hennes stol. Det må også sies at Mari bruker minimalt av ord og at hun faller

lett til tårene. Pedagogisk leder følger Mari tilbake til leken hun holdt på med, og (Mari) gråter videre. Nå var det 10 minutter siden møtet skulle ha begynt, og hvorfor har de ikke kommet. Pedagogisk leder sa til Mari at nå var det Simen som satt i stolen og at hun måtte la han få låne den. Det var 7 andre ledige stoler der. Endelig kommer naboen inn og sier at vi må komme inn til dem. Vi haster av sted til naboavdelingen med alle barna og kjenner følelsen av ”de kunne gitt beskjed om at de ikke kom til oss, noe som de alltid pleier å gjøre”. Mari sluttet å gråte og lettelsen å komme til den andre siden var stor.

Fortellingen beskrives av en person som for det meste iakttar det som skjer. Tid angis i forhold til handlingene, kanskje for å betone den ringe betydningen av hendelsen. Tid kan også ses som en strukturerende faktor som trenger seg på i barnehagehverdagen, og som kan påvirke tolkningen av det som skjer og de prioriteringer av verdier og handlingsmåter som blir mulige.

I innledningen sammenfattes hendelsen på en beskrivende måte. Vi får vite at Simen setter seg på en stol der Mari pleier å sitte og at han uttrykker et ønske om å gjøre noe ved bordet. Det angis at Simen sitter der i 2 minutter. Hans handlinger tolkes med saklige ord. I neste trinn fokuserer fortellingen at Mari oppdager at Simen sitter på hennes stol. Nå løftes Maris perspektiv frem med ordene *hennes stol*. Når Mari avvises fra bordet av en voksen som mener at det er OK at Simen sitter på stolen og at Mari skal gå tilbake til sin lek, får vi vite at Mari begynner å gråte. Nå blir emosjonelle uttrykk anvendt i fortellingen. I neste del av fortellingen beskrives de voksnes opplevelse av hendelsen, en pedagogisk leder vil vite hvorfor jenta gråter. Medarbeideren mener at Mari hadde en bra lek, og at hun begynte å gråte da Simen fikk retten til stolen og Mari ble oppfordret til å gå tilbake til sin lek. Fortelleren henvender seg nå til leseren: *Det må også sies at Mari bruker minimalt av ord og at hun faller lett til tårene*. Kanskje skal det tydeliggjøres for leseren at Maris opplevelse ikke trenger å være så alvorlig, selv om hun gråter. Pedagogen leder den gråtende Mari tilbake til sin lek og Simen får bli på stolen.

Fortellingen illustrerer en konflikt som handler om hvordan verdier tolkes: På den ene siden uttrykker Mari sin eiendomsrett til stolen. På stolen finnes hennes navn og bilde. På denne stolen pleier hun å sitte under måltidene. Mari ser ut til å tolke det slik at hennes rett til stolen er uinnskrenket og gjeldende over tid og uavhengig av sammenheng. De voksne derimot, og kanskje også Simen, ser Maris rett til stolen som situasjonsbundet; retten gjelder under måltidet men ikke nødvendigvis nå. I tillegg til dette kommer det også en tolkning, der de voksne gir uttrykk for at de synes at Mari holder på med en lek, der hun har det kjekt og bra. Hun har derfor ikke behov for stolen akkurat nå. Derfor bør hun låne ut stolen til Simen. Her bruker de voksne ulike perspektiver for å vurdere barns opplevelser. Ut ifra et behovs- og bruksperspektiv er det snarere Simen som har til rett stolen. Men ordet *låne* antyder likevel at Mari har eiendomsretten til stolen. Vi kan følge med på hvordan de voksne i fortellingen tar et

perspektiv som baseres i ulike (objektive) begrunnelser for rettigheter. Et annet dilemma gjennomsyrrer fortellingen: det skal være et møte og de voksne skal delta i møtet. De venter på å bli avløst. Tiden før møtestart er allerede overskredet. Vi kan ane stress og at de voksne er utålmodige. De organisatoriske rammene trenger seg på. Slike strukturelle vilkår for voksnes arbeid kan påvirke hvordan de forholder seg til den verdikonflikten som utspiller seg mellom barna. Det uttrykkes også skuffelse over at kollegene ikke har meddelt hva som skulle skje. Vi kan ane en mer eller mindre uttalt konflikt mellom å møte og forholde seg til barns krav på rettigheter, og behovet som voksne har for å planlegge sin virksomhet. Overskriften på fortellingen sier oss en del om hva av som kan skjule seg i kommunikasjonen: *En lettere stresset dag før avdelingsmøtet.*

Regler og etiske verdier

I neste fortelling blir konflikten mellom regelverket, organisatoriske krav og etiske verdier tydelig. Fortelleren balanserer mellom å ta hensyn til avdelingens bestemmelse om at film bare vises ved spesielle anledninger, at hun også har flere andre oppdrag som skal gjennomføres og ønsket om å vise omsorg for ett av barna og å ivareta dette barnets ønske. Barna er 3.6 år.

”Jeg har med en film.”

Jeg kommer til avdelingen for å ha mellomvakt. I garderoben blir jeg møtt av to jenter, Klara og Tine, den første mer ivrig enn den andre; ”Jeg har med en film.” Jeg svarer med interesse: ”Få se!”, mens jeg bøyer meg frem for å se på coveret Klara viser frem, mens jeg tolker hennes henvendelse som: ”Kan jeg få se denne filmen i dag - helst nå?”

Og jeg tenker straks at vi hadde jo kinotime med hele barnegruppen rett før helgen – der Klara ikke var med fordi hun var hjemme i vinterferien.

(Når jeg tolker Klaras intensjon ser jeg ei jente som har stort behov for å ha innflytelse over eget liv og initiativ. Hun har store utfordringer på hjemmefronten i nære relasjoner, og hennes krefter og fokus i barnegruppene brukes mye til å kontrollere den ene relasjonen med Tine, som er den ene Klara velger å ville leke med. Hun er ikke en lekekamerat de andre velger først. Jeg ser på henne som ei jente med utydelig eller lavt selvbilde. Bare det at hun henvender seg språklig og ønsker noe for seg selv er positivt. Vi har nylig bestemt at dataspill får ligge igjen hjemme, Klara var en av de tre som hadde med DS til barnehagen.

Hun avbrytes av en tredje jente, Ingrid– som også har med en film hun vil vise, denne har Ingrid allerede puttet in i en cd-spiller som står i yttergangen når jeg kommer bort til dem, etter å ha hengt av meg yttertøyet. Vi prøver å høre musikk fra denne dvd-en – noe som ikke går.

Situasjonen glir over i en annen lek/aktivitet uten avklaring. Jeg har gitt en tilbakemelding som det ligger et ”kanskje senere” i, der jeg prøver å ivareta Klaras

ønsker. Jeg vet at jeg har en medarbeidersamtale på dagens plan, vi har en vikar, og en av det faste personale vil bli brukt i forhold til barn med særlige rettigheter.)

Og forespørselen dukker opp igjen i samlingsstunden noen timer senere. Klara spør, med hjelp av en annen voksen, om å se filmen. Hun har spurt flere ganger denne formiddagen forteller denne voksne. To, tre andre barn ytrer også ønsker om å ha med sine filmer. Vi snakker alle sammen i samlingen om hvordan vi skal gjøre dette med å se filmer i barnehagen, kontra det å leke med andre barn. Vi blir enige om at vi kanskje har mulighet til å se Klaras film dagen etter. ”For den er veldig kort”, sier Klara.

I fortellingen får vi ta del i det som skjer og fortellerens refleksjoner som foregår samtidig som hun/han samspiller med barna. Fortelleren deltar i fortellingen som *jeg*, men viser også at hun/han inkluderer seg med barna og andre voksne gjennom å anvende ordet *vi*. Fortellerjeget reflekterer og viser hvordan hun/han overveier ulike valg. Resonnementet tar utgangspunkt i de organisatoriske betingelser. Så som reglene, at man nylig har hatt filmvisning i barnehagen der jenta ikke var med, at fortelleren har andre arbeidsoppgaver å ta hensyn til (medarbeidersamtale), og at man denne dagen har en vikar. Samtidig reflekterer fortelleren også over hvordan hun/han skal kunne støtte jentas ønske. Leseren får innsyn i hvordan fortelleren tolker jentas ønske og jentas store behov for mer innflytelse på sitt eget liv: *at hun har store utfordringer på hjemmefronten i nære relasjoner, og hennes krefter og fokus i barnegruppene brukes mye til å kontrollere den ene relasjonen med Tine*. Selv om fortelleren fremhever det positive i at jenta uttrykker et eget ønske og at hun har behov for å støttes i sine valg på grunn av hennes lave selvbilde, så ser det ut til å være fortellerens strategi å unngå å gi et eksplisitt svar på jentas ønske. Det blir i stedet et *kanskje*. Her blir leseren minnet om dagens oppgaver og situasjonen med vikar.

Men problemstillingen dukker opp igjen senere på dagen, gjennom andre voksne og barn som vil se film, og fortelleren tvinges å ta opp denne problematikken i samlingen med barna. Der presenteres spørsmålet som et dilemma mellom å se film og å leke med kamerater. Leseren får ikke vite mer om denne diskusjonen, hva som ble sagt og hva som ble konklusjonen. Løsningen som presenteres er fortsatt usikker. Kanskje skal de få mulighet å se på Klaras film neste dag. Hva som egentlig ligger i ordet *mulighet* får vi ikke vite. Men valget ser ut til å være betinget av de strukturelle vilkårene som synes ha fortrinn fremfor andre verdier. Selv om flere verdier er viktige for de voksne, slike som har med etikk (omsorg), demokrati (medvirkning) og selvutfoldelse å gjøre, så ser det ut til at organisatoriske vilkår og regelverket prioriteres. Verdier som effektivitet og orden, som ut fra Habermas terminologi (1996) er knyttet til et systemperspektiv blir gitt forrang. Det paradoksale er at denne prioriteringen synes å skje gjennom ikke-valg, ved å unngå å velge.

Barns konflikter

I neste fortelling får vi følge en prosess der en voksen griper inn i barns samspill, da hun/han oppfatter at et barn uttrykker seg krenkende mot en kamerat. Fortelleren plasserer seg selv utenfor fortellingen som iakttaker, men tar samtidig et voksenperspektiv gjennom å forklare den voksnes måte å handle på i forholdet til barna. På den måten kan leseren ane at fortelleren kjenner til de beveggrunner som den voksne kan ha for sin handling når hun/han griper inn i det som skjer mellom barna.

Fem gutters lek. Mmg 4.8; S.g 5,2; Dg.4,2; Hg 4.8; Mrg 5,10.

De leker inne på et grupperom, de hadde lekt en stund da plutselig sier Mrg 5,10 til Hg 4.8 (i en kjeftete, og overstyrende tone): ”Du kan velge om du vil leke med meg i dag eller i morgen. Nå har du valget!” På ansiktsuttrykket til Hg 4.8 så den voksne at barnet reagerte og ble lei seg. Den voksne som overhørte reaksjonen grep inn, hun hadde sett samme mønstret tidligere hvor det vanligvis var Mrg 5,10 som var sjefen i gruppen. Han bestemte og de andre fulgte ”ordre”. Hun tok Mrg 5,10 ut og snakket med ham om, at det ikke alltid var han som kunne bestemme, og hvorfor han sa slik til Hg 4.8. Sa, at nå kunne de andre barna få leke litt alene inne på rommet. Da det hadde gått en stund, spurte hun hele gruppen på 5 om de ville være med og hjelpe henne med noe. Alle var med.

Fortellingen handler om et barn som, ifølge voksnes tolkning, uttrykker seg dominerende, nedlatende og truende mot en kamerat. Både guttens tonefall og uttrykk beskrives i negative termer: *i en kjeftete, og overstyrende tone* som det formuleres i fortellingen. Det fremgår også at den voksne tidligere har observert at gutten bestemmer og at andre barn adlyder hans ordrer: *hun hadde sett samme mønstret tidligere hvor det vanligvis var Mrg 5,10 som var sjefen i gruppen. Han bestemte og de andre fulgte ”ordre”*. Ordene *sjefen* og *”ordre”* beskriver en autoritær leder som krever lydighet. Dette resulterer i at den voksne tar barnet ut av gruppen. Hun formaner ham, at han ikke alltid kan bestemme og ber ham å begrunne hvorfor han oppfører seg slik mot sin kamerat. Vi får ikke vite motivet for hans oppførsel. Han får ikke lengre adgang til leken, de andre barna skal nå leke uten ham i dette rommet. Senere inkluderes han igjen, når den voksne ber barna om å hjelpe henne med noe. Her er det den voksnes opplevelse av en uakseptabel oppførsel mot andre barn som ligger i bunn, hun forsvarer verdien av respekt med disiplinering, barnet som krenker kameraten blir utestengt. At hun har lagt merke til slike handlinger tidligere har trolig betydning for den voksnes måte å handle på. At det skjer gjentatte ganger, blir et ytterligere handlingsmotiv for den voksne. Vi ser her et møte mellom det etiske og disiplinierende verdifelt. Imidlertid synes denne situasjonen ikke å være konfliktfylt for fortelleren. Vi kan dog se at de etiske verdiene synes å bli prioritert i forhold til et av barna (offeret), mens de disiplinierende verdiene kommuniseres i forhold til et annet barn (utøveren). Slike krenkelser resulterer i denne fortellingen i en spontan ekskludering fra kollektivet.

9.4 Drøfting

I dette kapitlet har vi analysert noen av de praksisfortellingene som deltakerne har skapt i løpet av prosjektet. Praksisfortellingene viser ulike verdier på ulike nivåer: i samspill som beskrives, i måten å beskrive på, i valg av fortellinger og i refleksjoner over fortellingene. Verdier kommuniseres både eksplisitt (uttrykkelig) og indirekte. Praksisfortellingene er ofte ladet av idealer og forforståelser om gode verdier, men også av dilemmaer, konflikter og vendepunkter i arbeidet. Vi forstår disse fortellingene som sosiale handlinger, der deltakerne gjør bruk av ulike språklige ressurser, uttrykk og sjangrer. I fortellingene har vi analysert frem ulike forståelser av verdier som synes å være sentrale i barnehagens virksomhet. Vi har identifisert tre hovedtema i fortellingene: *Gode øyeblikk*, *Nye perspektiver* samt *Kamper og valg*. Det er fortellinger med ulik karakter og innhold.

Når vi undersøker disse fortellingene i forhold til hverandre, kan det se ut til at visse verdier blir mer fremtredende enn andre med hensyn til de ulike fortellingenes karakter, selv om flere verdier er i spill i alle fortellingene. I *Gode øyeblikk* dominerer de etiske verdiene, der omsorg for de andres og deres vel synes viktig. Disse fortellingene betoner et ideal der ”det gode”, i termer av konsensus (enighet) og overenskomst, vinner over konflikt og uenighet. Selv om vi kan identifisere innslag av strategisk handling i disse møtene, synes de likevel å resultere i en kommunikativ handling med respekt og gjensidighet. I *Nye perspektiver* oppdages og kommuniseres først og fremst verdier som hører til i det demokratiske verdifeltet, slike som barns rett til medvirkning og respekt for barn. Men også verdifelt som selvtutfoldelse og kompetanse kommuniseres her. Det skjer en vending fra den voksnes til barns perspektiv (Emilson & Johansson, 2009) og til en viss grad også fra en strategisk til kommunikativ handling (Habermas, 1996). I *Kamper og valg* finner vi blant annet konflikter mellom disiplinerende (følge regelverk, ekskludering) og demokratiske verdifelt (ofte rettigheter), men også i relasjon til verdier som knytter til institusjonelle og organisatoriske vilkår (eksempelvis effektivitet). Strategisk handling (Habermas, 1996) er her en del av kommunikasjonen, selv om kommunikativ handling også har blitt identifisert. Vi ser også hvordan verdier som knytter opp til et systemperspektiv (for eksempel effektivitet) påvirker livsverden.

La oss nå se på disse fortellinger som uttrykk for forståelser eller tankemodeller¹⁷ som er relatert til verdier i barnehagen. Disse tankemodellene er ofte tatt for gitt, de eksisterer side om side, men er ikke jevnbyrdige i styrke. En dominerende forståelse, som uttrykkes i *Gode øyeblikk*, er et *kollektivt harmoni-ideal* der det gode samværet i barnehagen består av *konsensus*, og der *harmoni* råder. Dette idealet for harmoni og omsorg kan vi gjenfinne i barnehagetradisjonen og i samfunnet (Korsvold, 2005;

¹⁷ Modeller skal her forstås i vid betydning, de er ikke ferdige eller fastlåste konstruksjoner, men uttrykk for forståelser koplet til barn og verdier.

Gullestad, 1992). I Rammeplan for barnehagen (2011; s 29-31) har *omsorgsverdier* en sterk posisjon. Der omtales omsorg som en verdi i seg selv, en yrkesetisk forpliktelse og en verdi som skal prege alle situasjoner i hverdagslivet. Videre fremheves verdier som betoner det kollektive livet i barnehage, for eksempel *nestekjærlighet, solidaritet og respekt*. Rammeplanen ser fellesskapet i barnehagen som læringsarena, og vennskap som grunnleggende for et godt fellesskap (KD, 2011; s 21). Betydningen av det harmoniske gruppesamværet understrekes ytterligere når det forventes at dannelsesprosessene i barnehagen skal sette barn i stand til ”å se seg selv som et verdifullt medlem av fellesskapet” (KD, 2011, s 15). Omsorgstradisjon og idéen om å danne barn til å kunne inngå i fellesskap med andre er en bærende idé i rammeplanen, som vi også kan se nedfelt i praksisfortellingene. Gullestad (1992) mener at *fred og ro* er en overgripende kulturell kategori i det norske samfunnet, et ideal som påvirker våre sosiale samværsformer. Å tilstrebe fred betyr å unngå åpne konfrontasjoner, forstyrrelser fra andre eller sterke emosjonelle utbrudd. Implisitt verdsettes dermed en viss form for selvkontroll, avbalansert og helhet for å kunne oppleve den ønskede stillhet og ro. Ut fra Gullestads tolkning, innebærer det gode samværet i en norsk kontekst en viss sosial avstand for å kunne oppleves som en god form for nærhet (Gullestad, 1992).

En annen mindre fremtredende tankemodell handler om *forståelser av barn som resurssterke*. Tanken om barn som resurssterke kommer til uttrykk i *Nye perspektiver* som barns rett til respekt og medvirkning, men også i forståelser av barn som rike på kompetanser og muligheter til selvutfoldelse. Respekt for barn, deres integritet, deres følelser og intensjoner betones. *Individualisering* men også *likhet* synes viktig her. Karakteristisk for en slik tankemodell er bevegelse og åpenhet for forandring. Her kan vi også ane et endret maktperspektiv, der makt omfordes fra voksne til barn. Liknende resonnement kan vi finne i utdanningsdebatter der individets frihet og små barns kompetanse ofte betones (Johansson & Emilson, 2009) og i tanker som kan knyttes opp til FNs Barnekonvensjon (1989) og i Barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2010) der respekt for barn er fundamentet. Vi ser også andre studier som viser til forståelser av barn som resurssterke (for eksempel Bjervås, 2011), men også som avhengige (for eksempel Drugli, 2012; Johansson, 2011).

En tredje mindre vanlig tankemodell handler om *effektivisering* og de utfordringer som de voksne står overfor, når de opplever at de er i klemme mellom organisatoriske rammer og pedagogiske intensjoner, samt mellom omsorg og disiplinering. *Effektivisering* men også *disiplinering* kan være stikkord her. Organisasjonen må fungere, noe som av og til betyr at verdier innen de demokratiske og etiske verdifelt må tre tilbake for effektivisering og krav om barns og voksnes tilpasning til regelverket. Mange studier har pekt på hvordan effektivitet og resultatkrav opphøyes til ideal i utdanning, også i barnehagen (J-E Johansson, 2010; Biesta, 2011; Johansson, 2013).

Økonomisk tenkning har også sneket seg inn i barnehagehverdagen, mener flere (Kjørholt, 2005; Johansson & Emilson, 2010).

La oss oppsummere: de praksisfortellinger som vi her har analysert viser hvordan ulike verdier kommer til uttrykk i prosjektdeltakernes fortellinger fra sin hverdag i barnehagen. Hvilke type fortelling dominerer? Av vår oversikt over hvordan fortellingene fordeler seg fremgår at *Gode øyeblikk* dominerer med 38 fortellinger. Deretter følger *Nye perspektiver* med 24 fortellinger fulgt av *Kamper og valg* med 20 fortellinger. Hva sier dette bildet oss? Hvordan kan det ha seg at fortellingene og verdiene fordeler seg på denne måten? Med dette som utgangspunkt blir *Gode øyeblikk* den dominerende fortellingen. De verdier som dominerer er de etiske verdiene som har en sterk posisjon i fortellingene, der ideal som harmoni og konsensus synes råde. Det ser ut til at det finnes en i øyenfallende tradisjon i barnehagen der etiske verdier frem for alt i termer av omsorg, har et sterkt feste. Andre verdier som også uttrykkes, men i mindre grad, er (voksnes oppdagelse av) demokratiske verdier der barns individuelle rett til deltakelse betones. Videre kommuniseres kompetanseverdier og verdier knyttet til selvutfoldelse. De sistnevnte verdier som dominerer i *Nye perspektiver* og i *Kamper og valg* er noe mer individuelt orientert, mens de etiske verdiene er rettet mot den andre og til kollektivet. Her aner vi nye tradisjoner og forståelser av barn som baseres på tanker om barns medvirkning, men i betydelig mindre omfang enn omsorgsverdiene. Samtidig synes de fortellingene der demokratiske verdier rettes mot kollektivet være mindre vanlige enn de fortellingene som berører de individuelt orienterte verdiene. Kanskje kan det forstås som at de verdier som rettes mot individet prioriteres av de voksne. Vi ser også hvordan verdier som knytter til effektivitet og disiplinering trenger seg på og utfordrer voksne og de verdier som det blir mulige å uttrykke. Disse fortellingene mener vi er særskilt interessante å studere, siden de inneholder både konflikt og endringspotensial. Vi kan også spørre oss hvorfor er de gode fortellingene så frekvente. Et like viktig spørsmål er hvilke fortellingene mangler? Hva er det de voksne velger å ikke tale om? Vi mener at de fortellingene som inneholder dilemmaer, der det ikke finnes enkle svar eller der ulike verdier står i konflikt og der prioriteringer står mellom kollektiv og individ, burde være minst like hyppig forekommende som fortellingene om de gode stundene. Vi vet at barnehagehverdagen er fylt av etiske dilemmaer og konflikter mellom ulike verdier, der de voksne tvinges å ta stilling på en eller annen måte (for eksempel Colnerud & Granström, 2006; Johansson, 2011; Orlenius, 2013; Thornberg, 2009). Å tolke og resonnerer sammen med kolleger over slike fortellinger og de verdikonflikter som man konfronteres med, skulle kunne bidra til at barnehagelærere, assistenter og fagarbeidere utvikler sin profesjonalitet i forhold til verdilæring i barnehage. Det handler både om å utvikle et språk for verdier, og at nye perspektiver og forståelser kan skapes i fellesskap med utgangspunkt i kontraster og verdikonflikter. Grindland (2011 se også Johansson & Emilson, til vurdering) har vist hvordan konflikter

kan være potensial for demokratiutvikling, under forutsetning av at disse er basert på respekt (også Mouffe, 2005).

Uten at vi har systematisk analysert fordelingen av praksisfortellinger mellom de medvirkende barnehagene, ser det ut til at visse fortellinger synes å være mer frekvente enn andre i noen barnehager. For eksempel fant vi i en barnehage en dominans av fortellinger som vi kunne relatere til *Kamper og valg*. I de andre barnehagene kunne det også forkomme slike, men i antall var det de *gode fortellingene* som dominerte. På bakgrunn av hva som fremkommer i noen intervjuer, kan vi tenke oss at det kan ligge redsel bakom de valg av fortellinger som de voksne gjør. Dette kan kanskje delvis forklare hvorfor fortellinger om *Gode øyeblikk* prioriteres. Kanskje er det slik at den som har oppnådd en viss trygghet i yrkesrollen kan våge å fortelle om dilemmaer. At fortellinger som knyttes til *Kamper og valg* blir vanligere kan også ha med tid å gjøre, at man i arbeidsgruppen etter hvert har kommet over redselen for å utlevere seg. Kanskje kan vi si at det felles arbeidet med å beskrive og diskutere praksisfortellinger synes å skape gode kår for profesjonalisering; ved at deltakerne utvikler mot til å våge å vise sin sårbarhet og tilkortkomning for hverandre, slik at de også kan ha pedagogiske diskusjoner om det som blir tatt for gitt eller det som kan være kaotisk (Bae, 1996). Vi kan også tenke oss at det utvikles en kultur, der det tas for gitt hvilke fortellinger som er de gode og de som bør fortelles. Her gjelder det å stille seg spørsmålet: hvilke praksisfortellinger ”er tillatt” i vår barnehage og av hvilke grunner?

Til slutt vil vi fremheve de mange refleksjoner og vendepunkter som praksisfortellingene er fulle av. I analysen har vi blitt slått av hvilket kraftfullt redskap fortellingene synes å være, og hvordan deltakernes måte å bruke dem har bidratt til at man med åpenhet har delt sine tanker med hverandre.

Del IV DISKUSJON

10 Verdipedagogikk – å balansere mellom individ og kollektiv

I denne studien har vi undersøkt barnehage som et sted for verdier. Målet med prosjektet har vært å utvikle kunnskap om verdipedagogisk arbeid i barnehagen (Thornberg, under trykking). Studien har et todelt mål, med en *forskningsdel* og en *utviklingsdel*. I forskningsdelen har vi undersøkt hvordan og på hvilke måter verdier kommer til uttrykk i hverdagens ulike møter mellom voksne og barn (1-5 år). I utviklingsdelen har vi arbeidet med å støtte de voksnes arbeid med verdispørsmål i barnehagen. Et viktig prinsipp i studien har vært å gå ut fra deltakernes kompetanse og de verdier som har vært viktige for dem.

I denne avsluttende diskusjonen vil vi belyse noen mønster i det verdipedagogiske arbeidet som helhet. Vi vil særskilt løfte frem tre verdifeltene som har vært viktige i studien; det demokratiske, det etiske og det disiplinierende verdifeltet. I relasjon til det disiplinierende verdifeltet vil vi også diskutere et tilstøtende (nytt) verdifelt, som er relatert til *effektivitet*. Innenfor rammen av disse verdifelt diskuteres vi verdier som vi har identifisert, hvordan de kommuniseres samt hvilken orientering de voksnes kommunikasjon av verdier synes å ta. Vi drøfter også hvordan dette arbeidet med verdispørsmål kan forstås fra et samfunnsperspektiv.

10.1 Individuelt orienterte verdier i spill i barnehagene

I vid forstand kan det sies at alle verdifelt finnes representert i deltakernes ulike uttrykk for verdier. Vi finner uttrykk for etiske, demokratiske og disiplinierende verdifelt så vel som selvtutfoldelses-, trygghets- og kompetanseverdier. Det er verd å notere at vi også ser uttrykk for verdier som med Habermas' (1996) terminologi knytter opp til systemet, eksempelvis verdien av effektivitet. Våre analyser viser også at visse verdier er mer prioritert enn andre og synes å dominere det verdipedagogiske arbeidet i våre prosjektbarnehager. Dette gjelder spesielt verdier innen det etiske verdifeltet, der omsorg synes å være en viktig verdi for barnehagelærere, assistenter og fagarbeidere. Et gjennomgående mønster som vi finner i studiens ulike deler er, at de verdier som de voksne prioriterer i intervjuene og uttrykker i kommunikasjon med barn har en tendens til å være individuelt orientert. Det betyr at verdiene, som de voksne gir uttrykk for, ofte retter seg mot enkeltbarn. Selv om vi også ser mange uttrykk for kollektivt orienterte verdier, er dominansen tydelig: de individuelt orienterte verdiene går som en rød tråd gjennom de ulike verdifelt. Et annet mønster er at de disiplinierende verdiene ofte synes å ta implisitte eller mer indirekte former. La oss nå se nærmere på disse forholdene.

10.1.1 Omsorg en prioritert verdi i barnehagen

I data har vi identifisert omsorg som en verdi som synes å være viktig for de voksne og som ofte kommuniseres i samspill mellom voksne og barn, i så vel garderobe som i lek. Omsorg i barnehagepraksis kan på den ene siden handle om ulike moment som de

voksne utfører som del av arbeidet, spesifikke situasjoner som handler om pleie og stell. På den andre siden handler omsorg om hvordan de voksne utfører arbeidet og møter andre, noe som har med omtanke å gjøre. Omsorg i den siste betydningen har altså et etisk aspekt og kan ikke begrenses til bestemte situasjoner, skriver Johansson og Pramling Samuelsson (2001, s. 84). I vår studie ser vi hvordan omsorg er nært forbundet med møtet med det enkelte barnet. Det synes å være et sterkt ønske blant de voksne å skape et genuint møte med hvert barn, og at dette møte skal karakteriseres av omsorg.

Omsorg og ulike kommunikasjonshandlinger

Omsorg i vår studie kommer til uttrykk på ulike måter, men handler ytterst sett om omtanke for det enkelte barnet. Det synes viktig for de voksne å ivareta hvert barns behov, som vi eksempelvis finner det i leksamspill som presenteres i studien¹⁸. Barn skal møtes med respekt og anerkjennelse. Omsorg i garderobesituasjonen¹⁹ uttrykkes eksempelvis i fysisk og psykisk nærhet til barn, gjensidig kommunikasjon, hjelp og oppmuntring. De kommunikasjonshandlinger som vi har identifisert, og som synes å dominere i forhold til omsorg, er kommunikativ handling (Habermas, 1996). Omsorg uttrykkes også i tilstedeværelse. Tilstedeværelse skal forstås i vid forstand som å ”være der”, det vil si mentalt, emosjonelt og fysisk der barnet er. De voksne er nær, følger barns tonefall og samtaler med barna ofte med lys, av og til lekende stemme. Denne studien viser også, som vår tidligere forskning (se Fugelsnes, Röthle & Johansson, 2013), hvordan de voksnes blikk kan uttrykke enten emosjonell tilstedeværelse eller distanse. Når omsorg uttrykkes søker den voksnes blikk mot barnet(s), og når omsorgen mangler er voksnes blikk og tilstedeværelse et annet sted. Vi mener at studien utvider begrepet *emosjonell tilstedeværelse*, som er utviklet av Emilson (2008), ved at også blikk blir en viktig del.

Hvordan kommunikasjonen uttrykkes er sentralt, for at vi skal kunne tale om omsorg. Når den etiske dimensjonen mangler, reduseres omsorgen til et moment av stell som skal gjennomføres (se også Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). De voksne kan være nær barna, men den emosjonelle nærheten synes å mangle. En strategisk handling kan da dominere kommunikasjonen. Barn blir mer gjenstand for voksnes mål og intensjoner enn at de blir møtt som likeverdige subjekter. Denne mer instrumentelle væremåten forekommer så vel i garderobesituasjonen som i leken. Disse situasjoner karakteriseres da av distanse. De voksne synes å være fanget av effektivitetskrav, tidspress og at situasjonen skal være avklart så fort og friksjonsfritt som mulig. I stedet for omsorg fremtrer da mer institusjonelle krav, der effektivitet blir en viktig verdi.

¹⁸ Se kapittel 7.

¹⁹ Se kapittel 8.

Omsorg og regler

Omsorg handler også om mer eller mindre uttrykte regler rettet mot barn, som de voksne arbeider med at barn skal lære seg. Til det hører regler som at man (barn) skal ta vare på hverandre, vise hjelpsomhet og respektere turtaking. Denne typen omsorg kommer eksempelvis til uttrykk i praksisfortellinger. I mange av fortellingene²⁰ belyses barns omsorg for hverandre, i trøstende eller støttende handlinger og/eller gjensidig kommunikasjon. Med stolthet beretter deltakerne om de gode samspillene mellom barna. Omsorg kommer også frem i deltakernes beskrivelser av hvordan de mener at barn har endret seg i løpet av prosjektet, at barna viser omsorg i støttende eller hjelpende handlinger på en annen måte enn tidligere.²¹ Omsorgstanken synes således å dominere blant deltakerne i denne studien.

10.1.2 Hvorfor denne vektlegging av omsorg?

Hvordan kan denne omsorgstanken være så sterk? La oss se hvordan omsorg belyses i det pedagogiske oppdraget i *Rammeplan for barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2011) Planen kan ses som uttrykk for hvordan systemet skaper vilkår for livsverden (Habermas, 1996), hvilket kan få betydning for hvordan verdier prioriteres og kommuniseres i barnehage:

Barn har rett til omsorg og skal møtes med omsorg. Barnehagens personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn i barnehagen. Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s 16)

Av sitatet fremgår at det er en rettighet for barn å bli møtt med omsorg. Det er samtidig en yrkesetisk plikt for de ansatte i barnehagen å handle omsorgsfullt overfor alle barn. Samtidig som det betones at hvert barn er unikt, understrekes også gruppen og situasjonen som unike. Ved hjelp av ordene *rett, skal* og *forpliktelse* betones voksnes ansvar i det verdipedagogiske oppdraget. Den etiske forpliktelsen å gi omsorg er absolutt og noe voksne må følge. Omsorg synes således å hvile på pliktetisk grunn (Andersen, 1997). I teksten nedenfor gis omsorgsbegrepet et tydelig etisk innhold:

En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i stell, måltider og påkledning. Omsorg har verdi i seg selv. Omsorg er nært knyttet til oppdragelse, helse og trygghet, og er samtidig en viktig forutsetning for barns utvikling, læring og danning. [...]. God omsorg styrker barns forutsetninger for å utvikle tillit til seg selv og andre, gode relasjoner og til gradvis å ta større ansvar for seg selv og fellesskapet. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s 16).

²⁰ Se kapittel 9.

²¹ Se kapittel 9.

Nærhet er sentralt, men også at relasjonen skal romme lydhørhet og innlevelse og et ønske om å kommunisere. Det slås også fast at omsorg skal prege alle situasjoner i barnehagen. Omsorg har også verdi i seg selv. God omsorg antas å være forutsetning for at barn utvikler trygghet, tillit til seg selv og andre. Også i denne delen av teksten inneholder uttrykkene *skal* og *er* en autoritet og et sannhetskrav. God omsorg skaper også, ifølge teksten, vilkår for barn til å bygge relasjoner, ta ansvar både for seg selv og fellesskapet. Selv om fellesskap fremheves her, er budskapet tydelig: det er det enkelte barns opplevelse av omsorg som er grunnleggende.

Ut fra rammeplanens og det pedagogiske oppdragets sterke betoning av omsorg, er det lett å forstå at omsorg er en viktig og høyt prioritert verdi i våre barnehager. Barnehagelærere, assistenter og fagarbeidere har alle en yrkesetisk plikt å møte hvert barn med omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2011). De ansatte kan ikke avstå fra å kommunisere omsorg i barnehagen. Men hvordan kan plikten til å gi omsorg til alle barn bli til en etisk omsorg som hviler på gjensidighet og respekt, kan vi spørre oss. Er det først og fremst av plikt at deltakerne i denne studien kommuniserer omsorg i så stor grad?

Omsorg i institusjoner: mekanisk omsorg versus emosjonelle relasjoner

Højlund (i Fog Olvig, 2012) har pekt på at karakteristiske trekk i institusjoner er ”mekanisk omsorg” og ”instrumentell kontakt”. Gullestad (1991, i Fog Olvig, 2012) taler om en skandinavisk tendens til å skille mellom menneskelige fellesskaper. På den ene siden har vi mer personlige og familiære fellesskaper karakterisert av omsorg og emosjonelle bånd. På den andre siden har vi institusjonelle og markedsorienterte byråkratiske fellesskaper karakterisert av kalde og upersonlige relasjoner. Et slikt bilde gjør naturligvis genuin omsorg og emosjonelle bånd i barnehage til en vanskelighet, eller til og med en umulighet, ettersom barnehagen jo kan kalles en byråkratisk institusjon. Andre forskere har dog vist at det er behov for å nyansere bildet betydelig. En rekke studier (Greve, 2006; Johansson, 2013; Gannerud, 2003; Halldén, 2007) viser at barnehagen er et sted, der det både bygges og utvikles dype, varige og emosjonelt ladete relasjoner mellom voksne og barn, så vel som barn imellom. Samtidig kan vi kanskje si at det kan skjule seg en problematikk i personalets yrkesetiske plikt om å vise omsorg, der tanken om plikt kanskje kan mane frem en instrumentell omsorg uten etisk grunn. Vår tolkning er imidlertid, at det er nettopp den etiske dimensjonen i møtet med barn som er det viktigste spørsmål for så vel barnehagelærere, assistenter som fagarbeidere. Vi får hjelp av filosofen Levinas (1996; se også Løgstrup, 1994) som skriver at vi alltid blir stilt overfor et etisk krav i møtet med den andres ansikt. Den andre retter en appell (oppfordring) til oss om å handle etisk. Vi tenker oss, at det heller er dette etiske kravet som våre deltakere stilles overfor i møtet med barna, enn plikten til å følge rammeplanens eller institusjonens krav. Men vi ser også at dette kan være en konflikt for deltakerne.

Omsorg og pedagogikk

Forskning poengterer også den nødvendige relasjonen mellom omsorg og pedagogikk (for eksempel Broström, 2012; Gannerud & Rönneberg, 2006; Johansson, 2013; Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). En pedagogisk virksomhet som ikke hviler på omsorg risikerer å bli instrumentell, og en omsorg som ikke rettes mot frigjøring risikerer å skape avhengighet. Noddings (1999) teori om omsorg støtter opp om denne tanken. Genuin omsorg handler alltid om en rettethet mot den andre, skriver Noddings. Omsorgen må svare til det behovet eller ønsket om omsorg som den andre kan ha. Det handler også om at omsorgen som gis, skal bidra til at den andres kompetanse utvides utover den aktuelle situasjonen. Dermed gis omsorg en pedagogisk retning. Vi ser også uttrykk for en slik omsorg i vår studie, muligens ikke i alle sammenhenger. Av dette følger at omsorg også har et maktspekt, den som gir omsorg får også makt over den andre som kan brukes på ulike måter (Noddings, 1999). Å gi omsorg plasserer den voksne i en posisjon der barnet blir avhengig. En slik avhengighet kan lett forsterkes i en relasjon mellom voksne og barn, som i sin karakter allerede er asymmetrisk. Disse prosesser kan være subtile og ikke alltid bevisst. Likevel er den voksnes definisjonsmakt sterk (Bae, 2004).

Omsorg og pedagogikk har også ulik historisk bakgrunn, der omsorg ofte relateres til den kvinnelige sfæren mens pedagogikken relateres til den mannlige (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). Tidligere forskning har også pekt på det faktum at de som arbeider i pedagogisk virksomhet med små barn stort sett er kvinner, og at virksomheten hviler på omsorg som et ideal (Broström & Hansen, 2010; Dahlberg & Moss, 2005; Gannerud, 2003; Halldén, 2004; Löfdahl, under trykking). Gannerud (2003) finner at en ivaretagende kultur er et element i barnehagelæreres og småskolelæreres pedagogikk. Lærerne betoner at relasjonene med og ivaretagelsen av barna er det vesentligste i deres oppdrag (også Gannerud & Rönnerman, 2006). Ansatte i barnehage tilstreber å oppmuntre barn til å bry seg om hverandre, vise medfølelse, godhet og gi trøst (Johansson, 2002; Emilson, 2008; Thronton & Goldstein, 2006). Dette bildet av omsorg som en sentral verdi i pedagogisk virksomhet for små barn bekreftes også av vår studie.

Omsorg, rettferdighet og individet

Våre deltakeres prioritering av omsorg kan forstås ut fra det foranstående. Men bildet er mer komplekst. Vi ser også i studien hvordan barnehagelæreres, assistenters og fagarbeideres ambisjon om å møte barna med omsorg også konfronteres med andre verdier, eksempelvis rettferdighet. At omsorg skal fordeles rettferdig mellom barna, ser ut til å være et viktig, men også vanskelig spørsmål for de voksne²². I visse situasjoner synes rettferdighet å handle om *lik fordeling*: at alle barn i gruppen skal få omtrent like mye oppmerksomhet og bekreftelse på at de er sett av den voksne i ulike situasjoner. I

²² Se kapittel 8.1.

andre situasjoner synes rettferdighet å handle om å fordele omsorg etter barns ulike behov. Da er rettferdighet basert på en *kompensatorisk tanke*, at den (ressurs)svake skal få mer enn den som er sterk (se også Gilliam & Gulløv, 2012). Ytterligere et rettighetsprinsipp som vi har identifisert i data er *meritteringsprinsippet*. Det betyr i denne sammenhengen at omsorg fordeles etter fortjeneste. Barn skal fortjene den omsorg de gis. Det skal understrekes at dette prinsippet ikke er det vanligste i våre data.

Vi kan jamføre disse ulike uttrykk for hvordan omsorg skal fordeles med Colnerud (2006, også Colnerud, under trykking), som nettopp fremholder at lærere daglig må balansere mellom verdier som rettferdighet og omsorg. De er tvunget til å organisere og distribuere omsorgen rettferdig i forhold til elevene. Denne streben etter å fordele omsorg rettferdig, viser seg også å være viktig for våre deltakere og kommer eksempelvis til uttrykk i leken og i samtalen om garderobesituasjonen. Som vi allerede har nevnt, kommuniseres omsorg ofte (men ikke alltid) *individuellt* og rettes da mot det enkelte barnet. Omsorg blir en (personlig) relasjon mellom den voksne og barnet. For mange av våre deltakere synes altså idealbildet å være; å møte hvert barn individuelt. Imidlertid er det en situasjon som vanskelig lar seg realisere i barnehagens komplekse hverdag, med mange barn som skal møtes av de voksne. Denne formen for omsorg kommer frem for alt til uttrykk i dyadiske samspill, når én voksen kommuniserer med ett barn. Det skal nevnes at omsorg også gjøres til et spørsmål som angår forholdet mellom barn, eksempelvis når deltakerne observerer at barn er omsorgsfulle mot hverandre, eller når de voksne går inn i mer gruppeorienterte samspillsformer med flere barn.²³ Da uttrykkes omsorg som en kollektiv verdi, rettet mot gruppen. Dette skjer imidlertid i mindre utstrekning enn omsorg som er rettet mot enkeltbarn. Det synes som om den voksnes egen betydning for å sørge for at barn gis omsorg, er en dominerende tanke blant våre deltakere. Dermed blir den voksne den *viktigste part i en omsorgsrelasjon*²⁴. Om voksne har et så sterkt fokus på sin egen rolle som omsorgsperson for barna, kan en risikere at barns potensiale som omsorgspersoner for hverandre reduseres. Barn blir, viser også annen forskning (eksempelvis Hägglund & Örn, 1992; Johansson, 2007a), vant til og stoler på at de voksne tar ansvar for omsorgen for andre barn; de voksne trøster, hjelper og støtter kameratene. Det betyr også at ansvar for eller omsorg for den andre ikke aktualiseres som et spørsmål for barn. Det reiser et viktig spørsmål i verdipedagogisk arbeid; å balansere mellom å være den voksne som tar ansvar for de verdiene som kommuniseres og samtidig ikke å ta ansvaret fra barna.

Omsorg i et individualisert samfunn

Hvorfor er da idealet, så vel i garderoben som i leken, å møte enkeltbarnet, kan vi spørre oss? Kan det også ha å gjøre med det kontekstuelle (sammenhengen), at

²³ Se kapittel 7 og 9.

²⁴ Dette gjelder også andre verdifelt, eksempelvis de demokratiske verdiene.

garderobesituasjonen er en situasjon der voksne ser en mulighet til å være nær barn, å møte den enkelte? Garderobesituasjonen handler om omsorg i flere henseender; barn skal ha klær på seg, deres intime behov skal dekkes, og når voksne hjelper barn å kle seg, er de både fysisk og psykisk nær barna. Leken derimot innrammes på en annen måte og er ikke så ladet med nærhet. Likevel synes de dyadiske samspill også å være hyppigere i leken. Kan dette ønsket om å møte det enkelte barnet også ha en kobling til dagens samfunn, som mange omtaler som et samfunn med sterke individualistiske strømninger (Bauman, 1997) og betydelig individualisering (Nielsen et. al, 2011)? Shweder m fl. (1997) hevder at en del (hovedsakelig vestlige) kulturer karakteriseres av en individualistisk etisk orientering, der individuelle rettigheter og autonomi blir viktige normbærere (se også Taylor, 1991). Penn (2009) beskriver det slik at barn i individuelt orienterte vestlige kulturer, der det individuelle valget betones sterkt, lærer å konsumere og å bli sin egen talsperson. Johansson (2013) finner liknende i en svensk studie om det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. Individperspektivet, skriver Johansson, ser ut til å stå sterkt og blir av og til prioritert fremfor gruppen (s. 73). Dette gir oss anledning til å reflektere over, om denne individualiseringen kan medføre at barn opplever en så sterk følelse av å være et unikt individ, at følelsen for andre reduseres og blir mindre viktig.

For å summere: Spørsmålet om omsorg er kompleks. Det finnes flere forklaringer til den sterke betoning av omsorg som vi har identifisert i studien. Dels av historiske grunner; for barnehagen har en tradisjon der tanken om hjemmet (og senere hagen) har vært og fremdeles er sterk, og omsorg er et viktig spørsmål både i et hjem og en hage. I et historisk perspektiv har vi også utviklingspsykologiens sterke innflytelse i barnehagetradisjonen (Korsvold, 2013). Selv om utviklingspsykologi, i det minste delvis, har ansett barns relasjoner til hverandre som viktig for utviklingen, har fokus hovedsakelig blitt rettet mot det enkelte barns utvikling, og i mindre grad mot de kontekstuelle eller relasjonelle sammenhengers betydning for utvikling og læring. Videre er profesjonen for arbeid i barnehage et kvinnedominert yrke, ladet med kjønnsrelaterte forventninger om omsorg. Dessuten har omsorg, som vi har sett, en sterk forankring i rammeplanen. Selvsagt har også barnegruppens sammensetning og barns alder betydning i denne sammenhengen, ikke minst på bakgrunn av at flertallet av barna i vår studie hører til de yngste barna i barnehagen. Det er lett å forstå at alle disse aspektene har betydning for hvordan omsorg kommer til uttrykk i barnehagen.

10.1.3 Demokratiske verdier – inkludering og fellesskap

Andre verdier som kommuniseres i studien berører det demokratiske verdifeltet. Demokratiske verdier handler her om ulike vilkår for å delta i og ha innflytelse i et fellesskap. Inkludering er en viktig tanke. En tatt-for-gitt norm (regel) for våre barnehagelærere, assistenter og fagarbeidere synes å være ”Alle skal være med”. Tanken at alle skal inkluderes i fellesskapet synes å være (i det minste i retorisk henseende) både

sterk og selvsagt. I den pedagogiske debatten er det uttrykt bekymring for at økt akademisering og krav om formell læring i barnehage kan utgjøre en trussel mot arbeidet med relasjonelle verdier (Bae, 2012; Biesta, 2009; Østrem et.al., 2009). Gilliam og Gulløv (2012) går i mot denne tanken. De hevder tvert imot at arbeidet med barns sosialitet synes å ha blitt styrket gjennom et tydeligere fokus på danning og barns sosiale kompetanse. Denne studien gir støtte for liknende, deltakerne viser et stort engasjement for spørsmål som har med barns sosialitet å gjøre. På liknende måte som i vår studie, finner Gilliam og Gulløv at verdien av samhørighet understrekes av de voksne. Ingen skal føle seg utenfor fellesskapet.

Trass i at deltakelse i fellesskap er vurdert som godt og som en rettighet for alle barn, finner vi et gjennomgående mønster i studien som delvis bryter mot tanken om det inkluderende fellesskapet: Verdier som hører til det demokratiske verdifeltet er ikke like fremtredende i de konkrete møter med barna som verdien av omsorg. Det er også interessant å notere at majoriteten av de deltakende barnehagene har fokusert på omsorg og ikke på det demokratiske verdifeltet som et spesifikt tema²⁵. Vi har også sett at kommunikasjonen av demokratiske verdier så vel som etiske verdier, er både individ- og/eller fellesskapsorientert, dog med hovedvekt på individuell orientering. Kommunikasjonen rettes ofte mot det individuelle barnet som en (personlig) relasjon mellom voksen og barn. Vi finner også at demokratiske verdier og verdien av fellesskap iblant (men ikke alltid) tenderer til å kommuniseres som et organisatorisk spørsmål. Liknende tendenser kjenner vi igjen fra det etiske verdifeltet. Hvordan skal vi forstå dette?

Medvirkning og fellesskap i styringsdokumentene

Ettersom vi tolker Rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2011)²⁶ som en del av systemet som også skaper vilkår for livsverden (Habermas, 1996), er det interessant å se hvordan demokratiske verdier uttrykkes i dette dokumentet. I rammeplanens innledningstekst står følgende:

Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige. Menneskelig likeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, danning, lek og læring i barnehagen. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.11).

Fellesskap synes grunnleggende i sitatet, og det betones at både fellesskap og medansvar *skal formidles*. Dette er formulert som et absolutt krav. Verdier som tydeligst knytter opp til kollektivet er *retten til å være forskjellige* som også angis med tydelig styrke;

²⁵ Det finnes unntak, for eksempel har noen arbeidet med *likeverd i lek*, se kap 4.1.

²⁶ Rammeplanens samfunnsoppdrag er forankret i Barnehageloven og i FN's Konvensjon om barns rettigheter.

som en rettighet. Likeverdighet, nestekjærlighet, åndsfrihet så vel som solidaritet refereres til som samfunnsverdier, hvilket gir dem en forsterket status. Alle disse verdier kan på noe vis relateres til vilkår for å være del av et fellesskap. Vi kan konstatere at tanken om fellesskap synes, på samme måte som omsorg, å være både sterk og forpliktende i rammeplanen. Verdiene fremholdes som obligatoriske, og de ansatte gis hverken frihet eller autoritet til å avstå fra disse verdiene. Derimot kan vi tenke oss at verdiene kan tolkes ulikt.

Vi vet også fra Barnehageloven (§ 1 Formål) at barn har en lovfestet rett til medvirkning i barnehage. Rammeplanen understreker at barn skal ha rett til å delta i planlegging og gis mulighet til å vurdere virksomheten. Men denne rettigheten er relatert til barns alder og forutsetninger. I rammeplanen betones også at barn skal erfare at de kan utøve selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner. Også i denne sammenhengen er oppdraget for de ansatte både absolutt og forpliktende. Medvirkningsbegrepet kan i generell forstand tolkes som koblet til individets rett. I forgrunnen av disse formuleringene tydeliggjøres et individperspektiv. Fellesskapet finnes, men mer i bakgrunnen. Teksten løfter også frem barns spesielle måter å kommunisere på, og at barn skal ha rett å bli lyttet til:

Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden. Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder (s. 19).

Vi kan konstatere at så vel rett til fellesskap som barns individuelle rett til å medvirke og gjøre sin røst hørt, er eksplisitt formulert i rammeplanteksten. Begrepene *skal*, *må* og *rett* illustrerer den styrken som ligger i oppdraget, og som gjør de ansattes arbeid med disse verdiene til en plikt. Dokumentet inneholder en omfattende oppramsing av rettigheter som tilskrives barn. Mot denne bakgrunn skulle vi kunne spørre oss, om denne markante markering av individuelle rettigheter kan risikere å overskygge de utsagn om fellesskap som også finnes formulert i rammeplanen. Mange forskere har også pekt på en problematikk, der retten til medvirkning ofte tolkes som en individuell rettighet der individets valg er i sentrum (Bae, 2010; Johansson & Emilson, 2010; Kjørholt og Winger, 2013). Kjørholt og Winger (2013) reiser spørsmålet om det først og fremst er barnet som konsument og bruker med rett til å velge selv, som er det barn som anerkjennes. Forskerne viser også til at diskurser om medvirkning heller har ført til en begrensning av friheten til å velge, ettersom slike diskurser ofte bygger på en tanke om mennesket som et rasjonelt vesen med evne til å uttrykke mening (Kjørholt & Winger, 2013). Dette synet på mennesket står i fare for å forenkle kompleksiteten i menneskelig eksistens. En slik kompleksitet innebærer nødvendigvis at barn, men også voksne, like så gjerne kan være irrasjonelle og sårbare, og at de kan ha vanskelig for å uttrykke sine synspunkt og å ta beslutninger (Bae, 2011; Johansson & Emilson, 2010; Kjørholt & Winger, 2013).

Kanskje fremtrer den individuelle rettighetstenkningen tydeligst for våre deltakere? En fullt mulig tanke er, at systemet sett ut ifra rammeplanen trenger seg inn i barnehagen og bidrar til den individuelle orienteringen av verdier, som vi synes å ha identifisert i studien.

Individ og fellesskap - et dilemma

Studien viser at våre deltakere konfronteres med en kompleksitet som har med relasjonen (og verdien av) individ og kollektiv å gjøre. Iblant uttrykkes dette som et motsetningsforhold som ”barnet mot gruppen”, som en deltaker formulerer det i intervjuene. Dette dilemmaet viser seg i praksisfortellinger, i deltakernes samtale om verdier og i møte med barna i hverdagen. Dilemmaet kan ha ulike former, men går igjen i studiens ulike faser. Et eksempel er inkludering. Samtidig som de voksne synes å mene at alle barn skal ha rett å være med, finnes også tanken om at barn har rett til sitt eget fellesskap. Paradokset som da oppstår er at inkludering ikke alltid er mulig. De voksne slites mellom å støtte individets rett til å delta i fellesskapet og retten, som de mener at barn som allerede inngår i et fellesskap har, til faktisk å beskytte sitt fellesskap.

Demokratiske verdier, ulike samspillsformer og ulike kommunikasjons handlinger

Vi finner både kommunikative og strategiske handlinger innenfor rammen av det demokratiske verdifeltet. Når det gjelder verdier som er knyttet til inkludering, ser det ut til at strategiske handlinger kan gi rom for et organisatorisk fellesskap, der kommunikasjonen primært synes å være rettet mot barna som enkeltindivider. Muligheten til å delta i et fellesskap med andre synes å være av mer instrumentell enn relasjonell karakter. Barna befinner seg på et fysisk sted sammen med andre barn, men de utfordres ikke til å utvikle fellesskap med kameratene. I disse situasjoner (i så vel lek som i garderobe) tenderer de voksne til å gi hvert enkelt barn oppmerksomhet og svar på innspill. Mange barn kan samles, men samspillet er likevel av dyadisk karakter, og de voksne synes å arbeide ut fra intensjonen om å skape et gjensidig fellesskap med enkeltbarn.

På samme måte som med omsorgsverdier viser den voksne seg som *barnas viktigste samhandlingspartner* i ulike samspill som berører det demokratiske verdifeltet. De rettigheter som prioriteres kan på den ene siden være koblet til den enkeltes rett til å leke uforstyrret av andre barn, og på den andre siden til rettferdighet; at hvert barn får sin del av den voksnes oppmerksomhet. Igjen ser vi hvor viktig og vanskelig dette dilemma med å forholde seg til individ og gruppe ser ut å være for våre deltakere. Det synes som om individets rett og behov prioriteres høyere enn kollektivet. Paradokset som oppstår er at fellesskap, som jo forutsetter deltakelse i et kollektiv eller en gruppe, risikerer å bli et individualisert spørsmål, der fellesskapet består av den voksne og ett barn. Dette blir eksempelvis synlig i analysen av lekesamspill i denne studien. Det er også interessant å merke seg at dyadiske samspill synes å bygge på at de voksne tilstreber å utvikle en kommunikativ handling, bygd på respekt og gjensidighet. Slike individuelt orienterte

samspill mellom én voksen og et barn gir, ifølge deltakerne, rom for den gode dialogen, som så kan skape gode kår for inkludering og mulighet for barn til å påvirke et fellesskap.

Men vi ser også eksempel på gruppesamspill der verdier som knytter an til demokrati gis form av kommunikativ handling. Her finner vi mer samhandlingsorienterte samspill der kommunikasjonen foregår mellom voksne og barn, samtidig som samspillet har rike innslag av kommunikasjon mellom barn. De kommunikative handlinger gir rom for barns initiativ og mulighet til å påvirke situasjonen. Den voksne formidler til barna at her forventes det at alle deltar og bidrar, og at det finnes rom for både motstand og uenighet så vel for individet som for kollektivet. Det synes da å være en forventning fra de voksne side at barn både har interesse for og glede av å delta i samhandlingsorienterte fellesskap, og de skaper også rom for det. Eksempelvis ser vi i praksisfortellingene uttrykk for en slik holdning, der barns intensjoner tas på alvor og de voksne synes å plassere seg selv i bakgrunnen, samtidig som de viser barna respekt og gir dem rom til å påvirke situasjonen.

Kanskje kan vi si at gruppesamspillene skaper muligheter for barn til å bli inkludert og medvirke i et samhandlingsorientert fellesskap på en annen måte, enn de dyadiske samspillene. Men det skal også betones at dyadiske samspill skaper mulighet for et mindre og nært fellesskap, for kommunikative handlinger som viser respekt og for møtet mellom subjekter. Imidlertid synes da individualisering å være stikkordet.

Ulikhet og harmoni

Mange av deltakerne poengterer også at respekt for ulikhet er viktig. De uttrykker også at de gjennom prosjektet selv har fått et mer avslappet og aksepterende forhold til hverandres ulikhet. Retten til å være forskjellige uttrykkes også i rammeplanen. Spørsmålet er så hvor grensene for ulikhet går innenfor rammen for fellesskap i våre barnehager. Går vi til praksisfortellingene domineres de av beretninger om gode øyeblikk. I disse gode øyeblikk beskrives ofte hvordan barn samspiller på en gjensidig basis, hvordan de støtter hverandre, og hvordan de løser konflikter gjennom hjelpende handlinger. Fortellingene karakteriseres av harmoni og enighet. I fortellingene inngår også de voksnes refleksjoner over barn som oppleves å være kompetente lekekamerater eller barn som strever med å ta seg inn i fellesskapet. Hovedbudskapet synes å være at barna ofte blir enige, og at de konflikter som oppstår løses av barna selv. I de lekesamspill som vi har analysert synes det også å være de voksnes intensjon å få barn til å bli enige. Vi har tolket dette som et ideal for harmoni, der konsensus og enighet er viktig. Dette idealet mener vi er sterkt forankret i barnehagen og i den norske kulturtradisjonen (Gullestad, 1989; Korsvold, 2008). Selv om voksne betoner at ulikhet beriker vennskap og barnegrupper, så korrigeres barn ofte når de understreker ulikhet, skriver Gilliam og Gulløv (2012). Gullestad (1992) taler om et skandinavisk ideal for ”enhet som uttrykk for likhet”. Dette likhetsidealet kan føre til at uenighet betraktes som

problem, som det gjelder å løse så fort og smidig som mulig (Johansson & Emilson, manuskript). Men det finnes også forskning som peker på det motsatte. Schultz (1989) viser at barns tidlige erfaringer med motstand er viktig for at barn utvikles til ansvarsfulle medborgere med evne til å kritisere, utfordre og yte motstand mot autoriteter eller urettferdighet. Konflikter utfordrer barn til å klargjøre sine synspunkter, intensjoner og sin etikk (Bjørk-Willén, 2012; Corsaro, 2005; Grindland, 2011; Johansson, 2007a). Grindland (2011) skriver med henvisning til Mouffe (2005), at et vilkår for demokrati er at uenighet og ulike perspektiver kan uttrykkes og møtes. Her finnes interessante paralleller til vår studie, men da i forhold til voksnes motstand til prosjektet. Da styrerne møtte kollegaenes motstand, eksempelvis gjennom at ting man hadde avtalt ikke ble gjort, ledet dette til kritiske vendepunkter (Halquist & Musanti, 2010). Styrerne ble utfordret i sin lederrolle, de ble tvunget til å reflektere over situasjonen og se den i et nytt lys. Styrerne syntes å oppdage ulike verdier som de selv ga uttrykk for og som de ikke var bevisste på. De oppdaget at de selv ikke skapte rom for et felles eierskap og deltakelse i prosjektet. Dette ser ut til å ha ført til en demokratisering. Ifølge styrerne ble deltakerne involvert og det ga rom for medvirkning på en helt annen måte enn tidligere.

For å sammenfatte; verdier som hører til det demokratiske verdifeltet og som vi har relatert til deltakelse i fellesskap med mulighet til å påvirke, synes å være mindre vanlig i våre barnehager. Dette i sammenligning med de etiske verdiene som har en sterk posisjon. Vi ser også at dyadiske (mer individuelt rettede) fellesskap forekommer oftere enn de samhandlingsfellesskap, der barn og voksne inngår og kan påvirke forløpet. Vi finner så vel kommunikative som strategiske handlinger i alle fellesskap, samtidig synes disse kommunikasjonsformer å være mer eller mindre fremtredende i ulike former for fellesskap. Strategiske handlinger uttrykkes i organisatoriske fellesskap, mens kommunikative handlinger synes å være vanligere i samhandlingsfellesskap. Likevel er mønsteret ikke entydig, og vi trenger ytterligere analyser for utdypende kunnskap.

En utfordring for voksne er relasjonen mellom individ og kollektiv, og hvordan verdier skal fordeles og kommuniseres mellom barnet og gruppen, uansett om det dreier seg om det demokratiske eller det etiske verdifeltet. Selv om vi ser tegn til at inkludering skjer der barn og voksne ses som et kollektiv (samhandlingsfellesskap), så synes likevel individuelt rettet inkludering mellom barn og voksen å være den vanligste samspillsformen. De demokratiske verdiene fremholdes i rammeplanen med samme styrke som de etiske. Der ses fellesskap som en grunnleggende verdi, og barn gis rett til å delta i fellesskap, rett til å uttrykke seg og rett til å påvirke. De gis også rett til å være forskjellige. Det pedagogiske oppdraget er sterkt forpliktende for de ansatte i barnehagen. I likhet med andre forskere har vi også notert oss at rammeplanens rettighetsdiskurs er og blir tolket som tydelig individualisert (Kjørholt & Winger, 2013). Vi kan også relatere dette til Korsvolds (2008) tanke om at fleksibilitet og valgfrihet er

prioriterte verdier i samfunnet i dag. Spørsmålet om fellesskap handler i dag mer om hva som er best for individet enn hva som er best for fellesskapet. Samtidig peker Korsvold (2013) på en samfunnsutvikling som avspeiler globalisering og mangfold, som også påvirker våre forståelser av barn. Korsvold ser her en mulighet for barnehagen til å styrke både barns og voksnes tilhørighet til større fellesskap og til å være et sted for kulturelle møter (s.72). Kjørholt og Winger (2013) hevder også at parallelt med en individfokuserende referanseramme som betoner individualitet, finnes studier som viser at disse diskurser utfordres av andre diskurser, som forbinder medvirkning med relasjoner og omsorgsbaserte forpliktelser ovenfor et fellesskap (s 79).

Dette synes å være en av de viktige utfordringene for våre deltakere og for barnehagen å reflektere over: Hvordan kan barnehagen bli et kulturelt møtested som gir (kvalitativt og kvantitativt) rom for både samhandlingsfellesskap og dyadiske samspill?

10.1.4 Det disiplinerende verdifeltet

Vi skal her kort berøre de verdier som hører til det disiplinerende verdifeltet og som kommer til uttrykk i prosjektet. Disiplinering handler om gjeldende regler og orden, hvordan og i hvilken grad deltakerne forventes å følge, forholde seg til og ha mulighet til å forandre denne orden. La oss først gjenta at disiplinering ikke er negativt i og for seg, men en nødvendig del av alle fellesskap. Hvordan dette verdifeltet kommer til uttrykk er likevel et viktig spørsmål.

Et gjennomgående mønster i studien er at disiplinerende verdier kommuniseres mer implisitt enn eksplisitt. Vi ser i våre analyser få innslag av kraftfull disiplinering. Vi ser heller ikke mange uttrykk for voksnes emosjonelle utbrudd eller negativ ladete samspill. Vi ser få eksplisitte uttrykk for forhandlinger om regler eller motstand mot regler. Dette betyr ikke at motstand ikke finnes eller at forhandlinger mangler. Det betyr ikke at det ikke foregår disiplinering i våre barnehager. Det kan heller være slik at det trengs ytterligere analyser, for å få utdypet kunnskap om hvordan verdier for disiplinering kommuniseres.

Flere av dagens forskere har vist hvordan disiplinering skjer på indirekte, implisitte, tause og vennlige måter (Bartholdsson, 2007; Nordin-Hultman, 2004). Disiplinering har i våre dager også delvis blitt forflyttet fra den voksne til barnet, som både lærer seg selvkontroll til å følge og videreføre reglene (Nordin-Hultman, 2004; Johansson, 2007a). Vi har allerede vist hvordan omsorgsverdier kommuniseres som mer eller mindre uttrykte regler rettet mot barn. En av disse regler er at man (barn) skal ta vare på hverandre, vise hjelpsomhet og respektere turtaking. Vi har identifisert regler som handler om at man (barn) ikke skal forstyrre kameratene og at man (barn) skal holde på med sitt eget i fred og ro. Å vente på tur er en vanlig regel, og barn forventes å dele og gi hverandre handlingsrom. Likheter er viktig, og at barn ikke krever mer oppmerksomhet enn andre (såfremt de ikke har spesielle behov). Regelen ”alle ska være med” er, som vi

allerede har vist, viktig. Reglene kan være både individorienterte og fellesorienterte, de kan både støtte barns selvstendighet, men også regulere hvordan man bør være i et fellesskap med andre. Reglene synes ofte underforstått og akseptert av både barn og voksne.

Disiplinering skjer også med kroppsspråk, med subtile gester; som en hand som tøysende dukker frem i overallens arm når barn skal kle på seg. Disiplinering kan iblant skje mer eksplisitt som en konfrontasjon mellom ulike idéer (den voksnes og barnets) og skje med den voksnes utstrakte bestemt arm, som fanger inn barnet som vil gå ut. Disiplinering kan foregå som en målrettet strategisk handling, der barnet kles på og blir objekt for den voksnes handling. I noen samspill synes kommunikasjonen om regler være i fokus og ha innslag av målrettet strategisk handling (Habermas, 1996). I andre samspill synes reglene å være underordnet og mer indirekte. Da tenderer kommunikative handlinger å karakterisere samspillet.

Verdier som relaterer til effektivitet

I relasjon til det disiplinerende verdifeltet, men også til studien som helhet, vil vi her diskutere verdier som tidligere ikke har vært eksplisitte i vår modell for de seks ulike verdifelt²⁷, men som vi har identifisert i våre barnehager. Her dreier det seg om verdier som knytter til effektivitet, resultat og prestasjoner. Disse verdiene viser seg av og til i studien og ser ut til å forårsake dilemmaer for de voksne, når de tvinges til å velge mellom verdier som har å gjøre med effektivitet og verdier som berører de demokratiske eller etiske verdifelt. Verdier for effektivitet synes iblant å fremkalle strategisk handling. Da aktualiseres også det disiplinerende verdifelt.

Med hjelp av Habermas' (1996) terminologi kan vi si, at verdier som knytter opp til produktivitet, effektivitet og resultat har innslag av systemet, noe som kan innebære at økonomiske rammer og organisatoriske vilkår bryter inn i livsverden. Vi kan også med hjelp av Hirdmans (2002) terminologi si, at slike verdier er knyttet til både institusjons- og samfunnsnivå. Vi har vist hvordan garderobesituasjonen kan forstås på bakgrunn av systemets implisitte krav, der det er lett å forestille seg at effektivitet og resultatoppnåelse blir viktig. Kanskje kan vi si at den institusjonelle organisasjonen krever at garderobesituasjonen løses effektivt og målrettet. Da er det nærliggende at hovedmålet blir klærne som skal tas på. I så tilfelle står omsorgen i fare for å bli instrumentell, uten etisk dimensjon og karakterisert av strategisk handling. Samtidig ser vi at deltakerne foretar valg, de forholder seg til systemets krav, og at det ikke alltid er verdien av effektivitet som blir gjeldende. Men garderobesituasjonen synes likevel å være et sted der verdikonflikter utspiller sig, noe som presser deltakerne til å prioritere mellom verdier, der effektivitet er en verdi som konkurrerer med eksempelvis omsorg.

²⁷ Se kapittel 3.

Dilemmaet er ikke bare relatert til garderoben. Vi ser også i praksisfortellingene og i styrernes beretninger hvordan deltakerne opplever at de er i klemme mellom organisatoriske rammer og pedagogiske intensjoner, mellom omsorg, effektivitet og disiplinering. Organisasjonen stiller krav og den må fungere. Det kan innebære at verdier innen de demokratiske og etiske verdifelt må vike for effektivisering og krav om barns og voksnes tilpasning til regelverket. Vi har allerede pekt på hvordan effektivitet og resultatkrav opphøyes til ideal i utdanning og også i barnehagen (Biesta, 2011; J-E Johansson, 2010; Johansson, 2013). Økonomisk tenkning har fått en tydeligere plass i barnehagehverdagen, mener flere forskere (Kjørholt, 2005; Johansson & Emilson, 2010). Kanskje har effektivitetskrav alltid vært en del av barnehagehverdagen, (og må være det). Men tanken ligger snublende nær: Er det slik at verdier knyttet opp til produksjon, effektivitet og måloppnåelse blir mer og mer betydningsfulle verdier i dagens barnehage? Balansen mellom verdier for effektivitet og andre verdier i barnehagen er et spørsmål for de ansatte å reflektere over og forholde seg til, og også en viktig problemstilling for videre forskning.

10.2 Sluttord

Sett i et helhetsperspektiv ser det ut som våre barnehager preges av en sterk vekt på omsorg. Demokratiske verdier gjør seg også gjeldende, men ikke i like stor omfang som de etiske verdiene. Verdien av effektivitet synes iblant å bryte seg inn i det verdipedagogiske arbeidet. Vi er også slått av den tydelige individualisering som går som en rød tråd gjennom studien, selv om vi også ser mange uttrykk for fellesskapsverdier. Våre deltakere vitner også om en tydelig forandring som de har vært med på i prosjektet. Denne forandringen er hovedsakelig relatert til det egne forholdet til verdier, til at deltakerne opplever å ha ervervet ny kunnskap om verdier, fått et tydeligere språk for verdier og at de har utviklet metoder for i fellesskap å ”gjøre verdier” i barnehagen. Vi ser også hvordan kritiske hendelser, som ofte inneholder verdikonflikter og motstand, er viktige i verdipedagogisk arbeid. Disse vendepunktene uttrykker ikke nødvendigvis harmoni, heller at verdier står mot hverandre, noe som krever refleksjon og iblant endring. Vi vil også understreke praksisfortellingenes rolle som en kraft i arbeidet og kilde til inspirasjon og refleksjon. Ikke minst viktig er at dette prosjektet har vært kollektivt på alle plan, mellom ledere, medarbeidere og forskere. Kanskje er det slik at verdien av fellesskap kan ha fått en tydeligere plass i disse barnehagene gjennom det omfattende kollektive arbeidet med verdier i barnehage. Flere av våre deltakere vitner om det felles arbeidet som en styrke. Som vi allerede har antydnet, ser vi det som en stor utfordring for så vel forskning, utdanning som pedagogisk praksis å reise spørsmål, problematisere og undersøke de verdier som gis rom i barnehagen og de verdier som ser ut til å være i tilbakegang. Både kollektivt og individuelt orienterte verdier har en plass i barnehage. Om det er slik som studien antyder at de kollektive verdiene kommer i bakgrunnen, er det viktig å spørre seg på hvilket grunnlag har dette skjedd, men også hvordan kan disse verdiene gjenerobres?

10.2.1 Implikasjoner for pedagogisk praksis

Avslutningsvis vil vi kort angi noen implikasjoner for arbeidet med verdier i barnehagelærerutdanning og pedagogisk praksis:

- Arbeidet med verdier handler om å ha mot til å være i det uforutsigbare.
- Å utvikle kunnskap om verdier bygger nødvendigvis på en dialektikk mellom teori og praksis, det gjelder å identifisere verdier, å utvikle et faglig adekvat (profesjonelt) språk for verdier og det gjelder å ”gjøre verdier”. Det handler om å kommunisere verdier på mange språk: i egne refleksjoner, i kollegiale samtaler, i skrevet tekst, i estetiske uttrykk: dramatisk form, poesi, bilder med mere. Ikke minst er det viktig å ”gjøre verdier” i hverdagens mange møter med barn, kolleger og foreldre.
- Prosjektarbeid er en styrke: arbeidet er kollektivt og handler om å bevisstgjøre og bygge kunnskap sammen med andre.
- Arbeidet med verdier tar tid og angår både det personlige og profesjonelle.
- Profesjonalisering handler om en dialektikk mellom det personlige og det profesjonelle. Det betyr at utvikling på det personlige planet må befrukte det profesjonelle planet og omvendt. Dette skjer ikke automatisk, det må synliggjøres.
- Arbeidet med verdier involverer også følelser.
- Refleksjon over praksisfortellinger har vist seg å være en verdifull metode for arbeid med verdier.
- Lederskap som prioriterer mangfold i verdier og som har øye for det situasjonelle og relasjonelle er viktig.
- Lederskap hviler på og uttrykker verdier.
- Å ta utgangspunkt i deltakerfokus: emansipasjon, språk, avdramatisering er nødvendig.
- Se kritiske hendelser, motstand, verdikonflikter som viktige utgangspunkter for å lære om verdier.

Vedlegg nr. 1: Utviklingsarbeid med verdier, et eksempel

I dette vedlegget vil vi gi innsyn i den interne arbeidsprosessen fra en av de mindre barnehagene for å illustrere noen av de virkemidlene som ble brukt i løpet av det toårige utviklingsprosjektet og analysere dem i et ledelsesperspektiv. Beskrivelsen er basert på barnehagens halvårsplaner, styrerens foredrag på en av inspirasjonsdagene, sluttintervjuet med personalet på forskningsavdelingen og et lydopptak fra et av seminarene. Disse ulike informasjonskilder er brukt til å konstruere en beskrivelse av arbeidsmåter og utviklingsprosesser i denne barnehagen. Siktemålet er å gi et mer helhetlig bilde av hvordan et systematisk arbeid med verdier ble gjennomført i organisasjonen, og hvordan dette ser ut til å ha gjennomstyret virksomheten i denne barnehagen. Det betyr ikke at arbeidet var uten dilemma og vanskeligheter, men det ligger utenfor rammen av det vi skal ta opp her. Før vi belyser hvordan Lia barnehage arbeidet med sitt utviklingsprosjekt, vil gjøre oppmerksom på at prosjektbarnehagene var ulike og at arbeidet med verdier derfor forgikk på forskjellige måter. Av de arbeidsmåter som vi presenterer her vil noen være særegne for denne barnehagen (for eksempel LØFT), mens andre (eksempelvis bruk av praksisfortellinger) vil overlape med det som skjedde i de andre barnehager.

Å arbeide i et utviklingsprosjekt i Lia barnehage .

Denne barnehagen er en institusjon som har eksistert i flere år. Den er organisert i 3 avdelinger med en styrer og 12 ansatte. Siden det har vært endringer i organisasjonen og mange nytilsatte, ser styrer et behov for å utvikle en felles pedagogisk plattform, noe hun mener dette prosjektet kan bidra til. Et annet motiv for å ville delta er barnehagens økte betydning for hele utdanningsløpet. Skal det skapes et helhetlig utdanningsløp, må barnehagetilbudet være av høy kvalitet. Styreren ønsket gjennom arbeidet i prosjektet å utvikle barnehagens kvalitet for det enkelte barnet.

Ansvarliggjøring av ledergruppen

Ledergruppen bestående av styreren og de pedagogiske lederne fikk et spesielt ansvar for å lede prosjektets fremdrift. De eksisterende ledermøter som ble gjennomført hver 14. dag ble brukt til å diskutere spørsmål som henvender seg til møtedeltakerne både som profesjonelle men også som personer. Spørsmålene handler om å inkludere alle i prosjektet: «Hvordan sikrer vi oss at alle i prosjektet er med?». De handler også om å støtte hverandre på ulike måter: «Hva slags tilbakemeldingssystem skal vi ha? Hvordan kan pedagogisk leder følge opp den enkelte?» De handler videre om å holde prosjektet i gang, å få deltakerne engasjert og støtte dem i å finne sin vei inn i prosjektet: «Er prosjektet kommet godt i gang? Hvis ikke, hva må gjøres? Hvordan følge prosjektet opp i medarbeidersamtalene?» I tillegg ble det tatt opp spørsmål som analyserer statusen på prosjektet, vurderer mulighetene for hvordan og om man skal utfordre medarbeiderne, eller behovet for at noe endres: «Hvor er vi? Ser vi endring i barns væremåte/hos

personalet? Bør vi endre noe, eventuelt hva? Hva gjør du som leder når det går trått? I hvor stor grad våger vi å utfordre?»

Ved å sette slike spørsmål på sakslisten ble de pedagogiske lederne oppfordret til å dele erfaringer med hverandre og til å reflektere over arbeidets utvikling i forhold til sine medarbeidere og barna. Videre ble det også lagt vekt på å inspirere hverandre gjennom å reflektere over hvilke verdier som kommer til uttrykk i en praksisfortelling eller ved å fortelle om gode arbeidsmåter en hadde prøvd ut.

Systematisk bruk av møter

Styreren utarbeidet halvårlige planer for all møtevirksomhet, der det for hver uke ble spesifisert hvordan en på avdelingsmøter, foreldremøter, ledermøter, personalmøter og planleggingsdager skulle ta opp arbeidet i verdiprosjektet. Hele personalgruppen deltok på seminarene. Dermed ble prosjektets innhold et kontinuerlig tema for alle. Avdelingsmøtene ble brukt til å diskutere utvalgte artikler eller kapitler, oppsummere den enkeltes utbytte av en inspirasjonsdag eller til å gi hverandre positiv tilbakemelding i forhold til de utviklingsmål en hadde satt seg. Det vanligste var å diskutere en praksisfortelling fra egen avdeling og samtale om hvilke verdier som kommer til uttrykk i den. For å få tid til å diskutere både praksisfortellinger og andre aktuelle saker ble møtetiden utvidet med en halv time.

Systematisk bruk av praksisfortellinger

Styreren innførte at alle ansatte skulle skrive en praksisfortelling hver uke og disse ble samlet i egen perm på avdelingen. Derfra valgte pedagogisk leder den fortellingen som skulle diskuteres på avdelingsmøtet. Den begynnende usikkerhet omkring skrivearbeidet ble gradvis overvunnet, og alle bidro med sine fortellinger om selvopplevde episoder. Hver enkelt måtte tenke igjennom hva de ville fortelle og dermed måtte oppmerksomheten rettes mot egen praksis.

Du måtte være mye mer observant, måtte lete hele veien. Og tenkelitt mer i dybden på det du gjorde. Når du hadde et samspill med en unge så måtte du gå litt inni deg sjøl og tenke; var det noe her kanskje?

Allerede i utvelgelsesprosessen ble det satt i gang en individuell refleksjonsprosess. Det handlet om å lete seg frem og å tenke i dybden. Dette kravet kunne også virke skremmende. Å skape sine egne praksisfortellinger var noe nytt, et vågestykke, for en kunne risikere å gjøre feil. En måte å overkomme redselen var å starte med fortellingene om det gode møtet med barna. Da kunne en få synliggjort at man mestret så vel yrkesrollen som praksisfortellingen som sjanger. Disse mestringsopplevelser dannet grunnlaget for så å våge seg frem med en annen type praksisfortellinger. Slik samtaler noen av deltakerne om sine erfaringer:

-Av og til så sitter du gjerne og har en klump i magen. Uff nei, her har du gjort noe som ikke var helt bra.

- Og så tørre å ta den med på et avdelingsmøte, det synes jeg var beundringsverdig.

-Det jeg føler på er at jeg vet så godt hvordan jeg har lyst å være og hva jeg har lyst å gjøre, og så er det ikke alltid du får det til. Og å kjenne på det etterpå er ikke noe godt. Men det som er så fint er, at det kommer en dag etterpå der det går an å gjøre det bedre. For feil kommer vi jo til å gjøre alle sammen. Det er bare sånn vi er. Det er ingen som er feilfrie. Men det å faktisk være bevisst på det. Det mener jeg er litt viktig.

- Det som er så greit er, at ingen blir stempla for å være teit eller dum og gjøre alt feil. Og jeg tenker denne romsligheten er jo og grunnen til at vi kunne komme frem med de praksisfortellingene, som ikke var så gode. Der det ble noe blotting for de andre. Du følte deg gjerne veldig naken av og til, for du kjente sjøl at du hadde gjort noe feil. Og allikevel ikke bli stempla.

Det ble gradvis mulig å dele også fortellinger om egen tilkortkomning med kollegene, episoder der det man gjorde ikke var i samsvar med det man ønsker å gjøre. Personalet fremhever at romslighet og aksept av feil var en forutsetning for at de torde å «blotte seg», det vil si å avdekke feil som tidligere var skjult. Det ser ut til at det i denne barnehagen ble mulig å dele også slike opplevelser med hverandre. Personalet mener at praksisfortellingene har fungert som et godt redskap for felles samtaler om eget arbeid:

- En fin måte å jobbe på. Få personale til å tenke på sin egen praksis.

- Og så blir vi litt mer samkjørte og. Det at vi ble litt kjent med hverandre på en annen måte.

- Ja, for når vi diskuterte rundt denne praksisfortellingen om hvordan ville du ha gjort, hva kunne du ha gjort i stedet for. Og hva var bra med denne og hvilke verdier var i denne her. Og når alle diskuterer dette her. - Jeg føler i alle fall vi er blitt kjent med hverandre på disse praksisfortellingene.

Praksisfortellingene åpnet for at diskusjoner rundt selvopplevde hendelser i barnehagen ble en jevnlig foreteelse som ga innsyn i hvordan kolleger tenker omkring disse hendelser og hva de verdsetter. Personalet gir uttrykk for at de ble kjent med hverandre på en annen måte. De leter etter alternative handlinger sammen. Men de går også utover handlingsnivået, for de spør «hva var bra med denne? Og hvilke verdier var i denne fortellingen her?». Dermed utfordrer de hverandre til å gi etiske begrunnelser og til å argumentere ut fra et sett av verdier. Eller som Lauvås og Handal (2000) ville sagt; de setter ord på og gir hverandre innsyn i sin praktiske yrkest teori.

Personlig involvering og tilbakemelding

Styreren var opptatt av å gi alle i personalet et eierforhold til prosjektet gjennom å forplikte den enkelte til å arbeide med sin egen utvikling. Fremgangsmåten var inspirert av LØFT (Langslet, 1999) en løsningsorientert tilnærming til endringsarbeid der ledere oppfordres til å finne ut hvilken fremtid de ønsker å skape og til å konkretisere hva aktørene gjør annerledes når den ønskete tilstand er oppnådd. Ut fra dette utformet styreren et skriv der hun/han beskrev med fem utsagn hvilke handlinger som konstituerer den verdien barnehagen ønsket å formidle. For eksempel «Alle følelser er like viktige, og jeg hjelper barna til å sette ord på sine følelser». Personalet ble bedt om å beskrive og vurdere seg selv i forhold til disse utsagn på en skala fra 1-10 og så velge et område der de ønsket å endre seg. Alle skulle skriftlig ta stilling til disse spørsmål: Hvilket tall vil du komme på for å være fornøyd? Hva gjør du for å komme dit? Beskriv hvordan de andre på avdelingen kan se når du er der. Når er du der? Utviklingsmålene ble dermed til i et samarbeid mellom styrer, som beskrev hvilke samhandlingsmønstre hun mente ville formidle prosjektets verdier, og den enkelte ansatte som selv valgte området for sin egen utvikling.

Personalet ble oppfordret til å gi hverandre positiv tilbakemelding når de så at kollegaen handlet i tråd med sitt utviklingsmål. Dette ble videre fulgt opp i medarbeidersamtalene og et personalmøte, der hver og en presenterte hvordan en hadde arbeidet med å utvikle sin væremåte overfor barna og hva en hadde oppnådd så langt. Før møtet leverte alle en utskrift av sitt fremlegg til styreren. Møtet startet med at den pedagogiske lederen la frem hvordan man hadde arbeidet med prosjektet på denne avdelingen og ble fulgt opp med de individuelle fremleggene.

Lise (medarbeider): Jeg har valgt punkt D; «Jeg er en varm og tydelig voksen som setter grenser ved å bruke jeg budskap.» Det valgte jeg også i fjor, så jeg har egentlig jobbet med det en stund. Jeg følte at ungene ikke alltid ville lyde meg. De hørte ikke alltid på meg og de tok meg ikke alltid på alvor. Og jeg ville prøve å bli enda mer tydelig og å gi klare beskjeder som ungene forsto. Og jeg har måttet tenke en del på hvordan jeg kunne være tydelig og bestemt og måtte øve meg på det. For jeg prøver å ta ungene på alvor og vise dem omsorg, men samtidig være bestemt. Når vi skal rydde, så sier jeg til ungene: «nå vil jeg at du skal rydde» og så tilbyr jeg meg kanskje at jeg kan hjelpe til. Men noen rydder med en gang, andre trenger å få flere beskjeder. Da setter jeg meg kanskje ned på hug og får øyekontakt og så gjentar jeg med myndig stemme, men uten å kjeft. Jeg prøver å si ting på en litt positiv måte, sånn at det ikke blir oppfattet negativ. Og jeg kjenner det selv at det blir veldig godt, når jeg ser at de lyder meg. Når jeg tar ungene på alvor, så tar de meg og på alvor.

Men jeg ser og at det er viktig at hodet er med. Det fikk jeg godt erfare en dag, da det var travelt en morgen. (... forteller om en episode). Og da glemte jeg helt hvordan jeg skulle snakke med henne! Og da gikk det ikke. Hun ville ikke ta meg på alvor i det hele tatt. Så hodet må være med og.

(...) Og jeg har i alle fall sett at jeg er i utvikling. Jeg har en lang vei å gå ennå, men jeg er på vei. Litt etter litt så blir det bedre. Jeg synes at jeg har blitt mye mer opptatt av ungene, hvordan jeg møter dem og snakker med dem. At jeg har blitt flinkere til å se hver enkelt. Jeg tror andre og har sett, at jeg har blitt flinkere til å starte setningene med «Jeg vil» eller at jeg har det med i setningene. Og at jeg gir mer beskjed hvordan jeg vil ha det. Har blitt mer tydelig og tar ungene mer på alvor og gir dem varme og omsorg.

I disse presentasjoner viser personalet både hvordan de strever med å endre sin væremåte og hvordan de har lyktes med å utvikle sitt samspillsrepertoar. De synliggjør for hverandre hvordan de hver og en, og på ulike måter, bidrar til å utvikle kvaliteten i sine samspill med barna. Når dette foregår på et personalmøte med alle ansatte til stede, så skapes det også et felles språk til å beskrive hva som er verdifullt i voksen- barn samspillet. Gjennom å sette ord på hvilke verdier en ønsker hverdagslivet skal preges av, bygges det gradvis en felles forståelse og plattform.

Etter hvert fremlegg ga styreren en individuell tilbakemelding basert på det hun/han hadde observert i barnehagehverdagen.

Styrer: Ja Lise, du har jobbet godt. Du har gått fra en opplevelse der ungene ikke tok deg på alvor, i fjor, til der de tar deg på alvor. Jeg hører at du repeterer det som du ønsker at ungene skal gjøre. Og det gjør jo at ungene òg hører mye mer på deg, at de aksepterer deg, tenker jeg. Og jeg tror òg at ungene får mer respekt for deg når du snakker til ungene på den måten. For da viser du og mer respekt for ungene. Så det blir litt sånn gjensidig.

Og det jeg óg ser er, fordi om vi bruker jeg-budskap, at vi sier ting på en fin måte, så er det ikke alltid slik at ungene gjør som vi vil eller det som vi tenker er best. Så da går du tilbake og hanker inn og tilbyr hjelp. Du setter deg ned på huk, har de i øynehøyde og tilbyr hjelp. Og det er óg en måte som **du** viser respekt for ungen på. Ja, ungene viser deg mer respekt, men det gjør du og overfor ungene, med måten du er på.

Ja, du viser mye omsorg. Du er en omsorgsfull person. Du er mye i lek på golvet med frisering. Det ser ganske deilig ut: frisert og krem i ansiktet (ler). Jeg kunne godt tenkt meg det! Eller du ligger langflat på golvet og leker med togbanen. Eller du sitter på golvet og hører på kaptein Sabeltann med unger overalt, både på golvet og opp etter ryggen, i fanget. Du er en omsorgsfull person.

Ja, du har en tydelig stemme, uten å kjeft, slik du sier. Det er noe med balansen mellom å være tydelig men ikke høres sint ut. For da skaper en jo noe annet hos ungene. Og det handler om å ha hodet med oss hele veien. Du er alltid med unger rundt deg. Du er varm, omsorgsfull. Du er engasjert. Og du er i lek på golvet.

Her gir styreren konkrete tilbakemeldinger, der hun/han bygger videre på det som er sagt og løfter frem at respekt for barn, varme, engasjement, omsorg og lekenhet er viktige verdier. Hun identifiserer tydelig hvilken type voksendeltakelse i lek hun ser som ønskelig ved å ramse opp leksituasjoner hun har observert. Her fremhever hun

betydningen av å leke på golvet og å være fysisk og psykisk nær barna. Hva ledere retter oppmerksomhet mot og evaluerer har betydning for innholdet i organisasjonskulturen, fordi de har mest makt til å prege organisasjonen med sine virkelighetsdefinisjoner (Schein, 1987). Gjennom sine tilbakemeldinger kommuniserer denne styreren hva hun/han tror på, sine verdier og sitt barnesyn. Hun/han bruker sin definisjonsmakt til å innarbeide og forsterke bestemte verdier.

For å oppsummere, i denne presentasjonen ser vi en styrer som bevisst driver arbeidet med verdier. Hun har skapt en organisasjon der det er tydelig hvilke oppgaver hver og en har i prosjektet. Ansvar er et viktig spørsmål i dette arbeidet. Det gjelder også å se til at verdier stadig aktualiseres. Verdier behandles i ulike fora, og de spørsmål som tas opp knytter opp mot det profesjonelle og til det personlige. Forandringsarbeidet i institusjonen ser ut til å være forankret i ideen om at deltakernes personlige kompetanse er en integrert og betydningsfull del av profesjonaliteten, og at endring kan skje gjennom utviklingen av denne personlige kompetansen (Skaug, 2005). Spørsmålet om hvordan hver og en har arbeidet med verdier belyses enkeltvis og i kollektivet. På denne måten erobrer medarbeiderne både redskap for å behandle verdier som retter seg mot dem selv og arbeidet med barna. I arbeidet med verdier viser deltakerne hvordan de går fra en redsel for å gjøre feil til en trygghet, der man våger å utlevere seg og viser både styrke og svakhet.

Referanser

Langslet, G. (1999). *LØFT for ledere. Løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Schein, E. H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri Media Forlag.

Skaug, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokses: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg nr. 2–6: Informasjon angående inspirasjonsdager

Vedlegg nr. 2

INSPIRASJONSDAG

Verdier i barnehagen

Fredheim Arena, Sandnes , 19. november 2010

09.00-10.00: *Verdier – hva er det?* Eva Johansson:

10.00-10.30: Pause

10.30-11.00: Eva fortsetter

11.15 -11.45: Hva innebærer det å arbeide i prosjekt? Prosesser i personalgruppen.
Elisabeth Ianke Mørkeseth

11.45-12.45: Lunsj

12.45-13.45: Lek og verdier. Refleksjoner over eksempler fra barnehagen.

Kristin Fugelsnes og Monika Röthle

13.45 -14.00: Pause

14.00-14.55: ”Måltidet er en situasjon som lett blir kaos” – og hva skjer da med måltidsfellesskapet? Berit Grindland

14.55 -15-00: Avslutning ved Eva



Vedlegg nr. 3

Inspirasjonsdag: Verdier i barnehagen

Barnehagen: Arena for fellesskap eller individuell utfoldelse?

Universitet i Stavanger, 11. mars 2011, rom A1 Kjell Arholms Hus

09.00 *Velkommen!* Eva Johansson

09.05-09.20 Verdier i barnehagen – intensjoner, utfordringer og muligheter.
kommune

09.20-10.15 Verdier fra barns perspektiver – om individualitet og fellesskap.

Eva Johansson

10.15-10.30: Pause

10.30-11.00: Eva fortsetter

11.00-11.15 ”*Slik har vi gjort det.*”, barnehage.

11.15 -12.15: Lunsj

12.30-13.30: ”Jo, flere vi er sammen... dess lengre må jo jeg vente for å få mat”

Berit Grindland

13.30 -13.45: Pause

13.45-14.45: Hva er viktigst i barnehagen: fremme individ eller fellesskap?

Monika Röthle

14.45-15.00 Den sensitive voksne, en forutsetning for kvalitet i barnehagen.,
..... kommune

15.00 -15.15: *Avslutning* ved Eva

Vedlegg nr. 4

Inspirasjonsdag: Verdier i barnehagen

Barnehagen: Arena for Likeverd og makt mellom Gutter og Jenter

Universitetet i Stavanger, 15. 8. 2011, rom Ø120 i Arne Rettedals hus

09.00 *Velkommen!* Eva Johansson

09.10 - 09.30 Den sensitive voksne, en forutsetning for kvalitet i barnehagen.

....., kommune

09.30 -10.15 Gustav kan så visst få sitte i jentesofaen! Etikk og kjønn i førskolebarns verdener. Eva Johansson

10.15 -10.30 Pause med frukt

10.30 -11.15 Eva fortsetter

11.15 -12.15 Lunsj

12.15 -13.25 Vi arbeider i 5 grupper:

Arbeid med praksisfortelling.

..... med Elisabeth Ianke Mørkeseth i KA-U017

..... og med Berit Grindland i HL-A124

..... og med Kristin Fugelsnes i KA-U138

..... og med Monika Röthle i KA-U139

Å lede et utviklingsarbeid på avdelingen. utfordringer og muligheter.

Alle pedagogiske ledere med Eva Johansson og fire pedagogiske ledere i AR-Ø120

13.30 -13.45 Pause i Arne Rettdals hus

13.45 -14.00 *Slik har vi gjort det hos oss.*, barnehage

14.00 -15.00 Det gode: holdninger og handlinger. Tina Dykesteen Nilsen

15.00 -15.15 *Avslutning* ved Eva Johansson

Velkommen!

Vedlegg nr.5

Inspirasjonsdag: Verdier i barnehagen

VERDIER – DEN VOKSNES ANSVAR

18. 11. 2011, rom A1 UiS, Kjell Arholms hus

09.00-9.10 *Velkommen*

Eva Johansson

9.10-10.10 Likeverd og ansvar i voksen - barn forholdet

Monika Røthle og Berit Grindland

10.10-10.30 Pause

10.30-11.15 *Empati*

....., og, barnehage

11.15-12.15 Lunch

12.15-13.15 Lek og verdier

Monika Røthle og Eva Johansson

13.15-13.30 Pause

13.30-13.50 Slik har vi gjort det hos oss

....., barnehage

13.50-14.45 Panel:

Hvordan kan jeg som leder være med å skape gnist i det videre arbeidet med prosjektet?

....., barnehage

....., barnehage

....., barnehage

....., barnehage

14.45-15.00 *Avslutning* Eva Johansson

Velkommen!

Vedlegg nr. 6

Verdier i barnehage: Tilbakemeldingsdag.

2. april 2013 kl. 09.00-15.00 i Kjell Arholms hus, Aud. 1

9.00-9.30 **Velkommen**

Hvor er vi nå? Oversikt over data.

Eva Johansson presenterer.

9.30-10.15 Hvilke verdier kommer til uttrykk i garderoben?

Kristin Fugelsnes og Monika Röhle presenterer funn ut fra videoobservasjonene.

10.15-10.45 PAUSE

10.45-11.30 «Det er litt for mange i gangen om gangen».

Elisabeth Ianke Mørkeseth og Berit Tofteland presenterer eksempler fra forskningsgruppens samtale om verdier i garderoben.

11.30-12.30 LUNCH

12.30-13.15 Hvilke verdier fremkommer i praksisfortellingene?

Eva og Monika presenterer.

13.15-13.30 PAUSE

13.30-14.15 Styrernes perspektiv på å lede utviklingsarbeidet om verdier i barnehagen.

Eva og Elisabeth presenterer.

14.15-15-00 Oppsummerende samtale om verdier i barnehagen.

Samtale mellom Kristin, Eva, Elisabeth, Monika og Berit.

Vel møtt!

Vedlegg nr. 7–11: Informasjon vedrørende gruppeintervju og intervju av styrerne

Vedlegg nr. 7



University of
Stavanger

VERDIER I BARNEHAGE, ETT FORSKNINGS- OCH UTVECKLINGSPROJEKT OM ARBETE MED VERDISPØRSMÅL I BARNEHAGE 2010-2012

GRUPPEINTERVJUER 2010.10.01

Hensikten med intervjusamtalen er å få vite litt mer om deres erfaringer med å arbeide med verdier i barnehagen. De spørsmålsmrådene vi kommer inn på i samtalen vil berøre deres tanker om hva arbeidet med verdier kan innebære, hvordan verdier kommuniseres og deres tanker omkring det konkrete temaet dere har valgt i prosjektet. Vi er ikke interessert i å få ett ”rett svar”, men mer å diskutere spørsmålene sammen med dere og med utgangspunkt i deres tanker. I intervjusamtalen kommer vi til å gå ut fra en praksisfortelling fra en svensk barnehage.

Før intervjusamtalen ber vi dere om å:

Lese praksisfortellingen nedenfor og skrive noen linjer for deg selv om følgende spørsmål:

Hva var det første du ble opptatt av når du leste eksempelet?

Andre skal ikke lese det du skriver, men vi ber deg ta det med til intervjusamtalen.

PRAKSISFORTELLING:²⁸

Denne barnehagen er plassert i et bolighus, med mange små rom. Barnegruppen består av femten barn i alderen 1-4 år. Fire voksne arbeider der. En er førskolelærer (pedagog), de andre er omsorgsarbeidere (barnskötare). Barna er nå på vei ut:

²⁸ Praksisfortellingen kalles: «Møter i garderoben» i rapporten (se og Johansson, 2003a).

Fem barn er i garderoben, som er lang, smal og trang. Et mindre rom grenser til garderoben. Der henger noen kroker med barnas klær. Pedagogen samtaler med Dick (3:1) om bildene som henger på veggene. De er hengt opp for at Dick skal forstå hva som skjer i løpet av dagen. Den voksne spør hva bildene forestiller og hvor man er nå i forhold til dette tidsskjemaet, men det synes som om Dick ikke forstår. Pedagogen oppmuntrer nå de eldre barnene til å kle seg selv. Edit (3) sitter på gulvet og forsøker å kle på seg. Bella (2:6) får sine klær av den voksne og begynner å kle seg. Ved ytterdøren sitter Nisse (3) på gulvet med ryggen mot døren og beinene strakt ut foran seg. Han er påkledd. Dick setter seg tett inntil og Nisse skriker høyt. Amalie (1:2) som er nær den voksne, blir lei seg. ”Nei, Dick!” sier pedagogen bestemt. ”Nå blir jo Amelia lei seg. Se!” oppfordrer pedagogen. Dick bøyer seg frem og klemmer Amelia. Straks etterpå går Amelia klagende derfra.

Etter hvert som barna blir ferdige, stiller de seg i kø ved døren. Dick er sint, han vil stå foran Nisse. ”Nei, Dick. Feil!” sier pedagogen og holder armen mellom som et hinder. Dick klager. ”Nei, nå står Nisse foran Dick” fortsetter den voksne. Hun høres vennlig, men bestemt ut. ”Nå er det Nisse som får gå ut først. Vær så god!”, fortsetter pedagogen. Nisse går ut. En voksen er ute og tar imot de barna som går ut. Nå er det syv barn i den trange ganga. Silva (1:4) gråter og ser etter sine klær. Hun ser dem ikke. ”Se Silva, der!” sier pedagogen og peker inn i det andre rommet, men Silva hører ikke, hun gråter. ”Silva, hør!! Der er klærne dine”, fortsetter den voksne samtidig som hun er fullt opptatt med å hjelpe andre barn å ta på seg og ta frem klærne. På gulvet ligger Mehmet (2:9) med benene utstrakt rett frem. Hans kjeledress ligger på gulvet. ”Hvordan går det med kjeledressen? Går det bra, Mehmet?”, spør pedagogen. Hun sitter på huk. Bella (2:6) gråter og den voksne går bort til henne og spør hva hun vil. Bella får sin koseklut. Tina (3:7), som har en tynn kjole, får hjelp av pedagogen til å ta på seg de øvrige klærne. ”Du kan jo kanskje ikke bare ha kjole?”, sier hun vennlig. Sammen leter de etter buksene til Tina i garderobehylla der ekstraklærne hennes ligger. Tina tar på seg buksene selv. Den voksne sitter nå på gulvet. /.../

PÅ SLUTTEN AV GARDEROBESITUASJONEN SKJER FØLGENDE:

Nå har flere barn gått ut. Pedagogen samtaler med Mehmet om hvor gammel han er, samtidig som hun hjelper han med å ta på støvlene. En lang stund prater hun med han. Nå snakker de om Ronja (Røverdatter). Mehmet forteller at Ronja gjemmer seg og den voksne spør videre om hvor Ronja bor, hvorfor hun er redd osv. Mehmet forteller og pedagogen spør interessert: ”Du vet at Mia [om seg selv] ikke har Ronja på sin TV?”, sier hun. /.../

Etter en stund kommer Dick inn. Han holder frem hendene og sier høyt: ”Der” Der!” Pedagogen tar omkring hendene hans og sier med et vennlig tonefall: ”Så kald du er, Dick”. Der ser du, du må ha vanter på deg!”. Dick forsøker å fortelle noe med høy stemme: ”Nei, der, nei der!” innvender han. ”Har du sand?”, spør pedagogen som ikke forstår. ”Nei, dit”, forteller Dick ivrig og holder fortsatt frem hendene. ”Er du rød på hendene?” spør den voksne. ”Dit! Dit!” fortsetter Dick intensivt. ”Vil du vaske hendene?” fortsetter den voksne. Dick ser fornøyd ut og går med pedagogen på badet. Han vasker seg og springer glad ut igjen.

/.../

Fortellingen er hentet fra boken *Möten för lärande* (2003) av Eva Johansson.

Vedlegg nr. 8

Intervjufrågor/ tema till gruppintervju

Projektstart Intervju 1

[...]

Frågor att knyta an till utifrån praxisemplet:

Vad handlar detta samspel om menar du/ni?

Vilka verdier kommuniceras (mellan barn och barn-vuxna)?

Hur komuniceras de?

Vilka verdier är viktigast menar du?

Hur skulle du vilja handla?

Tankar om vad arbetet innebär:

När du tänker på verdier i barnehage - vad tänker du då?

Vad innebär arbetet med verdier i barnehage?

Vad är din/er roll som vuxen/pedagog i detta arbete?

Finns det några speciella dilemman/utmaningar i relation till oppdraget yrksrollen, föräldrar, barn (pojkar/flickor)?

Vad är spännande/viktigt/svårt när det gäller arbetet med verdier?

Finns det några verdier som är speciellt viktiga för er barnehage?

Verdier som är i konflikt?

Tema 2 Barns kommunikation av verdier

Vilka verdier menar du är viktiga för barn? Varför?

Hur kommunicerar (och lär) barn (pojkar flickor) verdier?

Hur arbetar ni du/ni för att stödja/utmana barns kunskap/lärande av verdier?

Beskriv en situation när barn kommunicerar verdier.

Frågor som rör det valda temat:

Varför har ni valt detta område?

Varför är det viktigt? Vad är spännande/viktigt/svårt när det gäller arbetet med verdier?

Vad vill ni att barn ska lära sig/förstå? Varför?

Hur tänker ni er att arbetet ska gå till?

Vedlegg nr. 9

GRUPPEINTERVJUER TIL PROSJEKTET OM VERDIER I BARNEHAGEN

Våren 2012

Hensikten med intervjusamtalen er å få vite litt mer om deres erfaringer med å arbeide med verdier i barnehagen. De spørsmålsområdene vi kommer inn på i samtalen vil berøre deres tanker om hva arbeidet med verdier kan innebære, hvordan verdier kommuniseres og deres tanker omkring det konkrete temaet dere har valgt i prosjektet. Vi er ikke interessert i å få ett "rett svar", men mer å diskutere spørsmålene sammen med dere og med utgangspunkt i deres tanker. I intervjusamtalen kommer vi til å gå ut fra en praksisfortelling fra en svensk barnehage.

Før intervjusamtalen ber vi dere om å:

Lese praksisfortellingen nedenfor og skrive noen linjer for deg selv om følgende spørsmål:

Hva ble du opptatt av når du nå leste eksempelet?

(Andre skal ikke lese det du skriver, men vi ber deg ta det med til intervjusamtalen)

PRAKSISFORTELLING:²⁹

Denne barnehagen er plassert i et bolighus, med mange små rom. Barnegruppen består av femten barn i alderen 1-4 år. Fire voksne arbeider der. En er førskolelærer (pedagog), de andre er omsorgsarbeidere (barnskötare). Barna er nå på vei ut:

Fem barn er i garderoben, som er lang, smal og trang. Et mindre rom grenser til garderoben. Der henger noen kroker med barnas klær. Pedagogen samtaler med Dick (3:1) om bildene som henger på veggen. De er hengt opp for at Dick skal forstå hva som skjer i løpet av dagen. Den voksne spør hva bildene forestiller og hvor man er nå i forhold til dette tidskjemaet, men det synes som om Dick ikke forstår. Pedagogen oppmuntrer nå de eldre barnene til å kle seg selv. Edit (3) sitter på gulvet og forsøker å kle på seg. Bella (2:6) får sine klær av den voksne og begynner å kle seg. Ved ytterdøren sitter Nisse (3) på gulvet med ryggen mot døren og beinene strakt ut foran seg. Han er påkledd. Dick setter seg tett inntil og Nisse skriker høyt. Amalie (1:2) som er nær den

²⁹ Praksisfortellingen kalles: «Møter i garderoben» i rapporten.

voksne, blir lei seg. ”Nei, Dick!” sier pedagogen bestemt. ”Nå blir jo Amelia lei seg. Se!” oppfordrer pedagogen. Dick bøyer seg frem og klemmer Amelia. Straks etterpå går Amelia klagende derfra.

Etter hvert som barna blir ferdige, stiller de seg i kø ved døren. Dick er sint, han vil stå foran Nisse. ”Nei, Dick. Feil!” sier pedagogen og holder armen mellom som et hinder. Dick klager. ”Nei, nå står Nisse foran Dick” fortsetter den voksne. Hun høres vennlig, men bestemt ut. ”Nå er det Nisse som får gå ut først. Vær så god!”, fortsetter pedagogen. Nisse går ut. En voksen er ute og tar imot de barna som går ut. Nå er det syv barn i den trange ganga. Silva (1:4) gråter og ser etter sine klær. Hun ser dem ikke. ”Se Silva, der!” sier pedagogen og peker inn i det andre rommet, men Silva hører ikke, hun gråter. ”Silva, hør!! Der er klærne dine”, fortsetter den voksne samtidig som hun er fullt opptatt med å hjelpe andre barn å ta på seg og ta frem klærne. På gulvet ligger Mechmet (2:9) med benene utstrakt rett frem. Hans kjeledress ligger på gulvet. ”Hvordan går det med kjeledressen? Går det bra, Mechmet?”, spør pedagogen. Hun sitter på huk. Bella (2:6) gråter og den voksne går bort til henne og spør hva hun vil. Bella får sin koseklut. Tina (3:7), som har en tynn kjole, får hjelp av pedagogen til å ta på seg de øvrige klærne. ”Du kan jo kanskje ikke bare ha kjole?”, sier hun vennlig. Sammen leter de etter buksene til Tina i garderobehylla der ekstraklærne hennes ligger. Tina tar på seg buksene selv. Den voksne sitter nå på gulvet. /.../

PÅ SLUTTEN AV GARDEROBESITUASJONEN SKJER FØLGENDE:

Nå har flere barn gått ut. Pedagogen samtaler med Mechmet om hvor gammel han er, samtidig som hun hjelper han med å ta på støvlene. En lang stund prater hun med han. Nå snakker de om Ronja (Røverdatter). Mechmet forteller at Ronja gjemmer seg og den voksne spør videre om hvor Ronja bor, hvorfor hun er redd osv. Mechmet forteller og pedagogen spør interessert: ”Du vet at Mia [om seg selv] ikke har Ronja på sin TV?”, sier hun. /.../

Etter en stund kommer Dick inn. Han holder frem hendene og sier høyt: ”Der” Der!” Pedagogen tar omkring hendene hans og sier med et vennlig tonefall: ” Så kald du er, Dick”. Der ser du, du må ha vanter på deg!”. Dick forsøker å fortelle noe med høy stemme: ”Nei, der, nei der!” innvender han. ”Har du sand?”, spør pedagogen som ikke forstår. ”Nei, dit”, forteller Dick ivrig og holder fortsatt frem hendene. ”Er du rød på hendene?” spør den voksne. ”Dit! Dit!” fortsetter Dick intensivt. ”Vil du vaske hendene?” fortsetter den voksne. Dick ser fornøyd ut og går med pedagogen på badet. Han vasker seg og springer glad ut igjen. /.../

Fortellingen er hentet fra boken *Möten för lärande* (2003) av Eva Johansson.

Vedlegg nr.10

Intervjufrågor/ tema till gruppintervju. Våren 2012

Projektavslutning Intervju 2

[...]

Frågor att knyta an till utifrån praxisexemplet (se idag):

Vad blir du opptat av när du nu läser exemplet ?

Vilka dilemman/verdivalg ser du?

Vilka prioriteringar görs och på vilka grunder?

Hur skulle du vilja handla?

Frågor som rör det valda temat/arbetet med verdier i projektet (se bakåt):

Vad har varit spännande/viktigt/svårt med arbetet med verdier i din barnehage?

Och i vilka sammanhang? Vilken relation har du fått till verdier?

Vilka diskussioner/teman/dilemman har väckts i din personalgrupp?

Hur arbetar ni du/ni för att stödja/utmana barns kunskap/lärande av verdier?

Vad vill ni att barn ska lära sig/förstå, upptäcka? Varför?

Tankar om vad arbetet innebär (se nu och framåt):*

När du tänker på verdier i barnehage - vad tänker du nu?

Opplever du några speciella dilemman/utmaningar i relation till arbetet med verdier i vardagen? (relation till kollegor, föräldrar, olika situationer, olika barn (pojkar/flickor)?)

Vad innebär arbetet med verdier i din barnehage? (se framåt utmaningar?)

Vad menar du din/er roll som vuxen i detta arbete? (se framåt)

Vad är spännande/viktigt/svårt när det gäller arbetet med verdier? (dilemman)

Finns det några verdier som är speciellt viktiga för er barnehage (i ett framtidsperspektiv)?

Verdier som är i konflikt, hur tänker du/ni om det?

Kommunikation av verdier (generellt)

Vilka verdier menar du är viktiga för barn? Varför?

Vilka verdier är viktiga för vuxna? Varför? (Eventuellt flytta upp dessa)

Beskriv en situation som du tycker är spännande när barn kommunicerar verdier.

Vedlegg nr. 11

Intervjuspørsmål til styreverne

Projekt *Verdier i barnehage*, 2012.01.10

Eva Johansson, projektledare

Frågor som utgångspunkt för ledarnas skriftliga beskrivning av arbetet inom projektet *Verdier i barnehage*, samt før intervjuer av ledare.

- 1) Beskriv arbeidet med verdier i din barnehage över tid, sedan starten
 - a. Hur har ni arbeidet? Beskriv gärna både processen och innehåll.
 - b. Vad har varit gruppens mål och ditt mål?
 - c. Vilka verdier har prioriterats?
 - d. Vad är verdier för dig? Vilka verdier menar du är centrala, i förhållande till personalen, till arbeidet med barnen, med föräldrar etc? Varför?

- 2) Hur ser du på din roll som ledare, vilka utmaningar har du stått inför? Vad betyder det att leda i ett projekt där man inte riktig vet vägen fram?
 - a. Hur har du gripit dig an arbeidet før att starta, driva arbeidet vidare och slutföra?
 - b. Hur nå de mål som satts upp?
 - c. Vilka motgångar dilemman?
 - d. Vad har inte fungerat?

- 3) Organisationen runt projektet
 - a. Vilken organisation har ni?
 - b. Vilka ansvarsområden/uppgifter i förhållande till vem?
 - c. Vilka prioriteringar har ni gjort
 - d. Vilka informationskanaler har ni utvecklat?
 - e. Hur har mötena lagts upp?
 - f. Vilka ansvarsområden och vem ansvarar?

- 4) Milepeler: vilka händelser, oppdeckter har varit speciellt viktiga/svåra?
 - a. För dig? För personalen?

- 5) Reflektera över ditt eget lärande- och de ansattes lärande
 - a. Vad ser du/ personalen nu som ni inte sett förut?
 - b. Hur tänker du om vägen fram?
 - c. Ge gärna en bild - metafor som beskriver detta.

Vedlegg nr. 12. Informasjonsbrev til personalet

Informasjonsbrev til personalet i barnehagen

Verdier i barnehage, ett forsknings- og utveklingsprosjekt om arbete med verdispørsmål i barnehage.

Dette prosjektet handler om oppdragelse i barnehagen, slik som oppdragelsen kommer til uttrykk i møtet mellom personalet og barna. Vi er interessert i *hvilke* verdier som oppmuntres i disse møter og videre *hvordan* disse verdier kommuniseres. Prosjektet er et forsknings- og utviklingssamarbeid mellom UiS og de medvirkende barnehagene og bygger på den forskningen om verdispørsmål som tidligere har blitt utført innen vår forskergruppe. Vi vil støtte og undersøke arbeid med verdispørsmål i barnehage. De voksne vil delta i inspirasjonsforedrag (4 tilfeller), i gruppesamtale (9 tilfeller) og i intervjuer (2 tilfeller) om deres arbeid med verdispørsmål i barnehage. Til sammen kommer det til å inngå 7 barnehager i studien. I en gruppe i disse barnehagene ønsker vi å videofilme samspillene mellom voksne og barn. Interessen vår er rettet mot *hva* som kommuniseres i disse samspill og *hvordan* kommunikasjonen forgår. Det er således ikke enkeltindivider vi vil studere, men kommunikasjonen mellom individer. Filmingen skal etter planen foregå ca. en gang/måned med start i februar 2011 mellom ca. kl. 8.30 - 11.30 (totalt ca. 7 ganger). Vi kommer til å filme ulike situasjoner som eksempelvis lekesituasjoner, samlingsstunder samt situasjoner i garderoben når barna er på vei ut eller når de kommer inn fra uteleken. Resultatet av studien kommer til å bli publisert i ulike fagtidsskrifter og vil også bli brukt i undervisningssammenheng. Prosjektet beregnes å pågå fra 01/09-10 til 30/06-13. Ved prosjektslutt 30 juni 2013 skal datamaterialet lagres i ti år. Materialet vil bli brukt for fortsatt analyse og, hvis samtykke gis, i undervisning. Hvis datamaterialet eventuelt vil brukes i ny studie vil nytt samtykke innhentes. Filmene og intervjuer vil slettes etter ti år (2023).

Filmene og intervjuene vil bli oppbevart innelåst i dokumentskap og følgelig bare være tilgjengelige for forskergruppen. Videre kommer ingen identifiserbare opplysninger til å bli oppbevart i nærheten av filmene. Samtlige deltakere vil også bli aidentifisert i all skriftlig produksjon, noe som innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere verken personer eller barnehager som har deltatt i prosjektet. Det er helt frivillig å delta i studien og en deltaker kan når som helst avbryte sin deltakelse uten videre forklaringer. Vi som forskere er underlagt taushetsplikt og tar sikte på å være lydhørt overfor barnas samtykke til å bli filmet. Om et barn på noe vis gir uttrykk for at det ikke vil bli filmet, kommer kameraet umiddelbart å bli skrudd av. Prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer og er også innmeldt til Personvernombudet/Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Vi håper dere finner prosjektet interessant og at dere ønsker å delta. Har dere spørsmål er dere velkommen til å ta kontakt med oss:

Eva Johansson (Prosjektleder)

eva.johansson@uis.no

tel 51833613

Kristin Fugelsnes

kristin.fugelsnes@uis.no

tel 51833428, 45044264

Berit Grinland

berit.grinland@uis.no

tel 5183 3534

Monika Röhle

monika.rothle@uis.no

tel 51833

Elisabeth Ianke Mørkeseth

elisabeth.i.morkeseth@uis.no

tel 51833510

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg har mottatt informasjon og gir mitt samtykke til å delta i prosjektet om hvordan verdier kommuniseres i møtet mellom personalet og de yngste barna i barnehage.

Dato.....

Barnehage.....

Navn.....

Mobil/tlf.....

Underskrift.....

.....

Samtykke til at filmene kan brukes i undervisningssammenheng

Et viktig anliggende for forskningen er at resultatet kan spres på ulike måter ikke minst i undervisningen. Vi forskere ønsker derfor å bruke utvalgte filmsekvenser for å vise dem i undervisningssammenheng. Filmene vil utelukkende bli brukt av oss forskere som er ansvarlig for at filmene håndteres profesjonelt og med respekt for deltakerne.

Jeg har mottatt informasjon og gir mitt samtykke til at utvalgte filmsekvenser vises i undervisningssammenheng og konferanser/seminar med forskere.

Dato.....

Barnehage.....

Navn.....

Mobil/tlf.....

Underskrift:.....

.....

Vedlegg nr. 13 Informasjonsbrev til foreldrene i barnehagen

Verdier i barnehage, ett forsknings- og utveklingsprosjekt om arbete med verdispørsmål i barnehage.

Dette prosjektet handler om oppdragelse i barnehagen, slik som oppdragelsen kommer til uttrykk i møtet mellom personalet og barna. Vi er interessert i *hvilke* verdier som oppmuntres i disse møter og videre *hvordan* disse verdier kommuniseres. Prosjektet er et forsknings- og utviklingssamarbeid mellom UiS og de medvirkende barnehagene og bygger på den forskningen om verdispørsmål som tidligere har blitt utført innen vår forskergruppe. Vi vil støtte og undersøke personalets arbeid med verdispørsmål i barnehage. De voksne i barnehagen vil delta i inspirasjonsforedrag, i regelbundne gruppesamtale og i intervjuer om deres arbeid med verdispørsmål i barnehage. Til sammen kommer det til å inngå 7 barnehager i studien. I disse barnehagene ønsker vi å videofilme samspillene mellom voksne og barn. Interessen vår er rettet mot *hva* som kommuniseres i disse samspill og *hvordan* kommunikasjonen foregår. Det er således ikke enkeltindivider vi vil studere, men kommunikasjonen mellom individer. Filmingen skal etter planen foregå cirka en gang per måned og vi regner med å besøke hver barnehage for filming vid ca. 7 tilfeller mellom ca. kl. 8.30 - 11.30. Vi kommer til å filme ulike situasjoner som eksempelvis lekesituasjoner, samlingsstunder samt situasjoner i garderoben når barna er på vei ut eller når de kommer inn fra uteleken. Resultatet av studien kommer til å bli publisert i en rapport, i ulike fagtidsskrifter og vil også bli brukt i undervisningssammenheng. Prosjektet beregnes å pågå fra 01/09-10 til 30/06-13. Ved prosjektslutt 30 juni 2013 skal datamaterialet lagres i ti år. Materialet vil bli brukt for fortsatt analyse og, hvis samtykke gis, i undervisning. Hvis datamaterialet eventuelt vil brukes i ny studie vil nytt samtykke innhentes. Filmene og intervjuer vil slettes etter ti år (2023).

Filmene og intervjuerne vil bli oppbevart innelåst i dokumentenskap og følgelig bare være tilgjengelige for forskergruppen. Videre kommer ingen identifiserbare opplysninger til å bli oppbevart i nærheten av filmene. Samtlige deltakere vil også bli aidentifisert i all skriftlig produksjon, noe som innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere verken personer eller barnehager som har deltatt i prosjektet. Det er helt frivillig å delta i studien og en deltaker kan når som helst avbryte sin deltakelse uten videre forklaringer. Vi som forskere er underlagt taushetsplikt og tar sikte på å være lydhørt overfor barnas samtykke til å bli filmet. Om et barn på noe vis gir uttrykk for at det ikke vil bli filmet, kommer kameraet umiddelbart å bli skrudd av. Prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer og er også innmeldt til Personvernombudet/Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Vi håper dere finner prosjektet interessant og at dere ønsker å delta. Har dere spørsmål er dere velkommen til å ta kontakt med oss:

Eva Johansson (Prosjektleder)

eva.johansson@uis.no

tel 51833613

Kristin Fugelsnes

kristin.fugelsnes@uis.no

tel 51833428, 45044264

Berit Grinland

berit.grinland@uis.no

tel 5183 3534

Monika Røthle

monika.rothle@uis.no

tel 51833431

Elisabeth Ianke Mørkeseth

elisabeth.i.morkeseth@uis.no

tel 51833510

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg/vi har mottatt informasjon og gir mitt/vårt samtykke til å delta i prosjektet om hvordan verdier kommuniseres i møtet mellom personalet og de yngste barna i barnehage.

Dato:.....

Barnehage:.....

Barnets navn:.....

Født; dato/måned.....år.....

Underskrift:.....

Mobil/tlf.....

Samtykke til at filmene kan brukes i undervisningssammenheng

Et viktig anliggende for forskningen er at resultatet kan spres på ulike måter ikke minst i undervisningen. Vi forskere ønsker derfor å bruke utvalgte filmsekvenser for å vise dem i undervisningssammenheng. Filmene vil utelukkende bli brukt av oss forskere som er ansvarlig for at filmene håndteres profesjonelt og med respekt for deltakerne.

Jeg/vi har mottatt informasjon og gir mitt/vårt samtykke til at utvalgte filmsekvenser vises i undervisningssammenheng og konferanser/seminar med forskere.

Dato:.....

Barnehage:.....

Barnets navn:.....

Mobil/tlf.:.....

Underskrift:

.....

Dersom du/dere ikke ønsker at filmsekvenser brukes i undervisningssammenheng, lar du/dere være å underskrive på denne delen av samtykke.

Vedlegg 14: Godkjenning fra NSD

Vedlegg nr. 16

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Eva Johansson
Institutt for forskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

V r dato: 19.08.2010

V r ref: 24713 / 3 /AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PA MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.07.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24713 *Verdier i barnehage, ettforsknings- og utveklingsprosjekt om arbete med verdisporsmal i barnehage.*

Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved instituttets overste leder*
Daglig ansvarlig *Eva Johansson*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i trad med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom pa at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvem/forsk_stud/skjema.html. Det skal ogsa gis melding etter tre ar dersom prosjektet fortsatt pagar. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://www.nsd.uib.no/personvem/prosjektover_sikt.jsp.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2013, rette en henvendelse angaende status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

H on


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdehngskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa

Vedlegg nr. 15 og 16: Informasjon om seminarene

Vedlegg 15

Siste seminar i prosjektet: Verdier i barnehage

Til alle seminardeltakerne

Før neste seminar i prosjektet ber vi om at du gjør følgende oppgaver:

1. Finn et eksempel på en hendelse der du og barn var involvert, og som handler om de verdier som din barnehage har valgt å arbeide med i dette prosjektet. Skriv også ned refleksjoner over denne hendelsen. Hva er det som gjør at dette er en spesiell hendelse for deg? Hva har den betydd for deg?

(Dette arket vil vi samle inn til bruk i vår forsknings om prosjektet. Arket skal være uten navn og innholdet vil bli brukt en slik måte at verken person eller barnehage kan identifiseres. Dersom du ikke ønsker at ditt eksempel skal inngå, lar du være å levere dette arket til forskeren. Men vi vil at alle noterer et eksempel.)

Vedlegg nr. 16

Siste seminar og dokument i prosjektet Verdier i barnehage

Til styrer

Vi har bestemt at siste seminar skal ha en felles struktur og vil be deg om å distribuere vedlagte ark til alle seminardeltakerne. Det er viktig at alle gjør dette skriftlige forarbeidet. Formålet med seminaret er å reflektere over prosjektets gang og innhold i barnehagen.

Plan for møtet:

1. Seminarleder samler inn eksemplene på hendelser, spørsmål 1
2. Del i grupper om spørsmål 2
3. Medlemmene i gruppene deler sine notater med hverandre i en runde. Gruppen reflekterer så samlet over dette materialet. Det lages et skriftlig sammendrag som leveres seminarleder.
4. Plenumssamtale (vi ønsker å ta et lydopptak av den)

Vi vil minne om at data fra seminarene kommer til å bli brukt i forskningen og at det er viktig at vi har fått skriftlig samtykke fra alle som deltar i seminarene, gruppeintervjuene og forskningsgruppen. For enkelthets skyld bruker vi samme skjema som i forskningsgruppen, selv om ikke alle seminardeltakere har blitt filmet. Vennligst se til at alle **nye** har fått informasjonsskrivet om samtykke (se vedlegg) og lever samtykkeerklæringene til forskeren i din barnehage. Alt innsamlet material vil bli behandlet slik det er beskrevet i dette informasjonsskrivet.

Videre vil vi gjøre oppmerksom på at hver barnehage skal levere et skriv som inneholder en oversikt over de personer som er på forskningsavdelingen (barnas navn og alder, bilde av barna og personalet, de ansattes navn og stilling) for begge årene. De fleste har levert dette, men sjekk gjerne om alle endringer har kommet med.

Intervju med personalet i forskningsgruppen skal foregå i mai/juni. Vi avtaler tidspunkt for dette senere.

Hilsen

Seminarleder

Referanser

- Abbey, R. (Ed.). (2004). *Charles Taylor*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press.
- Abrahamsen, G., & Mørkeseth, E. I. (1998). Roller og relasjoner i familiebarnehagen. En studie av kvalitet for barn under 3 år. *Tidvise Skrifter nr. 22*: Høgskolen i Stavanger.
- Abrahamsen, G., & Mørkeseth, E. I. (2001). *Samspill og læring i familiebarnehagen. Barnehagepedagogikk i relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Adizes, I. (1980). *Lederens fallgruber og hvordan man unngår dem*. Oslo: Hjemmets Fagpresseforlag.
- Alm, K., Bomann-Larsen, L., & Syse, H. (1999). *Verdier – fellesskap og mangfold Verdikommisjonens midtveisrapport*. Oslo: Verdikommisjonens styringsgruppe.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, S. (1997). *Som dig själv. En innledning i etik*. Falun: Nya Doxa.
- Apter, M. J. (1982). *The experience of motivation*. London: Academic Press.
- Argyres, C., & Schön, D. (1978): *Organizational Leadership*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Backe-Hansen, E. (1999). Hva slags kunnskap om og forståelse for barn må vi ha for å kunne vurdere barns deltakelse i forskning? *Skriftserie nr. 13*. Oslo: NESH.
- Backe-Hansen, E. (2009). *Barn*. Oslo: Forskningsetiske bibliotek.
www.etikkom.no/FBIB/Teamer/Forskning-på-bestemte-grupper/BARN/
(lastet ned 21/11-2013).
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2009a). Å se barn som subjekter: noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I S. Mørreaunet, V. Glaser, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet* (s.13-32). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning? Samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn* Nr 1/2009, Norsk senter for barneforskning.

- Bae, B. (2009c). Children's right to participate: challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in some early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218.
- Bae, B. (2012). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Barblett, L., & Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early childhood* (35)2, 13-18.
- Barneloven*. Lov av 8/4-1981 nr. 7.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: HLS förlag.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bateson, G. (2002). *Mind and nature. A necessary unit*. Cresskill, N.J.: Hamton Press.
- Bauman, Z. (1997). *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Boulton-Lewis, G. (2012). How do young children learn about solidarity? Perspectives of student teachers in early childhood education. In E. Johansson & D. Berthelsen (Eds.), *Spaces for solidarity and individualism in educational contexts* (pp. 93-108). Göteborg: Göteborg Universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Biesta, G. (2002). Bildung and modernity. The future of Bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education* 21(4/5), 343-351.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningarnas tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Bigsten, A. (2012). What problems do teachers face when anchoring individualism and solidarity in preschool? In E. Johansson & D. Berthelsen (Eds.), *Spaces for solidarity and*

- individualism in educational contexts* (pp. 65-81). Göteborg: Göteborgs Universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Birkeland, L. (2007). Den gjennomsløkte barnehagen – pedagogisk dokumentasjon. I M. Bjerkestrand & T. Pålsrud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk* (s. 121- 151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan*. En diskursanalys. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björk-Willen, P. (2012). Händelser vid datorn. Förskolebarns positioneringsarbete och datorspelets agens. *Barn*, (3-4),75-92.
- Bloomfield, D. (2010). Emotions and «getting by»: a pre-service teacher navigating professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 38 (3), 221-134.
- Blum, L. (2012). Solidarity, Equality, and Diversity as Educational Values in Western Multi-Ethnic Societies. In E. Johansson & D. Berthelsen (Eds.), *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts* (pp.33-48). Acta universitatis Gotoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Brooker, L. (2005). Learning to be a child: Cultural diversity and early years ideology. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 115-131). Maidenhead: Open University Press.
- Broström, S. (2006). Care and education: towards a new paradigm in early childhood education. *Child & Youth Care Forum*, 35(5-6), 391-409.
- Broström, S. (2012). Children's participation in research, *International Journal of Early Years Education*. DOI:10.1080/09669760.2012.715407. 1-13.
- Broström, S., & Hansen, O. H. (2010). Care and education in Danish crèche. *International Journal of Early Childhood* 42(2), 87-100.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.
- Browne, N. (2004). *Gender equity in the early years*. London: Open University Press.
- Bruner, J. (1986). Play, Thought and Language. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16(1), 77-83.
- Brunstad, P. O. (2009). *Kokt lederskap, mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal.

- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873-884. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3).
- Christoffersen, S. Aa. & Selvik, T. (1999). *Engasjement og livsytring – Etikk for pedagoger*. (2. utg.) Oslo: TanoAschoug.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning & Demokrati*, 15(1), 33-41.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS förlag.
- Colnerud, G. (under tryckning). Värdepedagogik: Om vikten av ett urskiljande språk. I E. Johansson & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Colnerud, G., & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Skolverket, Forskning i fokus, 7. Stockholm: Fritzes.
- Corsaro, W. A. (2005). Collective action and agency in young children's peer cultures. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* (pp. 231-247). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Dahlberg G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Dalen, M. (2010). Inkludering av barn med behov for særskilt hjelp og støtte i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Davies, B. (2003). *Hur pojkar och flickor gör kön*. Stockholm: Liber.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora. NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- Denscombe, M.(2007). *Good research guide*. Maidenhead, England: Open University Press, 359.
- Drugli, M.B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejebestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping University, School of Education and Communication. Jönköping: ARK.

- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469–488.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of their first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163–180.
- Einarsdottir, J. (2011). Icelandic children's transition experiences. *Early Education and Development*, 22(5), 737–756.
- Einarsdottir, J., & Wagner, J. (2006). *Nordic Childhoods*. Greenwich Connecticut: Information Age publishing.
- Ekström, K. (2006). *Förskolans pedagogiska praktik: Ett verksamhetsperspektiv*. Umeå universitet: Umeå.
- Ellström, P.- E. (2008). *Knowledge creation through interactive research: A learning approach*. Paper presented at the ECER Conference, Gothenburg, Sweden, 10–12 September.
- Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 1(39), 11-38.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emilson, A., & Folkesson, A-M. (2006). Children's Participation and Teacher control. *Early Child Development and Care*, 3-4(176), 219-238.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values communicated in teacher and Child Interactions. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (pp. 61-78). New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Enerstvedt, R. (1988). *Barn, virksomhet og mening*. Oslo: A/S Falken Forlag.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Erikson, E. H. (1974). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: WW Norton & Company.
- Fairclough, N. (1992/2011). *Discourse and Social Change*. Malden, MA USA: Polity Press.
- Farell, A. (2005). (Red). *Ethical research with children*. Maidenhead: Open University Press.
- FN:s Konvensjon om barns rettigheter (1989). Barne- og familiedepartementet. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931_fns_barnekonvensjon.pdf

- Fog Olwig, K. (2012). Børns socialitet. Fortolkning og forhandling i civiliseringsprojektet i børnehaven. I L. Gilliam & E. Gulløv, *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Fugelli, P. (1999). Verdier på prøve – et eksperimentelt design. I K. Alm, L. Boman-Larsen, & H. Syse (Red.), *Verdier – fellesskap og mangfold: Verdikommisjonens midtveisrapport* (s.74-85). Oslo: Verdikommisjonens styringsgruppe.
- Fugelsnes, K., Röthle, M., & Johansson, E. (2013). Values at stake in interplay between toddlers and teachers. In O. F. Lillemyr, S. Dockett & B. Perry (Eds.), *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education* (pp. 109-125). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. IPD-rapporter, nr 2003:04. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skol: En fallstudie ur genusperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 246.
- Garvey, C. (1979). *Lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilbrant, R., (2012). Verdier i barnehagen. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 216-238). Oslo: Cappelen Damm.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research, 2nd edition: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Greve, A. (2006). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis. *Nordisk barnehageforskning*, 4 (2), 75-90.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (1992). *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gustavsson, A. (1996). *Att förstå människor: tillämpning av den formella datastrukturanalysen* (Texter om forskningsmetod nr 1, 1996). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: tekster om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Halldén, G. (2004). Children's narratives as ways of exploring caring and control, power and relationships. *Critical Psychology: The International Journal of Critical Psychology*, 10, 51-68.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Halquist, D., & Musanti, S. I. (2010). Critical incidents and reflection: turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461.
- Halstead, M. J., & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Halvorsen, M. (1999). Samtykke til forskning på barn – hva skal til for at det er gyldig? *Skriftserie nr. 13*. Oslo: NESH.
- Haug, P., & Steinnes, G. S. (2011). Educated kindergarten teachers, a prerequisite of quality in Norwegian kindergartens. *Nordic Early Childhood Education and Care- Effects and Challenges: Research- Practice-Policy making* (s. 45-46). Oslo: Ministry of Education and Research.
- Hayes, J. (2002). *The theory and practice of change management*. Basingstroke: Palgrave.
- Hedlin, M. (2007). Gender as difference and young people without limitations: Gender discourses in a study counsellor context. In Å. Andersson & E. Johansson (Eds.), *Present challenges in gender research*. Umeå: National school of gender research. Umeå University.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gotoburgensis, 299.
- Hirdman, Y. (2002). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Stockholm: Liber.
- Hägglund, S., & Örn, E. (1992). *Kön, utbildningsmiljöer och prosocial utveckling* (Rapporter från institutionen för pedagogik, nr 1992:02). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- James, A., Kjærholt, A. T., & Tingstad, V. (2009). Introduction: Children, food and identity in everyday life. In A. James, A. T. Kjærholt & V. Tingstad (Eds.), *Children, food and identity in everyday life* (pp. 1-12). Basingstoke: Pallgrave MacMillian.

- James, E. A., Milenkiewicz, M., & Buckman, A. (2008). *Participatory action research for educational leadership: Using datadriven decision making to improve schools*. Los Angeles: Sage.
- Jerlang, E. (Red.). (1988). *Utviklingspsykologiske teorier: En innføring*. Oslo: Gyldendal.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, (172), 203–221.
- Johansson, E. (2003a). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverket, Forskning i fokus no 6. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E. (2003b). Att närma sig barns perspektiv. Forskarens och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 46-61.
<http://www.ped.gu.se/biorn/barnperspektiv/>
- Johansson, E. (2006). Children's morality: Perspectives and Research. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education Education of Young Children* (pp. 55-83). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johansson, E. (2007a). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 251.
- Johansson, E. (2007b). Morality and Gender: Preschool Children's Moral Contracts. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives on socialization and social development in early childhood education*, (pp. 267-300). Vol. 7. Charlotte, NC: Information Age publishers.
- Johansson, E. (2009). The preschool child of today: - The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 79-95.
- Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddler's worlds. In E. Johansson, & J. White (Eds.), *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers* (pp. 39-58). Dordrecht, Heidelberg, London New York: Springer Scienc + Buisness media.
- Johansson, E. (2013). *Små barns läring: Möter mellan barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansson, E., & Emilson, A. (2010). Toddlers Life in Swedish Preschools. *International Journal of Early Childhood*, 42 (2), 165-179.
- Johansson, E., & Emilson, A. (manuskript under granskning). Conflicts and resistance: Educational potentials in democracy learning in preschool. Submitted to *Early childhood research Quarterly*.

- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av
förskolopedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81-102.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). To Weave Together – Play and learning in
Early Childhood Education. *Journal of Australian Research in Early childhood education*,
16 (1), 33-48.
- Johansson, E. & Thornberg, R. (Red.)(under tryckning). *Värdepedagogik: Etik och demokrati
i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Johansson, J.-E. (2010). Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till
kunskapsproduktionen i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 227–231.
- Katz, I., & Redmond, G., (2009). 'Family income as a protective factor for child outcomes?',
In K. Rummery; I., Greener & C. Holden, (Eds.), *Social Policy Review* 21, (s.167 – 198).
Bristol: The Policy Press. <http://www.policypress.co.uk/display.asp?K=9781847423733>
- Kemmis, S., & Taggart, R. (2005). Participatory Action Research. Communicative Action and
the Public Sphere. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of
Qualitative Research*, (s. 559-603) (3th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publicatios
Inc.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap: en vurdering av hvordan Axel
Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. In R. I. Skoglund & I.
Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-61). Oslo:
Universitetsforlaget.
- Killen, M., & Smetana, J. S. (Eds.). (2006). *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ,
London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and the right to be oneself: Reflections on
children as fellow citizen in an early childhood centre. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P.
Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*
(pp.151–174). Bristol: Policy Press.
- Kjørholt, A.T., & Seland, M. (2012). Kindergarten as a Bazaar: Freedom of choice and New
Forms of Regulation. In A. T. Kjørholt & J. Qvortrup. (Eds.), *The modern child and the
flexible labour market. Early childhood education and care* (pp. 168-185). Basingstoke:
Palgrave Macmillan.
- Kjørholt, A.T., & Qvortrup, J. (Eds.) (2012). *The modern child and the flexible labour market*.
Early childhood education and care. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Kjørholt, A - T., & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger, *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2013). Fra familiemedlem til rettssubjekt. Framveksten av en moderne barnehagebarndom. I A. Greve, S. Mørreaunet, S. & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 61-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, A. (2013). De yngste barnas språk. I S. Haugen, G. Løkken og M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk* (s.102-120). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Lov om barnehager.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager*. (Rundskriv Q-0902 B). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). St. meld. nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications Limited.
- Langslet, G. (1999). *LØFT for ledere. Løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Levinas, E. (1996). *Den Annens humanisme*. (A. Aarnes, overs.) Oslo: Aschehoug & Co, Thorleif Dahls Kulturbibliotek.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously: Children and play in early childhood education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lindboe, I. M. (2012). Etikk, vitenskap og profesjonsutøvelse: å gjøre det usynlige synlig. I A.M. Otterstad & N. Rossholt. (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet: Bevegelser i faglige perspektiver* (s.19-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, A., & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Ethiske aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 59-70.
- Luff, P. (2014). Play and creativity. In T. Waller, & G. Davis. (Eds.), *An Introduction to Early Childhood*. London:Sage.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006). Power and participation – social representations among children in preschool. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179–194.
- Löfdahl, A. (under tryckning). Omsorgsvärden i barns lekvärldar. I E. Johansson & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Løgstrup, K. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1994). Det etiska kravet. Göteborg: Daidalos.
- Løkken, G. (1997). *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköping: Linköpings Universitet, Utbildningsvetenskap och lärarutbildning.
- Markström, A.-M., & Simonsson, M. (2011). Constructions of girls in parent-teacher conferences. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 23-41.
- Martinsen, K. (2009). *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Oslo: Arctibe.
- McMullen, L. (2011). A Discursive Analysis of Teresa's Protocol. Enhancing Oneself, Diminishing Others. In F. Wertz, K. Charmaz, L. McMullen, R. Josselson, R. Anderson, & E. McSpadden (Eds.), *Five ways of doing Qualitative Analyses* (pp.205-223). New York, London: The Guilford Press.
- Modig, M. (1987). *Den nödvändiga olydnaden*. Lund: Natur och kultur.
- Mogstad, M. & Rege, M. (2009). Betydning av tidlig læring for å motvirke fattigdom. I T. Fløtten (Red.), *Barnefattigdom* (s.140-162). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moss, P. (2012). Governed Markets and Democratic Experimentalism: Two Possibilities for Early Childhood Education. In A.T. Kjørholt, & J. Qvortrup (Eds.), *The modern child and*

- the flexible labour market. Early childhood education and care* (s.128-151). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.
- Moyses, J. R. (1996). *Slipp leken inn i skolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Månsson, A. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Studia psychologica et paedagogica, 147.
- Månsson, A. (2008). *The construction of "the competent child" and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school*. MUEP, University publications, Educare; 2008, 3 (21-41). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Månsson, A. (2011). Becoming a preschool child: Subjectification in toddlers during their introduction to preschool, from a gender perspective. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 7-22.
- Mørkeseth, E. I. (2012): Læringskultur i barnehagen i møte mellom «folkelig» oppdragelseskultur og førskolelærerens fagkultur. I M. Alvestad & T. Vist (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Mørland, B. (Red.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nafstad, H. E. (2005). Forholdet mellom individualisme og fellesskap: En utfordring for positiv psykologi. *Tidsskrift for norsk psykologforening* (42), 903-908.
- Nafstad, H. E., Blakar, R. M., Carlquist, E., Phelps, J. M., & Rand-Henriksen, K. (2007). Ideology and power: The influence of current neo-liberalism in society. *Journal of Community & Applied Social Psychology* (17), 313-327.
- NESH (2006) Forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- Nielsen, K.A., & Svensson, L.G. (2006). *Action Research And Interactive Research* Maastricht: Shaker Publishing B.V.
- Nielsen. C., Hansen Orwehag, M., Johansson, E., Lundström, M., Wernersson, I., & Vikström, R. (Red.).(2011) *Konsten att navigera mellan individ och grupp*. Malmö: Gleerups.
- Noddings, N. (1994). Conversation as moral education. *Journal of Moral Education*, 23(2), 107-119.
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. In M. S. Katz, N. Noddings, & K. A. Strike (Eds.), *Justice and caring. The search for common ground in education* (pp. 7–20). New York and London: Teachers College Press.

- Noddings, N. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Nordenstam, T. (1983). Ett pragmatisk perspektiv på datautvecklingen. I B. Göranson (Red.), *Datorn som verktyg* (s.17-27) Lund. Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU (2007: 6). *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*.
<http://www.regjeringen.no/pages/1984848/PDFS/NOU200720070006000DDDPDFS.pdf>
- NOU (2010:8.) *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- NOU (2012:1.) *Til barns beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Elektronisk access, 2012-02-18:
http://www.oecd.org/document/29/0,3746,en_2649_39263231_47955101_1_1_1_1,00.htm
- Ohlson, Ö., & Rombach, B. (2013). Ledarskap som problem. I B. Rombach & Ö. Ohlsson (Red.), *Det extrema ledarskapet* (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur.
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. Oslo: Oslo Universitet.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek*. Oslo: Forsythia.
- Orlenius, K. (under trykning). Individens frihet och solidaritet: En värdekonflikt i skolans uppdrag? I E. Johansson & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Oyler, C. (1996). *Making room for students: Sharing teacher authority in room 104*. New York: Teacher College Press.
- Palludan, C. (2007). Two Tones: The Core of Inequality in Kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-92.
- Penn, H. (2009). International Perspectives on Participatory Learning: Young children's Perspectives across Rich and Poor countries, In D. Berthelsen, J. Brownlee og E. Johansson (Eds.): *Participatory Learning and the Early Years*.

- Research and Pedagogy* (12–25). New York og London: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Piaget, J. (1969). *Psykologi og pædagogik*. København: Reitzel.
- Pramling, N. (2006). *Minding Metaphors. Using figurative language in learning to represent*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 238.
- Puroila, A-M. (2002). The multiple faces of everyday life: Frame analysis of early childhood practices. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 31-47.
- Puroila, A-M., Estola, E., & Syrjälä, L. (2012). Having, loving, being: Children's narrated well-being in Finnish day care centers. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 345-362.
- Qvortrup, J. (2012). Users and Interested Parties: A Concluding Essay on Children's Institutionalization. In A. T. Kjærholt, & J. Qvortrup (Eds.), *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care* (s. 243-261). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*, (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Ryan, S. (2005). Freedom to choose. Examining children's experiences in choice time. In N. Yelland (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (pp. 99-115). Berkshire: Open University Press.
- Röthle, M. (2013). Møtet med de lekende barna. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle, (Red.) *Småbarnspedagogikk*, (2.utgave). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sagberg, S. (1997). «Den gyldne regel» og «livslang læring» som «de grunnleggende verdier i barnehagen». I F. Søbstad og B. Leinum (Red.), *Tradisjon og fornyelse i førskolepedagogikken* (s. 71-89). Oslo: Tano Aschoug.
- Sagberg, S. (2011). *Religion, verdier og danning; barns møte med de store spørsmål i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandberg, A., Lillvist, S., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Play competence as a window to preschool teachers' competence. *International Journal of Play*, 1(2), 184-196.
- Sandberg, F., & Wallo, A. (2013). The interactive researcher as a virtual participant: A Habermasian interpretation. *Action Research*, 11(2), 194–212.
<http://arj.sagepub.com/content/11/2/194>

- Schein, E. H. (1987) *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri Media Forlag.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Fransico: Basic books.
- Schou, L.R. (2007). Jürgen Habermas - Det bedre arguments ejendommelige tvangsløse tvang. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 635-629). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schwartz S. (2006). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey* (pp.161-193). London: Sage.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner*. United States: Basic books.
- Sherman, L. W. (1975). An ecological study of glee in small groups of preschool children. *Child Development*, 46(1), 53-61.
- Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M., & Park, L. (1997). The “Big Three” of morality (autonomy, community, divinity) and the “Big Three” explanations of suffering. In A. M. Brant & P. Rozin (Eds.), *Morality and Health* (pp. 119–169). New York: Routledge.
- Skaug, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Skirbekk, G., & Gilje, H.(2007). *Filosofihistorie: Innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (Red.). (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, A. (2012). Recognizing Children as Citizens: Can this Enhance Solidarity? In E. Johansson & D. Berthelsen (Eds.), *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational contexts* (pp.15-32). (Gothenburg studies in educational sciences 318). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K., & Sommerro, H. (2006). *Improvisation; kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. Damm & Søn AS.
- Stern, D. (2004). *The present moment – in psychotherapy and every day life*. New York: Norton.
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 400-412.

- Svenning, B. A. (2006). *Hva forteller du om meg?: Barns rett og mulighet til eget informert samtykke i datainnsamlingsprosesser i barnehager*. HiO-hovedfagsrapport nr. 15.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Taylor. C. (1991). *The malaise of modernity*. Concord, Ontario: House of Anansi.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245–261.
- Thornberg, R. (under tryckning). Värdepedagogik: En introduktion. I E. Johansson & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Thronton, C. D., & Goldstein, L. (2006). Feminist issues in early childhood scholarship. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 515-531). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. New York: Routledge.
- Tummolini, L., Castelfranchi, C., & Rakoczy, H. (2006). Pretend play and the development of collective intentionality. *Cognitive Systems Research*, (7), 113-127.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vergemålsloven*. Lov av 22/4-1927 nr. 3.
- Vestby, G. M. (1999). Samfunnsvitenskapelig forskning med barn: status presens for forskningsetikken. *Skriftserie nr. 13*. Oslo: NESH.
- Vetlesen, A. J. (1996). Empati: en avgrensning og noen forutsetninger. I: V. Bunkholt m.fl. *Kunnskap og omsorg: Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningen*. Oslo: Tano.
- Vist, T. (2008). Musikken som medierende redskap. I F. V. Nielsen, S.G. Nielsen & S.- E. Holgersen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 10/2008*. Oslo: NMH-publikasjoner 2008/6. 185–204.
- Vygotskij, L. (1982). *Om barnets psykiske utvikling: En artikkelsamling*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Vygotsky, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wadel, C. (2004). *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*. Flekkefjord: SEEK a/s.
- Wadel, C.C. (2008). Pædagogisk ledelse og udvikling af lærende organisationer. I E.E. Sørensen, L. Housgaard, B. Ryberg, & F. B. Andersen (Red.), *Ledelse og læring i organisationer* (s.54-86). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wertsch, J. V. (1999). The zone of proximal development: some conceptual issues. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.), *Lev Vygotsky: Critical assessments*, (pp. 67-78). London: Routledge.
- Willis, G. B., Guinote, A., & Rodríguez-Bailón, R. (2010). Illegitimacy improves goal pursuit in powerless individuals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 416-419.
- Zachrisen, B. (2002). *Leken i småskolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen: Vilkår for barns samhandling i lek* (Vol. PhD Thesis UiS no 203). Universitetet i Stavanger, Humanistisk Fakultet.
- Öhman, M. (1996). *Empati – gjennom lek og språk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena: Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic Studies in Education*, (3), 278-290.
- Østrem, S. (2007). *Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. Acta Theologica, 26. Universitetet i Oslo: Det teologiske fakultet.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Nordtømme, S., & Tholin, K. (2009). *Alle teller mer. En vurdering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: De voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s.17-41). Oslo: Universitetsforlaget.



Universitetet
i Stavanger

4036 Stavanger
Tel.: +47 51 83 10 00
Fax.: +47 51 83 10 50
E-mail: post@uis.no
www.uis.no

ISBN 978-82-7644-566-4
ISSN 0806-7031

Tidligere utgivelser av Rapporter fra Universitetet i Stavanger:

2013 nr. 42: Rita Sommerseth og Helen Hanssen: «Hadde eg bare vist...»
Pårørendes behov for informasjon i møte med helsetjenesten