



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

22. april 2013

**Bacheloroppgave**

**Bachelor barnehagelærer, hovedmodell – Drama og Lek fordypning**

*Hvordan kan man legge til rette for romslige interaksjonsmønstre mellom voksne og barn under prosjektarbeid i barnehagen?*

**Kandidatnummer: 107**

**Navn: Vegar Baadstø**

**Veiledere: Guro Strømsøe & Mirjam Dahl Bergsland**

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 Emne	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Oppgavens struktur	2
<b>2. TEORI</b>	<b>3</b>
2.1 Barns medvirkning	3
2.2 Voksenrollen og syn på barn og barns medvirkning	4
2.3 Prosjektarbeid i barnehagen og barns medvirkning	5
2.4 Drama og barns uttrykk	6
2.5 Didaktikk og samspill	7
<b>3. METODE</b>	<b>10</b>
3.1 Førforståelse	10
3.2 Om metode	11
3.3 Kvalitativ metode	11
3.4 Prosjektarbeid som metode	12
3.5 Deltagende observasjon som metode	14
3.6 Refleksjoner rundt metode	14
3.7 Etske overveielser	16
<b>4. DRØFTING AV FUNN</b>	<b>17</b>
4.1 Forord til drøfting	17
4.2 Vår prosjektbaserte fremgangsmåte	17
4.3 Vårt møte med barns uttrykk	20
4.4 Praktisk realisering av ens syn på barn	23
<b>5. OPPSUMMERING</b>	<b>25</b>



# 1. Innledning

## 1.1 Emne

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (Barnehageloven, 2005, § 3).

Dette sitatet fra barnehageloven viser til hvordan nyere pedagogisk tenkning, der barn ses på som subjekt og medskapere av egen kunnskap, har påvirket hvordan vi som samfunn vil at barna våre skal møtes i barnehagen (Bae, 2004). Dette nye synet på barn er altså lovfestet i Norge, men kan også finnes igjen på internasjonalt nivå, i FNs barnekonvensjon, som tar sikte på at barn skal få sine uttrykk hørt og vektlagt i samsvar med alder og modenhet (De forente nasjoner, 2003, artikkel 12-15). Barns medvirkning ses i sammenheng med kvalitet i barnehagen, og er i dag et ideal som norske barnehager skal jobbe for å etterleve i sitt praktiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 66).

Som en barnehagelærerstudent som fordyper seg i drama og lek, er jeg interessert i å se hvordan arbeidsmåter som baserer seg på estetiske, og da spesielt dramafaglige, aktiviteter kan bidra til å styrke barns medvirkning i barnehagen.

## 1.2 Problemstilling

Åpenhet for barns uttrykk og medvirkning kan altså ses på som et ideal, som en holdning man har til sitt arbeid i barnehagen på en generell basis. Samtidig finnes det arbeidsmåter og redskaper en kan ta i bruk for å fremme barns uttrykk og medvirkning, for å legge til rette for romslige interaksjonsmønstre sammen med barna (Bae, 2006, s. 52). Studietiden min har gitt meg erfaringer som viser til at estetiske fag som dramafaget kan være hjelpemidler for å få frem aspekter ved barns uttrykk. Som følge av dette ville jeg i utgangspunktet undersøke hvordan et dramaorientert prosjektarbeid ville påvirke disse uttrykkene. I undersøkelsen valgte jeg å bruke prosjektarbeid som fremgangsmåte for å integrere kunstfag i min

pedagogiske virksomhet. Jeg valgte prosjektarbeid på grunn av at denne metodens prosessorienterte, og åpne fokus ville gi meg rom til å gå inn i en kreativ prosess sammen med barna, med mulighet for å bruke deres uttrykk i prosjektets planleggingsarbeid (Thorsteinson, 2011, s. 158). Prosjektarbeidet ble arrangert av meg og min medstudent i løpet av vår siste praksisperiode. Prosjektet hadde troll som emne, da barna i utgangspunktet viste interesse for dette emnet. Barnehagen hadde gjennomført et slags temaarbeid som omhandlet troll omtrent et år før vi kom til barnehagen, men i starten av vår praksisperiode så emnet ikke ut til å være fremtredende i deres uttrykk. Undersøkelsens fokus endret seg derimot da refleksjoner over prosjektets gjennomføring og vurdering fikk meg til å stille spørsmål ved hvordan vi hadde drevet prosjektarbeid i barnehagen. Jeg har begynt å stille spørsmål rundt selve prosessen vi var med barna i. Jeg lurer på om vi på en god måte klarte å bruke drama som et hjelpemiddel for å få frem barns estetiske uttrykk, og om vi fikk utnyttet prosjektarbeid som et redskap for å styrke barns medvirkning. Jeg vil se på hva vi gjorde, og hva som kan gjøres for å legge til rette for romslige interaksjonsmønstre mellom voksne og barn.

Min problemstilling blir derfor: *“Hvordan kan man legge til rette for romslige interaksjonsmønstre mellom voksne og barn under prosjektarbeid i barnehagen?”*

### **1.3 Oppgavens struktur**

Jeg vil først undersøke teoretiske perspektiver på emner jeg mener blir viktige å utdype rundt når man skal undersøke min problemstilling, for deretter å redegjøre for mitt metodevalg i arbeidet med denne undersøkelsen. Jeg vil i forbindelse med redegjørelsen for metodevalg også se kritisk på de metodene jeg har benyttet meg av. Etter å ha sett på mitt valg av metode, vil jeg gå over til å drøfte funn og refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av prosjektarbeidets gjennomføring og vurdering. Til slutt vil jeg forsøke å oppsummere de refleksjonene jeg har gjort meg.

## 2. Teori

### 2.1 Barns medvirkning

Å legge til rette for barns medvirkning har gjennom årene blitt et viktig aspekt ved barnehagelæreryrket, noe som er synliggjort i blant annet rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver og barnehageloven der det står skrevet at “De (barna) skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.” (Barnehageloven, 2005, § 1). Samtidig som begrepet har fått en sterk rolle i barnehagen i løpet av de siste årene, hersker det fortsatt usikkerhet om hvordan en skal forstå og realisere barns medvirkning i barnehagesammenheng (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 12). I rammeplanen beskrives barns medvirkning som at barn har muligheten til å uttrykke seg, og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen, at de skal få medvirke i fellesskapet, og at de skal kunne oppleve dette i barnehagehverdagen. Det skrives om at man må ta hensyn til barnas alder og funksjonsnivå med tanke på hvordan deres rett til medvirkning skal praktiseres. To andre viktige aspekter ved barns medvirkning som tas opp i rammeplanen er viktigheten av å ta utgangspunkt i barnas forskjellige uttryksmåter, deriblant estetiske uttrykk, og at tilrettelegging av barns medvirkning krever at man setter av tid og rom til at barna får uttrykt seg. Medvirkning må altså tas hensyn til i barnehagevirksomhetens organisering og planlegging (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 17). Berit Bae skriver at en kan tolke ordet medvirkning som det å virke med i et fellesskap, og skriver om at ordets forstavelse, *med*, peker på at det er snakk om noe man gjør sammen, og at ordet *virkning*, viser til at man er med å påvirke det som skjer (Bae, 2006, s. 8). Bae beskriver barns medvirkning ut fra et relasjonelt perspektiv, en måte å se på medvirkning på som man blant annet kan finne igjen i stortingsmelding 41, som omhandler kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 66), og annen faglitteratur (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 12). Bae skriver også om at en vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, være synlig og ha en virkning i sosiale sammenhenger. Det handler om å gi barn et rom i både psykisk og fysisk forstand, til å uttrykke seg så vel som virke/handle sammen med andre. Samtidig viser hun til at en vid forståelse lett kan gjøre barns medvirkning til noe vagt og uforpliktende for barnehagepersonalet, og at systematisering av medvirkning vil være viktig om man skal ha en vid forståelse for barns medvirkning (Bae, 2006, s. 8).

Et begrep jeg bruker i min problemstilling er romslige interaksjonsmønstre. Romslige og trange interaksjonsmønstre er analyseverktøy som kan brukes for å forstå

interaksjonsprosesser mellom voksne og barn (Bae, 2009, s. 14). Trange interaksjonsmønstre beskrives som interaksjoner der den voksne opptrer kontrollerende og begrensende ovenfor barns muligheter for å få bekreftet sin erfaringsverden, for eksempel ved bruk av lukkede spørsmål og korreksjoner (Bae, 2009, s. 14). Romslige interaksjonsmønstre beskrives som en kontrast til dette, og innebærer at de voksne støtter barna i deres livsutfoldelse, at de er lyttende, tilstedeværende og åpne for barnas initiativ, lekenhet og perspektiv (Bae, 2009, s. 14).

I arbeidet med min problemstilling vil jeg holde fast på barns medvirkning som noe som skjer gjennom relasjoner. Jeg vil også holde fast ved en vid forståelse av barns medvirkning, som stemmer overens med vår bruk av estetiske aktiviteter for å fange opp barnas uttrykk i løpet av prosjektarbeidet. Både rammeplanen og dramafaglig litteratur viser til hvordan estetiske aktiviteter kan løfte frem flere av barnas uttrykksformer (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 12).

## **2.2 Voksenrollen og syn på barn og barns medvirkning**

Nyere pedagogisk tenkning innebærer et nytt syn på barn og barndom som innebærer at barn er fullkomne mennesker, subjekter med rett til å få sine tanker og følelser møtt med respekt og forståelse (Bae, 2004). Dette synet på barn retter fokuset mot barns medvirkning, og er som tidligere nevnt i dag blitt et ideal som norske barnehager skal forsøke å etterleve i sitt praktiske arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13). Det er likevel ikke gitt at alle barnehageansatte vil være i stand til å omsette denne tankegangen til praksisfeltet.

De verdier og holdninger en innehar vil påvirke hvordan en forholder seg i møte med arbeidet sitt. Ens syn på barn og barndom vil påvirke hvordan en møter barn, og arbeider med barns medvirkning (Tholin, 2008, s.62). Forholdet mellom voksne og barn kan beskrives som asymmetrisk. Det vil si at den voksne, som har kunnskap, erfaring og posisjon får en helt annen forutsetning for å styre forholdet enn det barnet har. Den voksne har ansvaret for forholdet, og det er da den voksne som må ta ansvar for hvordan den skal forholde seg til dette (Askland, 2006, s. 34). Det å være klar over ens forankring, eller pedagogiske grunnsyn, blir altså spesielt viktig i arbeid med barn og barns medvirkning, og et reflektert forhold til sine holdninger og verdier, og hvordan en vil at disse skal få gjennomslag i praksis beskrives som et kritisk steg for å faktisk legge opp til barns medvirkning i barnehagehverdagen (Bae,

2006, s. 24). Dette krever kompetanse fra førskolelærerens side. Kompetanse kan beskrives som summen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos en enkeltperson, eller i en virksomhet som helhet (Gotvassli, 2004, s. 74). Det kan trekkes inn begreper som både faglig-, relasjons- og yrkesetisk kompetanse i arbeidet med barns medvirkning. Faglig kompetanse forstått som insikt i fag- eller emneområder knyttet til arbeid i barnehagen blir viktig som et utgangspunkt for førskolelærerens arbeid. For eksempel kan en trekke linjer mellom denne formen for kompetanse, og det å kunne bruke didaktiske kunnskaper for å tilrettelegge for barns medvirkning (Gotvassli, 2004, s. 76). Med relasjonskompetanse tenker jeg hovedsakelig på begrepet omsorg, som kort sagt kan sies å ta hensyn til barnas beste, og ha følsomhet for deres kommunikasjon og utvikling (Askland, 2006, s. 55). Denne definisjonen omfatter kommunikasjon, og med det relasjonsaspektet ved omsorg, et aspekt som blir viktig for å kunne fange opp barns mange uttrykksmåter. Ut ifra en forståelse av yrkesetisk kompetanse som evnen til å reflektere over barnehagens verdigrunnlag, egne holdninger og egen væremåte, så vel som etiske utfordringer en møter gjennom yrkesutøvelse blir denne kompetansens viktighet i forhold til bevissthet over egen forankring klar. I faglitteratur skrives det om sammenhengen mellom de overnevnte kompetansegruppene, da en sterk yrkeskompetanse blant annet vil kreve pedagogisk kunnskap og evnen til å se andres behov (Tholin, 2008, s. 68).

### **2.3 Prosjektarbeid i barnehagen og barns medvirkning**

Da jeg har beskrevet det fagdidaktiske opplegget jeg og min medstudent gjennomførte i praksisperioden, har jeg bevisst brukt begrepet prosjektarbeid, noe jeg nå skal forklare. Prosjektarbeid i barnehagesammenheng ses på som en prosess der voksne og barn sammen fordyper seg i, og bearbeider spesifikke temaer og emner (Thorsteinson, 2011, s. 158). Dette kan minne om definisjonen av emne- og temaarbeid, men det er en vesentlig forskjell mellom de to begrepene; mens emne- og temaarbeid i stor grad er en prosess som ledes og planlegges av barnehagepersonalet, vil prosessen i et prosjektarbeid i barnehagen være mer åpen for medskapning og barns deltakelse i planlegging, vurdering og utvikling av prosjekter (Thorsteinson, 2011, s. 158). Prosjektarbeid kan ses på som en dynamisk prosess, med rom for kommunikasjon og utforskning, som en prosess som kan ende opp i flere retninger (Rinaldi, 2009, s. 143). Prosjektarbeidets mer åpne form legger altså til rette for en mer skapende form for arbeid, der man i større grad kan legge til rette for medvirkning gjennom



romslige interaksjonsmønstre (Juell & Norskog, 2006, s. 43). Prosjektarbeid er altså et godt eksempel på hvordan kunst, kultur og kreativitet kan være et utgangspunkt for barn og voksne å sammen oppleve og utforske fenomener. Dette kan beskrives som å møtes i det tredje, et saksforhold utenfor selve relasjonen (Thorsteinson, 2011, s. 158). Denne måten å møte barna som medmennesker man utforsker et felles emne sammen med, kan være en god måte å legge til rette for å gi barn rike erfaringer med kunst og kulturelle inntrykk og uttrykk. Man må samtidig også være seg bevisst på hva man skal utforske, da barnas interesse vil være en viktig forutsetning for utforskningen. En kan si at prosjektarbeid er en av flere arbeidsformer som kan brukes som en arbeidsmetode for å fremme barns medvirkning i barnehagen, samtidig som det må påpekes at i hvilken grad det kan brukes til å gjøre dette vil være avhengig av de voksne som arrangerer prosjektet.

## 2.4 Drama og barns uttrykk

Barns estetiske uttrykk er et av flere aspekter av barns uttrykksmåter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). Dette vil si at uttrykk barn kommer med i estetiske aktiviteter som for eksempel formingsaktiviteter, dramatisk lek eller musikalske aktiviteter er noe vi som voksne også må være lydhøre for, om vi vil legge til rette for barns medvirkning. Ut ifra denne forståelsen av estetiske uttrykk som en av barns mange uttrykksmåter brukte vi i løpet av vårt prosjekt forskjellige estetiske aktiviteter for å tilegne oss en forståelse av barnas indre verden.

Da drama og dramatiske arbeidsmåter som improvisasjon med barna, bruk av rom for å lage fiksjoner, og dramatisk lek sammen med barna hadde en stor rolle i vårt prosjekt, vil det også være relevant videre å belyse hvordan akkurat drama kan hjelpe oss til å forstå barns uttrykk på en bedre måte. Faglitteratur peker på hvordan estetiske perspektiver, deriblant dramaorienterte perspektiver, fokuserer på uttryksformer utover det verbale, og dermed kan bidra til å løfte frem barns uttrykk (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 12). Et perspektiv på dramafaget som et hjelpemiddel for å forstå hvordan barn gir uttrykk for sine indre forestillinger kommer fra Faith Guss, som skriver om den estetiske dimensjonen i barns lek. Mens hun drøfter sammenhengen mellom hvordan barn skaper form i lek og teaterkunst tar hun også opp viktige aspekter ved barns lek som omhandler hvordan den brukes for å gi uttrykk, eller dramatisk form, for barnas indre forestillinger (Guss, 2003, s. 10 & s.12).

I faglitteratur skrives det om hvordan improvisasjon kan ses på som en væremåte, som en måte å forholde seg til livets uforutsigbarheter på som følge av erfaringer og de utfordringene man møter (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 13). Improvisasjon blir også beskrevet som et perspektiv man kan ta i bruk for å løfte frem barns mangfoldige uttrykksformer. Det skrives om vitkigheten av å være årvåken for øyeblikkets muligheter, og om bevissthet angående hvilke uttrykk man fanger opp (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 12, 17 & 153). Improvisasjon som væremåte kan ses i sammenheng med barns lek, og det skrives om hvordan man med fordel kan bruke improvisasjon som fremgangsmåte for å kunne samhandle med barn ved å nærme seg samspillet på deres måte, og på deres premisser (Listet, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 76).

## 2.5 Didaktikk og samspill

Dokumentasjon og planlegging er to deler av en barnehagelærers arbeidsoppgaver som faller under didaktikkbegrepet, en sentral del av enhver pedagogisk praksis (Gunnestad, 2007, s. 15). Didaktikkbegrepet kan sies å gå ut på begrunnelser, mål, innhold, praktisk tilrettelegging og vurdering av pedagogisk praksis. En kan si at man skal tenke på hva man gjør, hvorfor man gjør det, og hvordan det skal gjøres. Kort sagt er didaktikk et redskap for å planlegge, gjennomføre og vurdere pedagogisk arbeid (Gunnestad, 2007, s. 31). Den didaktiske fremgangsmåten vil kunne være et utgangspunkt for pedagogisk dokumentasjon, en viktig arbeidsmåte som henger sammen med ens evne til å gjennomføre endrings- og utviklingsarbeid, det å forbedre egen praksis, og som vi forsøkte å bruke i vårt prosjektarbeid. For å klargjøre forskjellen mellom dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon kan en si at dokumentasjon på grunnlag av observasjoner og egen praksis først blir pedagogisk dokumentasjon når denne brukes som en støtte i det pedagogiske arbeidet en foretar seg (Åberg, 2006, s. 22). Dette kan oppnås ved å reflektere over dokumentasjon, både for seg selv og sammen med medarbeidere, barn, foreldre, eller andre. Også i Reggio Emilia-barnehager, som er kjent for sitt arbeid med prosjektgjennomføring og estetiske fag så vel som sin lyttepedagogikk, anerkjennes vitkigheten av pedagogisk dokumentasjon. Tanken bak lyttepedagogikk kan i kort forklares som en måte å møte andre på der man forsøker å finne mening i de andres uttrykk ved å lytte, der man møter hverandre som subjekter med forskjellige forutsetninger, og der man er åpen og respektful for hverandres ideer og tanker (Dahlberg & Moss, 2009, s. 13). Carlina Rinaldi, en tidligere leder for det pedagogiske arbeid

ved de kommunale barnehagene i Reggio Emilia, nevner vurdering av dokumentasjon som et viktig bidrag til den didaktiske prosessen. Hun mener at den med fordel kan brukes i etterkant av prosesser, men også i løpet av prosesser, som en del av prosessen som både dokumentator og barn kan ta del i (Rinaldi, 2009, s. 78).

En didaktisk fremgangsmåte vil altså være et godt hjelpemiddel for bevisstgjøring av sitt eget arbeid, og vil være et godt utgangspunkt for utforming av aktiviteter og opplegg i barnehagen. Samtidig blir potensielle svakheter ved denne fremgangsmåten påpekt i faglitteratur, svakheter som vil være viktige å bite seg merke i om en skal drive med prosjektarbeid og estetiske fag i barnehagen. Arbeid med barn krever tilstedeværelse, kanskje spesielt i forbindelse med estetiske fag. Det skrives om at et overdrevent didaktisk fokus kan bidra til å distansere barnehagelæreren fra situasjonen som han/hun er i, at man kan bli redusert til å bli en betrakter, som ikke tar aktiv del i eget arbeid. (Angelo, 2012, s. 160). Et overdrevent didaktisk fokus kan også føre til et syn på læring som en kalkulerbar prosess, der det er mulig å på forhånd forutse hva utbyttene av en aktivitet skal bli. Dette kan trekke fokuset bort fra selve situasjonen, og samværet med barna, og dermed føre til et overdrevent fokus mot didaktiske faktorer som mål, metoder, innhold og rammefaktorer (Angelo, 2012, s. 161). Det må bemerkes at jeg skriver om potensielle svakheter med en didaktisk fremgangsmåte. Hvordan denne fremgangsmåten blir brukt vil såklart være avhengig av hvilken barnehagelærer det er snakk om. En estetisk tilnærming til ens pedagogiske praksis presenteres som en alternativ måte å forholde seg til gjennomføring av opplegg og aktiviteter sammen med barn. En estetisk tilnærming handler om sanselig tilstedeværelse, om å se og høre, å være åpen for fiksjon og hva som kan være (Angelo, 2012, s. 162). Denne måten å forholde seg til praktisk arbeid med kunsthag tilsier altså at man har en sanselig og følelsesmessig tilstedeværelse, noe som blir viktig i denne typen arbeid, da kunstneriske opplevelser ikke nødvendigvis er artikulerbare eller forutsigbare (Angelo, 2012, s. 162). En estetisk tilnærming til arbeid med kunstneriske fag har mye til felles med improvisasjon som væremåte i arbeid med barn, da det i begge fremgangsmåtene legges vekt på åpenhet, og at en ikke kan forutse alle aspekter ved estetiske aktiviteter og læring med barn.

Det er viktig å være klar over at det å se på den didaktiske, og mer estetiske innfallsvinkelen til arbeid i barnehagen som motsetninger som man må velge mellom ikke vil være hensiktsmessig. I faglitteratur skrives det om hvordan disse fremgangsmåtene kan brukes på en komplimenterende måte (Angelo, 2012, s. 164). Å kunne lage planer som utgangspunkt for videre improvisasjon med barna, og bruke både estetiske og didaktiske begreper som

utgangspunkt for refleksjon kan være et eksempel på hvordan dette kan gjøres. Dette er to fremgangsmåter som sammen kan utgjøre en helhet. Man kan lage det som kalles romslige planleggingsmønstre, der man er åpen for de retningene som barnas medvirkning kan føre til (Thorstenson, 2011, s. 173). Det er verdt å nevne at det også med en slik fremgangsmåte finnes fallgruver. Passivitet og ansvarsfraskrivelse, at man ut ifra tankegangen om fleksibel planlegging og barns medvirkning lar barna bestemme alt, er noe man må være var for. Man vil som voksne ha ansvaret for barnehagens innhold, og man vil ha en viktig rolle som tilrettelegger for barns kreative uttrykk og inntrykk (Thorsteinson, 2011, s. 174).

## 3. Metode

### 3.1 Førforståelse

Å møte et fenomen uten å være påvirket av egne forutsetninger og fordommer vil være umulig, da en kan sies å ha tanker om alle fenomener man møter, enten man er det bevisst eller ikke. Ens kunnskap, historie og holdninger vil virke inn på hvordan en tolker og bearbeider datamateriale. Å være sin førforståelse bevisst blir derfor et viktig utgangspunkt for å kunne gjennomføre en undersøkelse på en så saklig måte som mulig. (Dalland, 2007, s. 117). I forkant av denne undersøkelsen hadde jeg selvsagt et syn på både barn, barns medvirkning og prosjektarbeid i barnehagen. Disse er i stor grad preget av min studietid, der jeg har blitt introdusert for teoretiske synspunkter på disse fenomenene, men der jeg også har tilegnet meg praktisk erfaring med barn og temaopplegg i barnehagen.

Ens syn på barn og barndom har jeg arbeidet mye med i de siste årene. Bildet en har av barn og barndom vil påvirke hvordan man utfører sitt arbeid som barnehagelærer, og jeg forsøker å være mitt syn bevisst (Askland, 2006, s. 43). En nyere forståelse av barn og barndom peker på barnet som subjekt, som et fullkomment menneske med fullverdige følelser, tanker og meninger (Bae, 2004). Det er denne forståelsen jeg føler å selv ha tilegnet, noe som medfører at jeg forsøker å være åpen og respektfull for barns mange uttrykk, og ta disse alvorlig. Akkurat som med alle andre er barnets lykke og velvære her og nå særdeles viktig for barnets nåværende og fremtidige livskvalitet. Jeg mener at det å tenke på barn i et mer fremtidsrettet danningperspektiv ikke behøver å utelukke at man imøtekommer barns ønsker og uttrykk her og nå. Barns trivsel og det at de føler at de blir hørt også er viktige komponenter i deres danningprosess, og at man ikke nødvendigvis alltid har svaret på hva som egentlig er barnets beste.

I løpet av studietiden har vi flere ganger lest om og drøftet begrepet barns medvirkning. Jeg har blitt klar over at det handler om at barn skal kunne få si sine meninger om det som angår dem, og at disse meningene skal tilegnes vekt. Det jeg har forstått ut ifra dette er at man må kunne inkludere barna i beslutningsprosesser i barnehagen på en reel måte, la dem bli sett og hørt, og la dem få delta i barnehagens fellesskap sammen med voksne og andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 17). Under drøfting av emnet har jeg også måttet problematisere begrepet, og tenke over fallgruver en kan støte på i praksisfeltet når man jobber med barns medvirkning, og føler selv at jeg er bevisst på disse når jeg selv driver

pedagogisk praksis ute i barnehagen. Eksempler på slike fallgruver kan være mistolkning, å tilegne barna ansvar for beslutninger som de ikke skal ha, eller å rett og slett ikke følge opp prinsippet om medvirkning i praksis, noe jeg selv har erfart kan være alt for lett å gjøre når man arbeider praktisk i barnehagen.

Mitt syn på prosjektarbeid har forandret seg mye fra starten av utdannelsen til skrivende stund. For eksempel er det ikke mange måneder siden jeg ikke ville ha kunnet skille mellom prosjektarbeid og tema- og emnearbeid. Jeg mener selv at en viktig del av prosjektarbeid med barn er å lage gjennomførte didaktiske planer som du kan bruke som gode springbrett for improvisasjon sammen med barna. Etter å ha sett barnehagepersonale i forskjellige barnehager bedrive tema- og emnearbeid sammen med barna på måter jeg selv har syntes har vært svært gode, har jeg blitt en tilhenger av både prosjektarbeid og tema- og emnearbeid i barnehagesammenheng, da jeg mener dette er gode måter å samhandle, leke og lære på. I tilknytning til mitt syn på prosjektarbeid må heller ikke mine erfaringer med egne prosjekter og tema- og emnearbeid, både alene og sammen med andre studenter, overses, da de har gitt meg mange gode erfaringer og inspirasjonskilder til fremtidig arbeid.

### **3.2 Om metode**

Metode kan beskrives som en fremgangsmåte man kan bruke til å fremskaffe eller prøve kunnskap, et redskap for å få svar på spørsmål og for å tilegne seg ny kunnskap (Dalland, 2012, s. 111). Hvilken metode man bruker for å oppnå de mål man har satt seg må ses i sammenheng med hvilke mål, eller hvilken problemstilling man har satt seg, og hvordan man vil angripe denne problemstillingen. Bakgrunnen for min problemstilling er erfaringene jeg har gjort meg i løpet av et prosjekt jeg har vært med på å gjennomføre i praksisperioden min, og de observasjoner og refleksjoner jeg har gjort som følge av dette prosjektet. Med tanke på denne bakgrunnen kan jeg da si at prosjektarbeid, og observasjon, da spesielt deltagende observasjon, har vært de to primære metodene jeg har tatt i bruk i feltet.

### **3.3 Kvalitativ metode**

Med min problemstilling tar jeg sikte på å få mer utfyllende kunnskap om hvordan man kan legge til rette for romslige interaksjonsmønstre, eller barns medvirkning, i prosjektarbeid i barnehagen. Jeg bruker et prosjekt som jeg selv har vært med på å gjennomføre i løpet av

praksisperioden, og søker mening og forståelse rundt de erfaringene jeg gjorde meg i løpet av prosjektets planlegging, gjennomføring og vurdering. Denne søken etter mening og forståelse rundt et emne kombinert med metodene jeg har brukt for datainnsamling i feltet, gjør at en kan konkludere med at jeg har brukt en kvalitativ fremgangsmåte i arbeidet med problemstillingen min. Ved bruk av kvalitative metoder vil man forsøke å forstå mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2007, s. 112). I tillegg til å være kvalitative, vil jeg også si at metodene jeg har brukt for å besvare min problemstilling har hatt et hermeneutisk preg, da både kvalitative metoder og en hermeneutisk framgangsmåte tar sikte på å tilegne seg forståelse (Dalland, 2007, s. 57). Den hermeneutiske fortolkningsprosessen beskrives ofte som en spiral, der forståelse og tolkning leder til ny forståelse, og ny tolkning. Da utvikling av ens forståelse er såpass sentralt i både en kvalitativ og hermeneutisk tilnærming til tilegning og prøving av kunnskap, sier det seg selv ens førforståelse er viktig for hvordan en undersøker sin problemstilling. Det er man selv som er instrumentet for innsamling av data ved disse tilnærmingene, og det kreves da bevissthet om sitt eget ståsted i forhold til det man undersøker (Dalland, 2007, s. 59).

### **3.4 Prosjektarbeid som metode**

I barnehagesammenheng kan en beskrive prosjektarbeid som en prosess der voksne og barn sammen fordyper seg i, og bearbeider spesifikke temaer og emner, der det er åpent for barns medvirkning med tanke på planlegging, vurdering og utvikling av fordypningsprosessen (Thorsteinson, 2011, s. 158). I prosjektet ville vi ha et romslig interaksjonsmønster sammen med barna, noe som vil si at vi ville være bekræftende ovenfor barnas erfaringer og styrke dem i livsutfoldelsen deres, vi ville være åpne for deres uttrykk (Bae, 2009, s. 14).

Faglitteratur peker på forskjellige metoder for å kunne bruke praktisk arbeid for å tilegne seg ny kunnskap om praktisk arbeid. Pedagogisk dokumentasjon er et utbredt middel for å videreutvikle sin pedagogiske praksis ved hjelp av refleksjon, i skriftlig form, men også sammen med andre mennesker, både voksne og barn (Åberg, 2006, s. 21). En reflekterende holdning til praksis kan også minne om aksjonsforskning, som kort sagt kan sies å være en prosess der ens praksis vurderes med den målsetning å kunne forbedre praksisen i neste omgang (Dalland, 2007, s. 60). En kan si at jeg i løpet av praksisperioden forsøkte å bruke aksjonsforskning underveis i prosjektgjennomføringen, og at jeg også nå tenker fremover mot min fremtidige yrkesutøvelse. Aksjonsforskning ut ifra denne definisjonen blir derimot ikke

fullstendig beskrivende for hvordan jeg har brukt prosjektarbeid og refleksjon som metode for å tilegne meg mer kunnskap, da jeg nå angriper problemstillingen som praktiker samtidig som jeg forsøker å se på den gjennom et forskerperspektiv. I forbindelse med forsknings- og utviklingsarbeid skrives det om lokal og generell teori. Mens lokal teori defineres som situasjonsspesifikk, er generell vitenskapelig teori anvendbar på en mer generell basis (Postholm & Moen, 2009, s. 35). For meg som praktiker vil lokal teori være svært nyttig for å få en bedre forståelse av egen pedagogisk praksis, men i arbeidet med problemstillingen forsøker jeg også å trekke linjer mot mer generell teori, noe som gjør at jeg også må ta et mer teoretisk perspektiv. Philip Taylor skriver om reflective practitioner research, en reflekterende form for praksis, som skiller seg fra aksjonsforskning på den måten at man er mer fokusert på å stadig utvikle forståelsen av fenomener gjennom refleksjon enn den umiddelbare praktiske gjennomførelsen. (Taylor, 1996, s. 28). Taylor beskriver i all hovedsak hvordan de som arbeider med drama og læring kan ta i bruk denne metodikken. Denne måten å forholde seg til en reflekterende praksis på blir mer beskrivende for måten jeg nå bearbeider prosjektet på, da jeg nå søker en dypere forståelse for prosjektarbeid og medvirkning med et akademisk fokus, i stedet for et rent praktisk fokus. Det ska likevel tillegges at jeg til en viss grad også må være klar over fordelene arbeidet med denne problemstillingen vil ha i min fremtidige pedagogiske praksis. En annen grunn til at reflective practitioner research passer som en beskrivelse av hvordan jeg har brukt prosjektarbeid som metode, er at Taylor skriver om bruk av denne metodikken i forbindelse med forskning- og utviklingsarbeid i dramafaget, som har hatt en fremtredende rolle i mitt prosjekt. Denne måten å forholde seg til dramaarbeid på åpner for en uendelig strøm av spørsmål, som omfatter kommunikasjon, samspill og den dramatiske prosessen (O'Neill, 1996, s. 140). Dette er eksempler på emner som er relevante å ta opp når man arbeider med dramafaget og barns medvirkning, og som jeg har forsøkt å være bevisst på i løpet prosjektets planlegging, gjennomføring og vurdering.

Måten jeg brukte prosjektarbeid på i arbeidet med problemstillingen vil jeg si var kvalitativ. Kvalitativ metode kjennetegnes blant annet med en nærhet til feltet, og et jeg-du-forhold mellom forsker og undersøkelsesperson, noe jeg vil si preget gjennomføringen av prosjektet, mens måten prosjektet ble vurdert på siktet mot å tilegne en dypere forståelse for feltet (Dalland, 2007, s. 113).

Da vi skulle velge ut barn til gjennomføring av prosjektet bestemte vi oss for å gjøre en skjønnsmessig vurdering, og valgte da vår avdelings fireårsgruppe (Larsen, 2007, s. 77). Vi hadde på forhånd bestemt at alder skulle være kriteriet vi valgte barnegruppe ut ifra, slik at det



ikke ble for store sprik i barnegruppas forskjellige forutsetninger. Utover dette var ikke alder en spesielt viktig forutsetning for oss.

### **3.5 Deltagende observasjon som metode**

Observasjon kan brukes som en kvalitativ metode, alt ettersom hvordan man bruker metoden (Larsen, 2007, s. 88). I mitt tilfelle har jeg brukt en kvalitativ observasjonsmetode, med nærhet til felt, og et fokus på forståelse. Observasjon, og da spesielt deltagende observasjon ble brukt gjennom hele prosjektgjennomførelsen, så vel som både før og etter gjennomføringen. De deltagende observasjonene var både passive og aktive, altså forsøkte jeg og min medstudent ved flere tilfeller å ikke påvirke situasjoner som utspillte seg, mens vi noen ganger inntok en mer aktiv rolle (Larsen, 2007, s. 89). Selv om observasjonene vi foretok oss var systematiske, siden vi så etter spesifikke forhold rundt vår egen praksis da vi foretok dem, var de også noe usystematiserte, i og med at vi ikke brukte forhåndsgitte skjema, og ikke alltid viste nøyaktig hva vi lette etter (Askland, 2006, s. 200). Observasjonenes noe usystematiske karakter gjorde også at de for det meste var skjulte. Vi ville få med oss barnas uttrykk slik at vi kunne bruke disse i videre planlegging, og så etter trekk ved samspillet mellom oss og barna, men drev ikke med en systematisk vurdering av barna utover dette (Larsen, 2007, s. 90).

### **3.6 Refleksjoner rundt metode**

Praksisperioden gir oss som barnehagelærerstudenter en særdeles god mulighet for å drive med forsknings- og utviklingsarbeid, da den gir oss tilgang til et høyst relevant forskningsfelt, der våre arbeidsoppgaver legger opp til nettopp forsknings- og utviklingsarbeid. Slik som vi lærer å drive pedagogisk praksis i dag, legges det opp til at barnehagen er en arena for kontinuerlig forsknings- og utviklingsarbeid, ved hjelp av blant annet pedagogisk dokumentasjon.

Kvalitative metoder gjør at du kan gå i dybden, og gir gode muligheter for å tilegne seg en helhetlig forståelse av det man vil undersøke. Nærheten man ofte har til feltet gjør det også mulig å sikre en god grad av validitet, altså kan man hindre misforståelser og sikre at data man samler inn er relevant for de spørsmålene man vil ha svar på (Larsen, 2007, s. 26). Til tross for at praksisperioden kan ses på som kort om man vil gjennomføre et gjennomgående

dramaprojekt, vil jeg fortsatt si at jeg hadde god tilgang til forskningsfeltet i løpet av perioden. Jeg har merket at måten jeg har forholdt meg til data og teori på har gitt meg en langt større forståelse for problemstillingen enn det jeg hadde før jeg startet denne undersøkelsen.

Som med andre tilnærminger til metode, finnes det også ulemper med kvalitative metoder. For eksempel vil det ikke være mulig å generalisere ut ifra en kvalitativ undersøkelse, da forholdene rundt undersøkelsen vil være nærmest umulig å gjenskape på en helt nøyaktig måte. En kan si at kvalitative metoder ikke vil ha en høy grad av reliabilitet som følge av dette, altså vil det være vanskelig å sikre nøyaktighet i den kvalitative undersøkelsesprosessen, da vi som mennesker vil tolke og reagere på like situasjoner på forskjellig vis. En kan gå ut ifra at feiltolkninger og misforståelser alltid vil gjøre seg gjeldende ved kvalitative undersøkelser (Larsen, 2007, s. 80). Et annet eksempel kan være at behandling av data kan bli vanskeliggjort, da det å forenkle en datamengde som du har samlet inn ved hjelp av kvalitativ metode kan være en krevende prosess (Larsen, 2007, s. 26). Disse to eksemplene har begge gjort seg gjeldende for min undersøkelse, jeg kan ikke konkludere med en generell oppskrift på hvordan man kan sikre åpne interaksjonsmønstre med barn i prosjektarbeid i barnehagen, og jeg har måttet arbeide med å systematisere data jeg har samlet inn i løpet av prosjektarbeidet.

Ved observasjoner vil det alltid være en fare for kontrolleffekt, da spesielt ved åpne observasjoner. Kontrolleffekt vil si at de som blir observert blir påvirket av det (Larsen, 2007, s. 88). Dette merket ikke jeg noe til under mine observasjoner, sannsynligvis på grunn av deres skjulte og til dels usystematiske natur. I de deltagende observasjonene jeg foretok under prosjektet var jeg en del av prosjektet og den sosiale gruppen som deltok i prosjektet. Dette ga meg på den ene siden en dyp innsikt i hva som foregikk, men gjorde meg på den andre siden utsatt for subjektive vurderinger av hendelser. Dette kan en si var gjeldende for min vurdering av prosjektet på generell basis, da jeg var med å både planlegge, gjennomføre, og vurdere det. I tillegg til å konsultere med medstudenten jeg gjennomførte prosjektet med, har jeg også forsøkt å tilstrebe en saklig tolkning fra min side ved å henvende meg til faglitteratur som en teoretisk base som kan tilby saklige perspektiver på emnet jeg har undersøkt.

En utfordring i forhold til datainnsamlingen var at jeg i etterkant av prosjektets gjennomføring endret problemstilling for min undersøkelse. Dette gjorde at jeg måtte gå tilbake, og vurdere situasjoner på nytt, med et annet perspektiv. At dette kan påvirke

undersøkelsens reabilitet med tanke på nøyaktighet, og validitet med tanke på misforståelser, må en ikke se bort ifra.

### 3.7 Ethiske overveielser

Når man skal bedrive undersøkelser, der man blant annet behandler andres personopplysninger, er det viktig å ha et bevisst forhold til forskningsetikk. Etikk kan sies å dreie seg om normene for en god og riktig livsførsel, og gjør seg gjeldende ved flere aspekter av vårt liv (Dalland, 2007, s. 96). I forkant av en undersøkelse bør man ha tenkt over hvordan kunnskapen man prøver å komme fram til vil påvirke andre mennesker (Dalland, 2007, s. 97). For eksempel hadde jeg håpet at de ansatte ved barnehagen jeg var i ville kunne lære noe, eller bli inspirert av prosjektet som jeg og min medstudent gjennomførte under praksisperioden vår i stedet for at det skulle bli en byrde for dem. Et annet spørsmål jeg kan stille meg, er om arbeidet mitt med denne problemstillingen vil gange de jeg skal arbeide sammen med i mitt fremtidige yrkesliv, både store og små.

Den tidligere nevnte behandlingen av personopplysninger er et viktig aspekt ved forskningsetikk, og det er lovfestet at den enkelte ikke skal bli krenket gjennom behandling av personopplysninger (Lov om behandling av personopplysninger, 2012, § 1). Med tanke på dette sikret vi anonymisering av alle barna som deltok på prosjektet vårt, samtidig som vi tidlig i vår praksisperiode signerte en taushetsplikt. Siden det kan være vanskelig å definere hva som er sensitive opplysninger, har vi ikke hatt med mye personlig informasjon om de individuelle deltakende barna i vurderingene av prosjektet og dets individuelle opplegg (Dalland, 2007, s. 103).

## 4. Drøfting av funn

### 4.1 Forord til drøfting

Viktigheten av å kunne stille seg kritisk til sin egen praksis når man arbeider med barn har blitt påpekt flere ganger i løpet av undersøkelsen min, både i sammenheng med yrkesetikk og didaktikk. På grunn av metodene jeg har tatt i bruk for å løse denne problemstillingen må funn her forstås som refleksjoner rundt hendelser, dokumentasjon og prosjektets generelle gjennomføring. I løpet av den følgende drøftingen vil jeg belyse problemstillingen min ved å reflektere over vår fremgangsmåte i løpet av prosjektet, interaksjonsmønstre og barns uttrykk, og våre egne holdninger i løpet av prosjektet. Jeg vil både se på hva jeg føler vi fikk til, og hva vi ikke fikk til, og drøfte dette opp mot teori.

### 4.2 Vår prosjektbaserte fremgangsmåte

Jeg har tidligere beskrevet vårt fagdidaktiske opplegg som et prosjektarbeid, for så å beskrive prosjektarbeid som en prosess der voksne og barn sammen fordyper seg i, og bearbeider spesifikke temaer og emner der det er rom for barnas medvirkning i prosessens planlegging, gjennomføring og vurdering. Mens det er sant at dette var en arbeidsmåte som vi tilstrebet i gjennomføringen av prosjektet vårt, blir det i etterkant viktig å spørre seg om vi faktisk klarte å leve opp til definisjonen av prosjektarbeid i praksis. Var vårt prosjekt i realiteten nærmere definisjonen av et emne- og temaarbeid, med forhåndsbestemt tematikk og arbeidsmåte? (Thorsteinson, 2011, s. 158) Fra starten av prosjektet var et av våre overordnede mål "*Å gjennomføre et fleksibelt opplegg med rom for barns medvirkning*". Denne målsetningen tok vi med oss i det praktiske arbeidet vi gjennomførte. Vi følte underveis, i løpet av drøfting og gjennomføring, at vi klarte dette, til tross for at det av og til kunne være problematisk å finne ut hvilke uttrykk vi skulle ta tak i, og hvordan vi skulle ta tak i dem. Det var ikke før etter at jeg endret denne undersøkelsens fokus til barns medvirkning, og gikk tilbake med et mer distansert, og fagteoretisk sett rikere blikk at jeg så hvordan gjennomføringen av prosjektet kanskje ikke ble gjort på en så prosjekt- og medvirkningsorientert måte som vi hadde trodd. Jeg la også merke til hvordan vurderinger som ble gjort i løpet av prosjektgjennomføringen ikke stemte overens med hvordan jeg ser på prosjektet i ettertid. Jeg har beskrevet hvordan min nærhet til prosjektet har gjort meg utsatt

for subjektive vurderinger, og jeg tror dette i kombinasjon med manglende kompetanse og refleksjon rundt prosjektarbeid, og praktisk realisering av barns medvirkning kan ha påvirket hvorvidt vi i realiteten klarte å arbeide i samsvar med idealene om barns medvirkning og prosjektarbeid. Her er det flere aspekter ved prosjektarbeid og vår gjennomføring som kan vurderes.

En side ved prosjektarbeid som trekkes fram i tankegangen man finner i Reggio Emilia-barnehager, er at prosjektarbeid kan utvikle seg i flere retninger uten noe overordnet system, og med det utfordre synet på kunnskapstilegnelse som en lineær prosess (Rinaldi, 2009, s. 11). Dette vil si at prosjektarbeid fordrer åpenhet for de forskjellige retninger barnas undring måtte ta, noe jeg i nyere refleksjoner ser vi hadde større problemer med enn det vi trodde. Jeg har valgt ut et av våre opplegg som et eksempel som kan illustrere dette. Prosjektets siste opplegg gikk ut på at vi og barna skulle være i en fiksjon, ved at vi sammen utforsket et av barnehagens rom der trollet Greger hadde rotet, dekorert og sovet i løpet av natten. Rommet var altså ommøblert, med dempet, grønn belysning, og inneholdt en god del gjenbruksobjekter, tegninger og naturmateriale. Barna virket veldig entusiastiske i møte med rommet, og var mest opptatt av å fysisk utforske og bruke rommet. De lekte med lyset fra reflektoren, drev konstruksjonslek med objektene vi hadde lagt på et bord midt i rommet, og lekte med naturmaterialet de fant på gulvet. Barna så ut til å ha det gøy, de lekte, men de virket ikke opptatt av selve fiksjonen. På dette tidspunktet var vårt hovedfokus å se etter tegn på hvordan barnas lek ble påvirket av fiksjonen som omhandlet troll, og troll i nærheten av barnehagen, og vi var ivrige på å høre deres tanker om hva som kunne ha skjedd i løpet av natten Greger hadde tilbrakt på rommet. Hvorfor lå det ting strødd utover alt? Var det rot? Var det pynt? Hva var det som lå på bordet? Hvem har tegnet alle tegningene som hang rundt på rommet? Vårt fokus lå her, og vi tilbrakte mye av tiden på rommet med å spørre barna om dette, og forsøke å ta fokus bort fra leken de drev med på rommet.

Var vi her åpne for hvilken retning barna dro dette opplegget? La vi her opp til et romslig interaksjonsmønster der vi var åpne for barnas initiativ, lekenhet og perspektiv (Bae, 2009, s. 14)? Mens vi forsøkte å være åpen for leken barna drev med, og kanskje også trodde vi var det, har felles og individuell refleksjon i ettertid gjort oss oppmerksomme på at når vi som voksne aktivt forsøker å få barnas oppmerksomhet bort fra det de i utgangspunktet vil utforske, vil det være mulig å påvirke barna i kraft av at vi som voksne sitter med mye makt, i et forhold som i utgangspunktet er asymmetrisk (Askland, 2006, s. 34). Denne hendelsen kan også problematiseres ved å igjen se på de potensielle svakhetene ved et didaktisk fokus på

arbeid med barn. Fokuset vi hadde rettet mot å se etter konkrete uttrykk barna kom med i forbindelse med fiksjonen vi forsøkte å lage i løpet av prosjektet, styrte vår side av samspillet i denne interaksjonen. Vi hadde et overdrevent fokus på et mål vi hadde satt oss, og klarte derfor ikke det å være tilstedeværende i barnas opplevelse. Her kunne teoretiske perspektiver som improvisasjon og en estetisk tilnærming ha hjulpet oss med å nærme oss barnas lek på en mer lekende måte, på deres premisser (Listet, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 76). Disse fremgangsmåtene, som begge baserer seg på åpenhet og sanselig tilstedeværelse i nuet ville kanskje ha kunne åpnet opp for at vi i større grad kunne ha tatt tak i hva barna faktisk var opptatt av (Angelo, 2012, s. 162).

I og med at jeg har brukt begrepet interaksjonsmønstre, nærmere bestemt trange og romslige interaksjonsmønstre, må jeg også peke ut at disse kontrasterende mønstrene begge vil forekomme i samspill mellom voksne og barn, og at voksne ikke skaper utelukkende trange eller romslige interaksjonsmønstre (Thorsteinson, 2011, s. 164). I løpet av prosjektgjennomføringen hadde vi også opplegg der jeg nå vurderer interaksjonsmønstrene som mer romslige enn trange, slik som da vi var på trolljakt i skogen med barna. Her var vi i en fiksjon med barna der vi jaktet på trollet Greger i skogen. Vi lette etter spor, fulgte lyder, og snakket sammen om hva vi så og hørte både i løpet av, og etter opplegget. Her tok barna mye av styringen, og det var bare fantasien deres som satt grenser for hva vi fant. Samtidig måtte vi holde gruppen samlet, og vi forsøkte å legge til rette for at alle barna som fant noe, skulle få forklare hva de hadde funnet, noe som innebærte en viss grad av dirigering. Her ser man hvordan et interaksjonsmønster kan være både åpent og lukket, uavhengig av hvilket av de to kontrasterende mønstrene det lener seg mest mot. En forståelse av sine interaksjonsmønstre med barn som utelukkende åpne eller lukkede tror jeg kan føre til misforståelser som kan påvirke ens pedagogiske praksis. Jeg har tidligere nevnt eksempler på fallgruver i arbeidet med barns medvirkning og prosjektarbeid, slik som at man blir passiv i voksenrollen, glemmer sin rolle som tilrettelegger, eller gir barna ansvar de ikke skal ha. (Thorsteinson, 2011, s. 174). Disse potensielle fallgruvene mener jeg er verdt å nevne når man snakker om interaksjonsmønstre. Ut ifra min forståelse av romslige og trange interaksjonsmønstre tror jeg at man som voksne kan bli utsatt for både passivitet og ansvarsfraskrivelse i ureflekterte forsøk på å ungå trange interaksjonsmønstre.

Hva kan da være neste steg fremover for å forsøke å oppnå en prosjektbasert arbeidsform som legger til rette for åpenhet for barns undring og uttrykk? Kan det være at med å foreta denne undersøkelsen, har jeg allerede tatt dette steget? Faglitteratur peker på at man gjennom

eksperimentering, dokumentasjon av læringsprosesser, refleksjon og kritisk tenkning fyller teorier med egne betydninger og innhold for å skape bevegelige praksiser der barn har muligheten til å utvikle flere uttrykksformer i møte med kunst og kultur (Thorsteinson, 2011, s. 159). Altså vil refleksjon, kritisk tenkning og dokumentasjon være et utgangspunkt for at man blir mer bevisst på hvilken mening man tilegner begreper og teorier, og med det legge til rette for en mer bevegelig, eller etisk og demokratisk arbeidsmåte (Åberg, 2006, s. 59). Ved å nærme meg erfaringene mine ut ifra en kvalitativ fremgangsmåte, ved å søke mening og forståelse, og reflektere over det jeg har gjort, har jeg altså ifølge både teoretikere og ifølge det jeg selv har lært i løpet av min studietid, tatt mitt første steg mot å neste gang kunne gjennomføre et prosjektarbeid i barnehagen på en måte som i større grad lever opp til idealet om prosjektbaserte arbeidsmåter. Her ser man hvordan didaktisk arbeid kan komplimentere estetiske tilnærminger til arbeid med barn. Vurdering av pedagogisk praksis, en sentral del av en didaktisk fremgangsmåte, ses også på som en sentral del i å kunne løsrive seg fra en voksenstyrt og lite gjennomtenkt praksis, noe jeg mener fremhever viktigheten av en balansegang mellom det didaktiske og det estetiske i sitt pedagogiske arbeid og grunnsyn.

### **4.3 Vårt møte med barns uttrykk**

Når jeg skal vurdere prosjektarbeidet vårt i lys av teoretiske perspektiver kan det å se nærmere på hvordan vi arbeidet med barnas uttrykk gi en enda større forståelse av hvordan man kan legge til rette for romslige interaksjonsmønstre mellom voksne og barn i prosjektarbeid.

Jeg har nevnt hvordan barns estetiske uttrykk er en av flere uttrykksmåter som vi må være lydhøre for hvis vi vil legge til rette for barns medvirkning. I forbindelse med disse uttrykkene har jeg påpekt hvordan drama kan brukes for å få frem og forstå barns uttrykk, og jeg vil nå se på hvordan vi brukte dramabaserte fremgangsmåter for å forsøke å få frem barns uttrykk i løpet av prosjektarbeidet. Vi forsøkte i løpet av prosjektet å legge til rette for en fiksjon som kunne berike barnas lek under oppleggene våre. Dette var et mål i seg selv, men også en forutsetning for å fremheve barnas uttrykk gjennom dramatisk lek. Her var Faith Guss, som vi hadde blitt introdusert for gjennom utdanningsforløpet vårt, sitt perspektiv på barns lek nyttig for oss. Til tross for at hennes undersøkelse ikke hovedsakelig omhandlet hvordan lek kan gi innsikt i barns uttrykk, tar hun også opp dette aspektet ved leken. Hun skriver om hvordan lek gir form til barns indre verden, noe vi håpte på å dra nytte av, både i og utenfor oppleggene

våre (Guss, 2003, s. 12). Et eksempel på hvordan barna brukte lek til å gi form for de inntrykkene de satt igjen med etter å ha deltatt på oppleggene våre var da tre gutter lekte at de så Greger bære trær gjennom et av vinduene i barnehagen. Dette kunne vi ha brukt videre i prosjektarbeidet, hadde det ikke vært for at vi på dette tidspunktet nesten var ferdige med vår praksisperiode, et eksempel på hvordan prosjektarbeid i barnehagen kan kreve arbeid over lengre tid for å virkelig få utforsket emneområder og for at barna skal få laget mening og verdier i sitt eget tempo (Rinaldi, 2009, s. 143).

Om man tenker på lek som en måte for barn å uttrykke seg på, vil da perspektiver som fokuserer på kommunikasjon utover det verbale, og som tar sikte på å møte barns lekende uttrykk, ville kunne bidra til et samspill der vi som voksne kan løfte frem og være åpne for disse uttrykkene. Jeg har tidligere beskrevet improvisasjon som et slikt perspektiv, og man kan i etterkant av prosjektgjennomførelsen spørre seg om vi kunne ha vært mer varsomme for de uttrykkene barna kom med om vi hadde vært bevisst på denne måten å møte barn på (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 12). Delen av prosjektet der vi hadde det jeg vurderer som det mest romslige interaksjonsmønstre med barna, nemlig trolljakten, var preget av improvisasjon fra vår side så vel som barnas. Det er interessant å merke seg at det var når vi gikk inn i en fiksjon sammen med barna, med samme undrende utgangspunkt, at vi la opp til det mest romslige interaksjonsmønsteret i prosjektet. Her var vi alle på jakt etter troll, og alle spor, retninger, og uttrykk ble tatt imot med åpne armer! Man kunne nesten si at fantasien satte grensene.

Med tanke på viktigheten av dokumentasjon bør også vår bruk av dokumentasjon i løpet av prosjektgjennomføringen vurderes. Her tenker jeg på vurderinger av individuelle opplegg og observasjoner, og hvordan vi forholdte oss til barnas uttrykk da vi dokumenterte og planla underveis i prosjektet. Rinaldi beskriver dokumentasjon som en berikelse av didaktiske prosesser som både barn og voksne kan bruke i samspill med hverandre (Rinaldi, 2009, s. 80). Vi forsøkte tidlig i prosjektet å få et inntrykk av barnas uttrykk ved hjelp av formingsaktivitet, og vi hang opp barnas produkter på veggen i et av barnehagens rom. Hensikten var å kunne bruke produktene som dokumentasjon med barna, men ble de egentlig tatt i bruk? Kort tid etter at den ble hengt opp ble den glemt av oss voksne, om barna betraktet den i ettertid kan jeg ikke si noe om, siden vi ikke forsøkte å observere barna i samspill med dokumentasjonen. Ann Åberg skriver om hvordan man kan bruke dokumentasjon i forbindelse med samlingsstunder, som et utgangspunkt for å la barna diskutere hvordan de kunne ha tenkt seg å jobbe videre med et eventuelt emne eller produkt (Åberg, 2006, s. 40). Altså kan mitt



eksempel ha vært en mulighet for refleksjon over vår praksis og prosjektets emne sammen med barna som vi ikke fikk utnyttet på grunn av ureflektert bruk av dokumentasjon.

Barnas uttrykk skulle være utgangspunktet for hvordan vi la opp prosjektarbeidet. Målsetningen sto sentralt i prosjektets overordnede plan, og det vil være relevant for denne undersøkelsen å spørre om hvorvidt vi klarte å oppfylle dette målet. Tok vi hensyn til barnas uttrykk i planleggingen vår? Mens jeg tidligere har skrevet om at vi kunne ha vært mer åpne for barnas uttrykk, og mindre knyttet til våre ideer om hvordan prosjektets tematikk skulle utforskes, forsøkte vi etter hvert å planlegge opplegg ut ifra de uttrykkene barna ga oss. Prosjektets to siste opplegg var inspirert av barnas uttrykk, noe som kan tilsi måloppnåelse av en viss grad. Her vil jeg igjen nevne at et prosjektarbeid i mine øyne skulle ha foregått over lengre tid enn de fire ukene vi disponerte, for å i større grad la barna skape mening og relasjoner til emnet vi jobbet med (Rinaldi, 2009, s. 143). Dette kunne ha gitt oss flere uttrykk å jobbe med, etter hvert som vi alle ble mer fortrolige med prosjektets emne. Mer tid ville også ha gitt oss flere opplegg å planlegge ut ifra barnas uttrykk. Inntrykket vi satt igjen med på slutten av prosjektet var at prosessen først kom ordentlig i gang etter de første ukene med opplegg.

Kritisk tenkning og refleksjon beskrives som viktige forutsetninger for å få brukt dokumentasjon på en konstruktiv måte (Åberg, 2006, s. 26). Når jeg sammenligner våre vurderinger av prosjektets opplegg fra praksis, og mine refleksjoner i skrivende stund, får jeg et inntrykk av en ukritisk tone. Det kan se ut til at vi rett og slett ikke utfordret oss selv nok i våre refleksjoner. Eksempelvis viser ikke vurderingen av opplegget der vi besøkte rommet som Greger hadde overnattet i, til at våre interesser helt klart var forskjellig fra barnas interesser, og at vi faktisk handlet ut ifra dette. Åberg skriver om hvordan felles refleksjon kan være behjelpende for å kunne reflektere over dokumentasjon på en mer kritisk måte, og nevner også hvordan faste støttespørsmål kan være et utgangspunkt for refleksjon (Åberg, 2006, s. 26). Man kan ut ifra dette si at for å på en bedre måte få utnyttet dokumentasjon vil det være nødvendig å utfordre seg selv, og hverandre. Felles refleksjoner, og en eventuell inkludering av forhåndsbestemte hjelpespørsmål kan være behjelpelig her. Kjell-Åge Gotvassli nevner det dialektiske forholdet mellom erfaringer og refleksjon, og hvordan en produktiv undringskultur kan være et godt grunnlag for å skape tid og rom til å reflektere over erfaringer (Gotvassli, 2004, s. 128). Hvis man i løpet av sin praksis forholder seg undrende og reflekterende til arbeidet sitt, og opprettholder en god kultur rundt utvikling av pedagogisk

praksis i barnehagen vil jeg tro at man etter hvert også vil øke sin kompetanse i tilknytning til dokumentasjon og prosjektarbeid gjennom erfaring.

#### **4.4 Praktisk realisering av ens syn på barn**

Faglitteratur understreker som sagt hvordan ens holdninger og erfaringer påvirker ens pedagogiske praksis (Tholin, 2008, s.62). Med utgangspunkt i at ens syn på barn og barns medvirkning vil ha en sterk påvirkning på hvordan en forholder seg til barns medvirkning i praksis, vil jeg også vurdere hvordan mitt syn på barn og barns medvirkning påvirket meg i løpet av prosjektarbeidet, og hvordan jeg klarte å realisere mine idealer i praksis. Her tar jeg utgangspunkt i mitt syn, og ikke min medstudents syn. Jeg vil på en kortfattet måte ta opp mitt syn på barn, som jeg også har beskrevet tidligere. Erfaringene jeg har gjort meg gjennom utdanningen min har i stor grad påvirket mitt syn på barn, og jeg tror på et nyere syn på barn, der barnet blir sett på som et subjekt, et fullverdig menneske som føler, tenker og mener, og som har rett til å bli respektert (Bae, 2004). Jeg har lyst til å være en voksen som tar barna på alvor, og vurdere deres tanker og utsagn som et medmenneske, som ikke nødvendigvis vet bedre enn barna, samtidig som jeg er klar over ansvaret jeg har som voksen, og som barnehagelærer. Dette innebærer at jeg vil at barna skal få sagt sine meninger om det som angår dem. Jeg vil inkludere barna i beslutningsprosesser i barnehagen på en reflektert måte, slik at idealet kan realiseres i praksis. De skal bli sett og hørt, og få delta i fellesskapet sammen med voksne og barn, da det å få respekt for sine uttrykk og ytringer, samtidig som det får erfare fellesskap, er grunnlaget for en forståelse av demokrati (Bae, 2009, s. 13). Mitt syn på barn og barns medvirkning tør jeg si er likt det man vil finne i faglitteratur og retningslinjer for arbeid i barnehagen, nettopp på grunn av at disse utgjør grunnlaget for mitt pedagogiske grunnsyn. Dette er mine retningslinjer, som jeg forsøker å forholde meg til på en kritisk og reflektert måte. Mitt syn på barn stemmer da også godt overens med synet på prosjektarbeid som jeg har presentert, der barn og voksne fordypet seg i emner og fenomener på en måte som åpner for medskapning og barns deltakelse i planlegging, vurdering og utvikling av prosjekter (Thorsteinson, 2011, s. 158). Ut ifra dette påstår jeg at når vi kom til kort i noen aspekter ved arbeidet vårt med barns reelle medvirkning, var det ikke nødvendigvis som følge av det synet på barn og barndom som vi tok med oss inn i prosjektarbeidet. Det skal ikke bortføyas at det alltid vil være deler av vårt pedagogiske grunnsyn som vi ikke er klar over, og som vil kunne påvirke vår pedagogiske praksis, men jeg

vil tørre å påstå at dette hadde mer med hvor reflekterte vi var rundt barns medvirkning og prosjektarbeid, eller hvor stor kompetanse vi hadde i dette emnet. Jeg hadde ikke kompetanse til å realisere mitt syn i praksis.

Slik jeg ser på kompetanse tar begrepet hensyn til ens erfaringer og den kunnskaps- og ferdighetsmessige siden av en person, samtidig som det tar for seg holdningene en sitter inne med (Gotvassli, 2004, s. 74). Jeg bruker kompetansebegrepet i en vid forstand, noe som vil si at det her dekker både yrkesetisk, faglig og relasjonell kompetanse. Dette er uansett begreper som bør ses i sammenheng (Tholin, 2008, s. 68). Om praktisk omsetting av barns medvirkning skriver Berit Bae at “Bare gjennom refleksjon og diskusjon kan det skapes en solid kunnskapsbasis og nyansert forståelse, som etter hvert omsettes i en praksis tilpasset den lokale barnehagekonteksten.” (Bae, 2006, s. 7). Jeg vil tro at ved å reflektere over erfaringene våre, og utfordre hverandres syn på barns medvirkning, og praktisk arbeid, vil vi kunne utvikle praksisen vår videre, og med det få en sterkere kompetanse på å omsette barns medvirkning til praksis, til å skape romslige interaksjonsmønstre i prosjektarbeid, men også i barnehagehverdagen på generell basis. Jeg har tidligere skrevet om Gotvasslis perspektiv på læring og erfaring. Han tar opp begrepet taus kunnskap, som beskrives som den ikke-artikulerbare, intuitive kunnskapen vi sitter inne med (Gotvassli, 2004, s. 120). Dette beskrives som verdifull kunnskap å ha i en praktisk orientert arbeidsplass som barnehagen, men for å utvikle denne, og lære av de praktiske erfaringene man gjør, må man i følge Gotvassli ta hensyn til det dialektiske forholdet mellom erfaring og refleksjon; man må bevisstgjøre seg selv på sine tanker rundt det arbeide man gjør (Gotvassli, 2004, s. 128). Ved å se sine erfaringer i sammenheng med teori og refleksjon vil en berike dem, og øke deres verdi. Erfaringene jeg har gjort meg i løpet av prosjektarbeidet, og de etterfølgende refleksjonene, vil gjøre meg bedre rustet til å kunne legge til rette for et romslig interaksjonsmønster mellom voksne og barn i mitt neste prosjektarbeid. Når jeg skriver om bevisstgjøring og refleksjon over egen praksis, så kan dette såklart også ses i sammenheng med forsknings- og utviklingsarbeid, og Philip Taylors reflective practitioner research, da jeg gjennom refleksjonene mine på kvalitativt vis tilegner meg en større forståelse for arbeidet jeg gjør i barnehagen.

## 5. Oppsummering

De foregående refleksjonene kan ikke betraktes som en generell oppskrift på hvordan man kan sikre romslige interaksjonsmønstre i barnehagen. Jeg har arbeidet med min egen forståelse av hvordan jeg kan løse problemstillingen i fremtiden, og av hvordan vi forsøkte å løse den i løpet av prosjektarbeidet. Samtidig har jeg forsøkt å trekke linjer mellom mine refleksjoner og generell vitenskapelig teori rundt temaet, og jeg føler at noen av konklusjonene jeg har kommet frem til stemmer overens med det jeg leser og skriver om (Postholm & Moen, 2009, s. 35).

Jeg kan altså ikke trekke en generell konklusjon ut ifra denne ene undersøkelsen, men jeg kan oppsummere hva jeg som barnehagelærer kan ta med meg videre; hva jeg tror blir viktig for å legge til rette for romslige interaksjonsmønstre mellom voksne og barn i prosjektarbeid i barnehagen. Den viktigste refleksjonen jeg føler å ha gjort meg i løpet av undersøkelsen er hvordan teoretisk kunnskap og refleksjon, både alene og med andre, kan åpne øynene for ens egen praksis, og bidra til en distanse som vil være nødvendig til tider. Kompetanse er en viktig forutsetning for en god yrkesutøvelse. Dette er et fenomen jeg har lært mye om i løpet av studietiden, men som jeg ikke har erfart i så stor grad som i arbeidet med prosjektet og problemstillingen min. Jeg har opparbeidet meg kompetanse ved å berike mine erfaringer med teoretiske perspektiver og refleksjon, og har med det en bedre forutsetning for å kunne realisere mitt ideal om et prosjektarbeid med romslige interaksjonsmønstre mellom meg og barna. Den voksne blir avgjørende for kvaliteten i det arbeides som gjøres i barnehagen, og den voksnes kompetanse er derfor sentral for å lage romslige interaksjonsmønstre mellom voksne og barn (Gotvassli, 2004, s. 73).

I forbindelse med kompetanse og refleksjon vil jeg også nevne viktigheten av å faktisk utfordre seg selv gjennom refleksjoner og dokumentasjon. Kritisk tenkning og refleksjon er sentrale forutsetninger for å få brukt dokumentasjon på en konstruktiv måte, og jeg har nå fått erfare å selv bruke dokumentasjon på både en kritisk og ukritisk måte (Åberg, 2006, s. 26). Å kunne bruke dokumentasjon sammen med barna vil kunne bidra til at de i større grad får gitt uttrykk for sine meninger angående det dere gjør sammen, og vil med det styrke deres medvirkning. Å bruke dokumentasjon som blir laget av barna, sammen med barna, er en praksis jeg vil forsøke å ta med meg videre.

En må høre og se barna for å kunne legge til rette for medvirkning. Barnas forskjellige uttryksmåter, der i blant estetiske uttrykk, må tas hensyn til. En konklusjon jeg har gjort for meg selv, er at det å kunne legge mål og egne forestillinger til side, og tre inn i nuet sammen med barna er en viktig forutsetning for romslige interaksjonsmønstre, der man som voksen er åpen for barnas intensjoner og uttrykk. Dette er også en viktig forutsetning for å se og forstå barnas uttrykk på en bedre måte. For å hjelpe med dette kan en ta i bruk estetiske perspektiver, slik som improvisasjon eller en estetisk tilnærming til det didaktiske arbeidet sitt. Disse perspektivene skal ikke erstatte den didaktiske tilnærmingen en bruker i barnehagen, men kan berike den ved å la deg være en mer deltagende og nærværende voksen sammen med barna.

Det som føles mest umiddelbart å få understreket i etterkant av denne drøftingsprosessen, er hvordan den distansen jeg har fått gjennom både refleksjon og teori har gitt meg følelsen av å ha et mye mer utfyllende perspektiv på et prosjektarbeid jeg selv har vært med å planlegge, gjennomføre og vurdere. Jeg kunne ikke ha vært foruten verken nærheten eller distansen til prosjektet, da det er disse som sammen har skapt utgangspunktet for refleksjon og læring som jeg har blitt sittende igjen med. Mine holdninger til barn og barns medvirkning kan være de samme som da jeg begynte, men min forståelse av det praktiske aspektet ved medvirkning, og de hensyn som må tas i arbeid med dette, har utviklet seg i en retning jeg tror er riktig.

## Litteratur

Askland, L. (2006). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bae, B. (2009). *Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter*.  
[http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/F%C3%B8rste%20steg/FS%201-09/Forste%20steg%20nr%201-2009\\_Barns\\_rett.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/F%C3%B8rste%20steg/FS%201-09/Forste%20steg%20nr%201-2009_Barns_rett.pdf) (Sist lastet 08/04/13).

Bae, B. m. fl. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Bae, B. (u.d.). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser.html?id=440489#> (Sist lastet 08/04/13).

Barnehageloven. *LOV-2005-06-17-64*. (2011). Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/tl-20050617-064-002.html> (Sist lastet 03/04/13)

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

*FNs konvensjon om barnets rettigheter*. (2003). Oslo: Barne- og familiedepartementet. (Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller)  
[http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf) (Sist lastet 15/04/13)

Gotvassli, K-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen*. (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. (4. utgave). Oslo: Tano Aschehoug.

Guss, F. (2003). *Lekens drama 2. Artikkelsamling*. HiO-rapport. Oslo.

Juell, E. & Norskog, T.-J. (2006). *Å løpe mot stjernene – om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*

- Kunnskapsdepartementet. (2009)- *Kvalitet i barnehagen*  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868> (sist lastet 19/02/13).
- Larsen, A. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Liset, M., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (Red). (2011). *Møter i bevegelse – Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lov om behandling av personopplysninger LOV-2000-04-14-31. (2012). Lastet ned fra <http://www.lovdatabasen.no/all/nl-20000414-031.html> (Sist lastet 08/04/13).
- Olofsson, B.K. (1993). *Lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Postholm, M.B., Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen, En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: lytte, utforske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sæther, M. & Aalberg E. (2012). *Barnet og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, P. (Red.) (1996), *Researching drama and arts education – Paradigms & Possibilities*. London: Falmer Press.
- Tholin, K. R. (2008): *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsteinson, H. (2011). *Prosjektbasert arbeid – om barns medvirkning og kunstfaglig aktivitet i barnehagen*. I K. Bakke, C. Jensen & A. B. Sæbø (Red.). *Kunst, kultur og kreativitet, kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Åberg, A. & Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.