

“Hvordan erfarer barnehagelærere prosjektarbeid som pedagogisk metode?”

Prosjektarbeid i barnehagen

Johanne Sundby
Kandidatnummer: 25

Bacheloroppgave
BDBAC4900-1

Trondheim, april 2023

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

1 Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema	3
1.2 Prosessen med bacheloroppgaven	4
1.3 Presentasjon av oppgaven	4
2 Teori	5
2.1 Prosjektarbeid	5
2.2 Pedagogisk dokumentasjon	6
Refleksjon driver de pedagogiske prosessene fremover	6
2.3 Reggio Emilias filosofi og pedagogikk	7
2.6 Barns egenverdi og danning	7
2.7 Barns læring	8
Å oppdage barns læringsprosess	8
Om å skape kunnskap i fellesskap	8
Til forsvar for en uren pedagogikk	8
3 Metode	10
3.1 Vitenskapelig tilnærming	10
3.2 Valg av metode, kvalitativ	10
3.3 Intervjuforberedelser og intervjuguide	11
3.4 Valg av informanter	12
3.5 Innsamling av datamateriale	12
3.6 Strategi for dataanalyse	13
3.7 Metodekritikk	14
3.8 Ethiske retningslinjer	14
4 Funn og drøfting	16
4.1 Barns medvirkning og læring gjennom eksperimentelle prosesser	16
Felles fokus på å lytte til barna	17
Designer prosjekt ut fra barnas spor	17
Gruppestørrelsens betydning	18
Læring i et sosiokulturelt perspektiv	18
Læringsprosesser med uren pedagogikk	19
4.2 Voksenrollen i prosjektarbeid	20
Kunnskap hos personalet	20
Personalet utvikler seg	20
Økt bevissthet om seg selv i samspillet	21
4.3 Provokasjon som næring	21
4.4 Pedagogisk dokumentasjon	22
4.5 Skape kunnskap sammen via felles refleksjon	23
4.6 Refleksjon og barnehagebasert utvikling	23
4.7 Danne aktive medborgere	23
5 Avslutning	25
Referanser	26
Vedlegg	27
Vedlegg 1 Informasjons- og samtykkeskjema	28
Vedlegg 2 Intervjuguide	31

1 Innledning

Innledningsvis beskriver jeg bakgrunn for tema gjennom å peke på samfunnsaktualitet, krav og føringer fra aktuelle styringsdokument, formål med oppgaven og om personlig motivasjon. Jeg forteller kort om prosessen frem til problemstillingen og kort om hva oppgaven handler om.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med utgangspunkt i det viktige samfunnsmandatet vi som profesjon er satt til å forvalte er jeg motivert til å utforske mer om pedagogiske metoder. Jeg ønsker å finne ut mer om denne metoden da den kan være aktuell for å forvalte samfunnsansvaret, mer om dette i neste del av oppgaven der jeg referer til barnehageloven og annet. Jeg bemerker det profesjonelle ansvaret vi har og spenningsfeltet vi skal stå i som barnehagelærere, der vi stadig utfordres på balansen mellom de tre forpliktelsene i profesjonstriangelet bestående av samfunnsmandatet, pedagogikken og etikken (Hennum & Østrem, 2016, s. 17). Dette bidrar til å gjøre meg ekstra ydmyk for oppgavene og ansvaret som venter, og ekstra motivert for å tilegne meg ny kunnskap (2016, s. 128).

Hovedformålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke barnehagelærere sine erfaringer med å benytte prosjekt som pedagogisk metode. Jeg har også et håp om å finne ut hvordan de aktuelle profesjonsutøverne har opplevd prosjektarbeid mest hensiktsmessig for å realisere samfunnsmandatet, om det er spesielle felt de trekker frem. Gjennom dette vil jeg finne kunnskap og ta den med på min vei som barnehagelærer. Oppgaven min er i stor grad motivert av ansvaret vi har som profesjonsutøvere, ikke minst det å fremme danning og læring (KD, 2017, s. 17). Denne oppgaven er relevant for pedagoger og pedagogstudenter som vil vite mer om barnehagelæreres erfaring med prosjektarbeid som pedagogisk metode.

Personlig er det interessant å utvide min kunnskap om prosjektarbeid gjennom ny innsikt i erfaringer og aktuell teori, da jeg som profesjonsutøver skal vurdere ulike pedagogiske metoder i barnehagen (KD, 2017, s. 27). Jeg er interessert i å utforske mer om metoden med tanke på om den kan bidra til å forvalte samfunnsansvaret vårt og eventuelt se konkrete eksempler. At barnet i barnehagen blir sett og anerkjent, og at hvert enkelt barn innehar en rolle i et fellesskap som gir tilhørighet er noe jeg lenge har vært opptatt av. Jeg ser på funn og teori opp mot krav og retningslinjer i aktuelle styringsdokument, blant annet barns medvirkning, fellesskap, meningsskaping, tilknytning og ledelse av barns læring. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

“Hvordan erfarer barnehagelærere prosjektarbeid som pedagogisk metode?”

Med prosjektarbeid mener jeg i denne sammenheng en prosessorientert arbeidsform med hensikt å skape en arena for utforskning, fordypning og forståelse (Udir.no). Arbeidsformen er gjerne fylt av refleksjon, improvisasjon, meningsskaping og bevegelige prosesser, og barns nysgjerrighet og medvirkning er vesentlig

(Udir.no). Ett av målene er at den skal støtte barnas utvikling, lek og læring gjennom samspill med andre, et annet at den er utviklende for personalet og ikke minst hjelper personalet å se barna. Jeg opplever at arbeidsmåten er i tråd med Rammeplan for barnehagen (heretter kalt rammeplanen) som i kapittel 8 løfter frem arbeidsmåter som kan bidra til å skape engasjement, interesse og motivasjon, og at de i tillegg gir mulighet til nye erfaringer og opplevelser i barnehagen (KD, 2017, s. 27). Jeg har tro på at denne pedagogiske metoden kan bidra til å danne aktive medborgere i samfunnet der vi samtidig har fokus på barnets egenverdi og verdien av lek. Pedagogisk metode handler i denne sammenhengen hovedsakelig om hva læringsmiljøet skal preges av, det kan påvirkes av ulike læringssyn og ulike måter å jobbe på. De pedagogiske metodene bør være egnet til at vi som profesjonsutøvere klarer å forvalte samfunnsmandatet på en god måte (Barnehageloven, 2005, § 1).

1.2 Prosessen med bacheloroppgaven

Proessen med bacheloroppgaven viste seg å bli en mer prosjekterende måte å jobbe på enn jeg hadde planlagt. En åpen tilnærming til min utforskning om barnehagelæreres erfaringer med prosjektarbeid gav funn jeg ikke forutså. Jeg fikk bekreftet at nysgjerrigheten min kom til nytte for å komme tettere på informantene. Mitt hovedfokus er hva barnehagelærerne egentlig gjør og erfarer, men jeg viser også interesse for hvorfor de benytter prosjektarbeid.

1.3 Presentasjon av oppgaven

Innledningsvis redegjør jeg om bakgrunn for valg av tema og problemstilling, samt om aktualitet i barnehage og samfunn. I kapittel 2 presenterer jeg aktuell teori for valgt tema, som skal bidra til å finne svar på problemstillingen. Videre presenterer jeg metode i kapittel 3. Metodekapittelet beskriver prosesser om datainnsamling, strategiske valg knyttet til analyse, tolkning av data og etiske hensyn knyttet til informanter og innsamlet data. Da kommer hovedkapittelet der jeg presenterer funn og drøfting av funn. Jeg drøfter aktuelle funn i lys av teorien som er presentert i kapittel 2. Avslutningsvis oppsummerer jeg hva jeg har kommet frem til og trekker frem vesentlige poeng. Videre bekrefter jeg svar på problemstillingen, samt deler noen tanker om veien videre.

2 Teori

I denne delen presenteres aktuell teori knyttet til funn fra empirien. Avslutningsvis rettes teorien mot barns danning og barns læring.

2.1 Prosjektarbeid

Prosjektarbeid sees her som en pedagogisk metode som kan benyttes for å realisere samfunnsmandatet vi som profesjon har ansvar for å forvalte. Formålsparagrafen sier at barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skal ivareta barnas behov for omsorg og lek (Barnehageloven, 2005, § 1). Prosjektarbeid kan ses som et middel for å nå det målet. Barnehageloven presiserer videre at vi skal: "fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling" (2005, § 1). Paragrafens neste ledd om at barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang (Barnehageloven, 2005, § 1) er også reell med tanke på prosjektarbeid som metode. Oppdraget vårt går i tillegg ut på at "Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter" og at "de skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger" (Barnehageloven, 2005, § 1).

Prosjektarbeid har et stort potensial til kunnskapsutvikling gjennom deltakelse, og er en variant av "praksisfellesskap", slik Säljö beskriver (2016, s. 208). Carlsen beskriver prosjektarbeid som en prosjekterende didaktikk, etter det italienske begrepet *progettazione* (2021, s. 139). Den forteller at det innebærer både planlegging og gjennomføring av den pedagogiske virksomheten sammen med barna, og samtidig etterutdanning av personalet i en og samme prosess.

Når oppstart av prosjektarbeidet beskrives av Kolle, Larsen og Ulla fokuserer de på at personalet i oppstarten søker etter barnas spor for å kunne støtte barna i deres utvikling innen det de viser interesse for (Kolle, Larsen og Ulla, 2017, s. 97). De påpeker at dette avhenger av at personalet er "nysgjerrige på, åpne for og opptatt av barnas interesser, ytringer og uttrykk", og at personalet er villige til å improvisere (2017, s. 97).

Prosjektarbeid beskrives av Kjær som en arbeidsform som handler om å legge til rette for at barna kan fordype seg i noe de har vist interesse for eller blitt fascinert av, at voksne kan støtte barna i å gå på oppdagelsesreise (Kjær, 2016, s. 16). Dette gjelder også de yngste barna, der det spesifiseres tema ut fra barnas interesse og at de utforsker via skapende arbeid, samtaler og eksperimenter (Kjær, 2016, s. 16). Kjær presiserer at fordypningen i temaet gjøres i samspill med andre, og det opplever jeg som en stor enighet om (2016, s. 17). Kort fortalt trekker Kjær frem det å jobbe i mindre grupper, ta utgangspunkt i tema som barn viser interesse for, en prosessorientert arbeidsmåte som er deltakerstyrt, der pedagogen samtidig skal benytte barnas tenkemåter og kunnskap for å støtte barns læring i fellesskap (2016, s. 19). Voksnes dokumentasjon for å synliggjøre barnas skapende uttrykk og spørsmål ses også på som viktige, som et verktøy til å utfordre

barna ut fra deres ståsted i prosessen (2016, s. 19). Når det gjelder barnesyn tas det utgangspunkt i at barnet har et iboende potensial fra de er født, der de er kompetente, nysgjerrige og sosiale (Kjær, 2016, s. 19).

Preget av filosofien og pedagogikken fra Reggio Emilia har Carlsen en litt annen tilnærming; “en tanke- og handlingsstrategi som støtter barns og voksnes åpne læringsprosesser gjennom å akseptere usikkerhet og tvil, og gjennom å se på misforståelser og ulikheter som en ressurs” (Carlsen, 2021, s. 154). Carlsen legger vekt på at prosjektet påvirkes av hva de ulike deltakerne bringer inn og ut i fra hva som skjer mellom deltakerne (2021, s. 155).

En av de vesentlige rammefaktorene Kjær trekker frem er gruppestørrelsen (2016, s. 40). Hun presiserer at "mulighetene er mange, men jo større barnegruppen er, og jo færre voksne som deltar, desto vanskeligere vil det være å se hvert enkelt barns potensial og kunnskap" (Kjær, 2016, s. 40).

2.2 Pedagogisk dokumentasjon

“Å dokumentere er å forstå verden på ulike måter”, forteller Åberg og Taguchi (2006, s. 19). Når de videre omtaler hva det er å dokumentere fokuserer de på veien til sin foreløpige bevissthet om betydningen av å dokumentere, og de binder refleksjon sammen med dokumentasjon (Åberg & Taguchi, 2006, s. 19). Åberg og Taguchi røper at de i starten av utviklingsarbeidet ikke hadde reflektert over sitt barnesyn. Men mye tyder på at de har reflektert mer enn de fleste over både eget barnesyn, hva det er å lytte til barna og hva det er å dokumentere nå (Åberg & Taguchi, 2006, s. 19).

Refleksjon driver de pedagogiske prosessene fremover

Åberg og Taguchi forteller at de ved hjelp av dokumentasjon synliggjør det å lytte, og at arbeidet med dokumentasjon er krevende og det inspirerer til felles refleksjon (2006, s. 19). Videre påpeker Åberg & Taguchi at dokumentasjonsarbeidet er nettopp det som driver de pedagogiske prosessene fremover og at det har vært en lang vei å gå for å komme dit (2006, s. 19). Larsen og Slåtten vinkler dette noe annerledes, der de skriver om læringskultur innen endrings- og utviklingsarbeid med fokus på å øke kvaliteten i barnehagen (2019, s. 253). Felles refleksjon over egen praksis er essensen, en dannelsesprosess vil føre til økt kunnskap og større forståelse av egne normer, virkelighetsoppfatninger og verdier (Larsen & Slåtten, 2019, s. 253).

Åberg og Taguchi beskriver at dokumentasjon i starten var for egen del, men at de etterhvert oppdaget nytten av dialog om dokumentasjonen med kollegene og med barna (Åberg & Taguchi, 2006, s. 21). For å finne ut hva de skal dokumentere spør de seg: "Hvordan benytter barn seg av andre barns ulike kunnskaper og kompetanser?" og de forklarer at dette utbedret prosessene deres (2006, s. 21).

Når det gjelder læringsstrategier røper Åberg og Taguchi overraskelsen over at de gjennom sitt dokumentasjonsarbeid fikk nye bilder på hvordan barna lærer, og når de synliggjør det lyttende muliggjør det

at alle er delaktige (2006, s. 19). Refleksjonsprosessene rundt konkret dokumentasjon har ført til at de stiller spørsmål til egne holdninger, og dette arbeidet har videre ført til at de stiller kritiske spørsmål til både egne tradisjonelle oppfatninger og barns måter å lære på (Åberg & Taguchi, 2006, s. 19).

2.3 Reggio Emilias filosofi og pedagogikk

Den Reggio Emilia-inspirerte pedagogikken har sitt opphav fra barnehager i provinsen Reggio Emilia nord i Italia, like etter andre verdenskrig. Loris Malaguzzi (1921-1994) var en ildsjel i Reggio Emilia, og i følge Wallin (1997) kjempet han hele sitt liv for visjonen om “barnas hundre språk” og om barnas rett til å uttrykke seg gjennom sine språk. Carlsen presiserer at Reggio Emilias filosofi og praksis har to vesentlige særtrekk; atelierkultur og oppdragelse til demokrati (2021). Hun løfter frem nøkkelbegreper som “barns hundre språk”, atelier, prosjektarbeid og pedagogisk dokumentasjon, og påpeker at denne pedagogiske filosofien etterhvert har satt sitt preg på barnehagepedagogikken og styringsdokumentene også her i de nordiske landene (Carlsen, 2021, s. 6).

Å beskrive de pedagogiske prosessene knyttet til prosjektarbeid er komplekst. Malaguzzi beskrev prosjektarbeid og den pedagogiske prosessen som en type spagettisuppe, som består av mange tråder og veier som krysser hverandre, uten et rigid system (Carlsen, 2021, s. 154). Carlsen utdyper videre at suppa har et flytende og bevegelig innhold, relevant til en læringsprosess, og at det er mange mulige veier og retninger å velge (2021, s. 154). Hun peker videre at parallellen til metaforen *rhizome* (Gilles Deleuses), som betyr rotnett, og som gjerne beskriver åpne og eksperimentelle læringsprosesser. Slike rhizomatiske bevegelser er typiske for prosjektarbeid i Reggio Emilia sine barnehager (Carlsen, 2021, s. 154). Barnehagelærerens bidrag i de rhizomatiske bevegelser kan gå ut på å lage invitasjoner, observere og reflektere, deretter lage nye invitasjoner etc (Carlsen, 2021, s. 154).

2.6 Barns egenverdi og danning

Knyttet til egenverdi er det naturlig å trekke frem Dewey, og pragmatismen om kunnskap, som Säljö skriver om (2016, s. 85). I Dewey sin argumentasjon knyttet til skole og utdanning avviser han at skolen skal ses på som en forberedelse til livet, og et av hans kjente uttrykk er at; “utdanning ikke er en forberedelse til livet; utdanning *er* livet” (Säljö, 2016, s. 86). Säljö løfter videre frem at aktiviteter man gjør på skolen skal ha en verdi i seg selv og som bidrar til at barna gjennom erfaringer vokser, både som individer og medborgere (2016, s. 86). Datidens tradisjonelle undervisning med “overdrevne og ensidige vekt på verbale ferdigheter og trening av ferdigheter utenfor sin sammenheng” til at barna ble passive, og den bidro til at de fleste fikk redusert lyst til å lære jo høyere de kom i skolesystemet (Säljö, 2016, s. 87). Nordtømme trekker frem at barna kan ha svært varierte opplevelser ved læring, f.eks at læring er preget av glede og tilfredsstillelse eller av at det krevende og frustrerende (Nordtømme, 2010, s. 31). Hun påpeker også at gjentagende negative erfaringer kan være begrensende med tanke på om barna får lyst å medvirke (2010, s. 31).

2.7 Barns læring

Säljö skriver om læring i sosiokulturelt perspektiv der han forteller om Vygotskij og den sosiokulturelle tradisjonens bakgrunn (2016, s. 106). Säljö løfter frem Vygotskijs utgangspunkt, om en teori med et helhetlig syn på læring, der mennesket ses som en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning (Säljö, 2016, s. 208). Barn lærer uavhengig av om vi voksne har planer eller intensjoner om det (Moen, 2011, s. 33). Moen påpeker at vi kan påvirke hva barna lærer og hvordan barna lærer til en viss grad (2011, s. 33). Hennum og Østrem forteller om de tre forpliktelsene i profesjonstriangelet, der vi kontinuerlig skal finne en balanse og ta gode avgjørelser ut i fra samfunnsmandatet, pedagogikken og verdigrunnlaget, ikke minst den de etiske hensynene i verdigrunnlaget (Hennum & Østrem, 2016, s. 11).

Å oppdage barns læringsprosess

Benn løfter frem at læring skjer i fellesskap, og at "læring kan ses på som en måte å søke mening eller forståelse ut fra erfaringer av omverdenen" (2003, s. 112). Benn sier noe om viktigheten av at barnehagelæreren forstår barnet, og at det f.eks kan skje gjennom å observere hva barnet gjør og interesserer seg for, dokumentasjon fra hendelsen og refleksjon over det (Benn, 2003, s. 110). Åberg og Taguchi innrømmer at det tok til å forstå hvordan de kunne innarbeide bruk av pedagogisk dokumentasjon i egen virksomhet, og de fikk blant annet økt bevissthet om at vi lytter og forstår barn på veldig ulike måter (2006, s. 22). Nettopp dette gjør at de løfter frem viktigheten av at dokumentasjonen blir tolket fra flere, både barna og de voksne. Knyttet til dette forteller Åberg og Taguchi om ansvaret for at barna utvikler en etisk tenkemåte og at det avhenger av at barna opplever pedagogers egen etiske refleksjon (2006, s. 23).

Om å skape kunnskap i fellesskap

Åberg og Taguchi fremsnakker refleksjon i pedagogisk dokumentasjon som et redskap for å se hva barn egentlig viser interesse for, hva de forsøker å forstå (2006, s. 19). Åberg og Taguchi poengterer at vi nettopp ut fra dette gis mulighet til å legge til rette for å utfordre barna sine tanker og inspirere til at barna sammen søker ny kunnskap (2006, s. 20). De forteller også at de jobber ut fra en ny forståelse om barn og kunnskap, der de tidligere var fokusert på å sjekke ut om barnet kan feks å klippe, skrelle potet osv, men at det nå er snudd slik at fokuset er på å barnas styrker, hva de interesserer seg for og barnets potensiale (2006, s. 20). Kjær påpeker også at læring ikke er en prosess som kun foregår individuelt, men at det handler om en læringsprosess i fellesskap der barnets læring påvirkes gjennom andre gruppe-medlemmer sine oppfatninger (2016, s. 19).

Til forsvar for en uren pedagogikk

Tanggaard og Brinkmann skriver at deres antagelse er at læring skjer best når man ikke er oppmerksom på hva man lærer, men hvor man konsentrerer seg om gjenstanden for læring (2008, s. 303). Når det gjelder "uren pedagogikk" peker de også på Dewey om nyere forskning om tenkning i praksis og mesterlære (2008, s. 303). Knyttet til bekymringer om hva som læres gjennom såkalt "uren pedagogikk", løfter Tanggaard og

Brinkmann frem at det ikke er et kraftig skille mellom fokus på elevens fag og fokus på elevens subjektive utvikling (2008, s. 306). Togsverd og Rothuizen forteller også om uren pedagogikk gjennom "Pædagogik, ballade og ræsonnement" (2015). De opponerer mot en utbredt såkalt ren pedagogikk, som de blant annet beskriver som kontrollert, teknisk og instrumentell, og at pedagogikken starter og slutter på kommando (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 248). De uttaler seg også om den didaktiske firetrinnsmodellen; planlegge, utføre, dokumentere og evaluere (2015, s. 248). De påpeker at når pedagogen møter balladen, beveger seg i den, samt forteller fra hverdagen, skjer også det i form av en ballade (2015, s. 247). Togsverd og Rothuizen løfter forøvrig frem Rousseau sin kritiske betraktning av hvordan vi som samfunn påvirker barna med en begrensingsprosess eller en utviklingsprosess, noe som helt klart betraktes med store variasjoner (2015, s. 250).

3 Metode

I dette kapittelet beskrives fremgangsmåten for hvordan jeg har gått frem for å finne svar på min problemstilling. Jeg presenterer og begrunner mitt valg av forskningsmetode.

3.1 Vitenskapelig tilnærming

I starten av en forskningsprosess må man alltid spørre seg selv hvilken retning av metode som er mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen best mulig. De to hovedretningene innen vitenskapelig metode er kvantitativ metode, aktuell for f.eks antall og konkret utbredelse, og kvalitativ metode, bedre egnet for å gå mer i dybden, f.eks for å gi innsikt i subjektive opplevelser (Bergsland & Jæger, 2022). Det er utvilsomt viktig å samle inn, analysere og tolke data for å nå sine forskningsmål, særlig innen empirisk forskning (Bergsland & Jæger, 2022, s. 28). Jeg valgte en fenomenologisk tilnærming med mål om å få frem informantenes egne perspektiv og deres individuelle opplevelser gjennom intervju. Denne tilnærmingen er også omtalt som et førstepersonsperspektiv (Tjora, 2018, s. 31) og mer spesifikt som en psykologisk-fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2010). Med min fenomenologiske tilnærming ønsker jeg å gi en beskrivelse av barnehagelæreres perspektiver og opplevelser. Jeg forventer at kvalitativ metode i form av intervju vil bidra til god nok validitet. Etter datainnsamlingen skal jeg fortolke fenomenene i håp om at det vil gi mening og ny kunnskap.

3.2 Valg av metode, kvalitativ

Med utgangspunkt i min problemstilling opplevde jeg det naturlig å gå for kvalitativ metode da jeg søker empiri om barnehagelærere sine subjektive opplevelser. Som Tjora trekker frem er kvalitativ analyse velegnet til å oppnå god innsikt i empirisk materiale generert fra f.eks intervju (2018, s. 7).

Induktiv tilnærming er utbredt innen kvalitativ retning, også i dette tilfellet definerer empirien i stor grad hva som er interessant og vi ser på teori med utgangspunkt i vår empiri (Tjora, 2018, s. 9). Knyttet til objektivitet og nøytralitet (Dalland, 2012, s. 119) gikk jeg inn i prosessen med en bevissthet om at jeg som forsker og barnehagelæreren som informant, samt relasjonen mellom oss, påvirker forskningen (Bergsland & Jæger, 2022, s. 28). Slik Bergsland og Jæger påpeker er det mer eller mindre umulig å ikke være påvirket av egne fordommer eller forutsetninger når man undersøker et fenomen, og jeg tar med meg dette i min førforståelse (2022, s. 28). Jeg velger en deskriptiv problemstilling, som ikke fokuserer på hvordan ting skal være, men hvordan ting er. Det ligger også til grunn for at jeg benytter intervju for å skaffe data om barnehagelærere sine erfaringer. I følge Dalland skal problemstillingen være spennende for å bidra til et lystbetont arbeid, fruktbar fordi den må være relevant i utdanningen og bidra til utvikling (2012, s. 129). Han fremhever at problemstillingen må være enkel for å bidra til en overkommelig oppgave (Dalland, 2012, s. 129). Det siste

kjenner jeg meg godt igjen i da jeg har strevd med å avgrense, kutte funn og senge ambisjoner for å klare å fullføre innen frist og med et riktig omfang med denne relativt brede problemstillingen.

3.3 Intervjuforberedelser og intervjuguide

For å fremskaffe faktiske erfaringer fra informantens verden var det mest naturlig å benytte en tolkende intervjustudie, der jeg forsøker å lytte til informantens subjektive oppfatning knyttet til fenomenet prosjektarbeid i barnehagen (Hallin & Helin, 2018, s. 89). I forkant av prosessen, og underveis, tilegnet jeg meg kunnskap om intervju og utforming av intervjuguide via forelesninger, pensumbøker og fra mine veiledere. Tidligere erfaring med å gjennomføre intervju var nyttig. Videre økte jeg min bevissthet via en aktuell podkast, Den profesjonelle samtalen, der Bergstuen forteller om en forskningsbasert intervjuteknikk som benyttes i etterforskningsarbeid med fokus på å la informanten snakke fritt (Dagestad, 2020).

Inspirert av den intervjuteknikken hadde jeg fokus på åpne, nøytrale og presise spørsmål for å gi informanten mulighet til å svare uten føringer. Med disse åpne spørsmålene la jeg til rette for en relativt fri samtale med fokus på noen få spesifikke tema som jeg hadde forutbestemt (Tjora, 2018, s. 113). Jeg valgte da en induktiv tilnærming til interbju med stor åpenhet for hvilken retning informanten tar. Bergstuen presiserte også viktigheten av gode forberedelser, kontaktetableringen og det å lytte nøye, for meg var det en nyttig bevisstgjøring (Dagestad, 2020).

Jeg unnlot bevisst å gi min definisjon av prosjektarbeid til informantene for å få mest mulig åpne og interessante svar, der informantene responderte ut fra egne definisjoner av prosjektarbeid. Dette er i tråd med hva jeg ønsker å oppnå, det gir økt pålitelighet og er et godt bidrag til reliabiliteten (Bergsland & Jæger, 2022, s. 44). Informantene gav et bredt spekter av uttalelser om erfaringer med prosjektarbeid og hva prosjektarbeid kan være. Under intervjuene hadde jeg mulige oppfølgingsspørsmål tilgjengelig som jeg vurderte underveis, som i stor grad var lukkede spørsmål. I tillegg la jeg opp til spontane oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden av det informanten forteller, og var innstilt på å stille lukkede avklarings spørsmål (Thagaard, 2018, s. 95). Det ble naturlig å gjøre intervjuet semistrukturert, med en tydelig og konkret intervjuguide (vedlegg 2).

For å undersøke problemstillingen ble informantene utfordret til å fortelle om egne erfaringer med prosjektarbeid. Videre etterspurte jeg årsaker til at de bruker prosjektarbeid som metode, samt om det er spesielle områder innen samfunnsmandatet de opplever metoden ekstra aktuell. Informantene ble også spurt om hvilke forutsetninger de opplever som viktig og om de har opplevd noen utfordringer med prosjektarbeid. Til slutt etterspurte jeg kommentar til deres rolle i prosjektene og om hva de tror prosjektarbeid kan bety for barna, ref. intervjuguiden (vedlegg 2).

3.4 Valg av informanter

Jeg benyttet strategisk utvelgelse av informanter med kriteriene “å være barnehagelærer med erfaring fra prosjektarbeid i barnehagen” og “med minst to års erfaring som barnehagelærer”. Bakgrunnen for dette var at jeg anså målgruppen med disse egenskapene som strategisk og at dette med stor sannsynlighet ville føre til svar på min problemstilling (Bergsland & Jæger, 2022, s. 42). Min plan var en relativt objektiv tilnærming som besto i å finne informanter der jeg som forsker ikke har en relasjon til barnehagelæreren. Jeg skulle heller ikke ha en relasjon til barnehagen eller styrer, dette for å ha best mulig grunnlag til objektivitet i undersøkelsen. Dette var hensiktsmessig både fra min side som forsker og deres side som informanter.

Jeg fulgte planen om strategisk utvelgelse. Med en objektiv tilnærming fant jeg en oversikt på Barnehagefakta.no der Utdanningsdirektoratet presenterer fakta og statistikker om barnehager i Norge, noe jeg anser som pålitelig informasjon (barnehagefakta.no). Jeg definerte barnehageutvalg fra oppgitt profil, der jeg oppfattet det mest hensiktsmessig å velge profilen “Reggio Emilia inspirert barnehage” (Bergsland & Jæger, 2022, s. 42). I tillegg valgte jeg geografisk avgrensning med et tilstrekkelig stort område. For å nå mulige informanter i aktuell kategori kontaktet jeg styrere for barnehager, som forespurte sine barnehagelærere såfremt styrerne stilte seg positive til min henvendelse. Min opplevelse er at det ble krevende å få adgang til feltet på denne måten, men samtidig ikke umulig. Ut ifra styrere sine uttalelser var det en kapasitetsutfordring knyttet til sykefravær og lav tilgang på vikarer, derfor mange avslag. Det viste seg å være tilstrekkelig med tre informanter da intervju med de gav aktuell data for å besvare problemstillingen. Informantene var erfarne profesjonsutøvere med minst 10 års yrkeserfaring fra barnehage, og alle med mer enn to års erfaring som barnehagelærere.

3.5 Innsamling av datamateriale

Datainnhenting ble som planlagt gjennomført i form av intervju, der jeg ble invitert til informantene som hadde takket ja til å stille opp i undersøkelsen. Jeg ble tatt godt imot i barnehagene og opplevde at informantene hadde satt av tid og viste stor tilstedeværelse tross en hektisk barnehagehverdag. Selve intervjuene foregikk på møterom i deres barnehager, et nøytralt og trygt sted for informantene som er viktige faktorer for intervjuet (Dalland, 2012, s. 171). Informantene hadde på forhånd fått tilsendt informasjons- og samtykkeskjema om forskningsprosjektet (vedlegg 1), også om lydopptak, ref. 3.8. Etter en innledende smalltalk og signering av skjema koblet på lydopptakeren.

Det første intervjuet ble gjennomført i tråd med min plan, der jeg i all hovedsak fulgte intervjuguiden. Jeg opplevde den reell og nyttig, og endret den derfor ikke før neste intervju. Min tilnærming til informant i første intervju var noe annerledes enn i andre intervju, og jeg forventer at datamaterialet ville blitt noe annerledes om jeg f.eks hadde gjennomført intervjuene i motsatt rekkefølge. Da jeg ankom neste intervju innså jeg at den ene barnehagelæreren og jeg hadde tenkt noe ulikt ut ifra vår kommunikasjon i forkant. Jeg

så for meg et intervju med den ene barnehagelæreren til dette avtalte tidspunktet, og evt et påfølgende intervju med den andre barnehagelæreren. Jeg oppfattet at barnehagelæreren var innstilt på et gruppeintervju, noe vi gjennomførte, da jeg raskt fikk tro på at det ville bli en god løsning. I ettertid vil jeg anbefale gruppeintervju for flere da min erfaring er at det var mye å hente og det ble et spennende samspill jeg ikke ville vært foruten.

3.6 Strategi for dataanalyse

For å samle inn datamateriale valgte jeg som nevnt å benytte lydopptak, nærmere bestemt via en ekstern lydopptaker. Jeg unngikk bevisst å overføre lydfil til annen enhet for å redusere risiko for at sensitiv informasjon kunne komme på avveie, via f.eks automatiske sikkerhetskopieringer av data. Deretter gjennomførte jeg en nøyaktig transkribering av intervjuene der jeg hadde gjort lydopptak med en ekstern manuell lydopptaker. Det tok særlig lang tid å transkribere gruppeintervjuet, med to informanter samtidig. For å legge best mulig tilrette for analyse valgte jeg å fargekode teksten direkte ved transkribering fra lyd til tekst der de tre stemmene hadde hver sin fargekode. Dette, samt det at flere hadde mye de ønsket å si på samme tid, gjorde transkriberingen ekstra krevende og bidro til økt tidsbruk. Etter å ha lyttet, skrevet og spilt de ulike sekvensene i lydfila frem og tilbake mange ganger, opplever jeg å sitte igjen med et datamateriale med høy grad av nøyaktighet.

Deretter gjennomførte jeg en nøyaktig transkribering av intervjuene der jeg hadde gjort lydopptak med en ekstern manuell lydopptaker. Det tok særlig lang tid å transkribere gruppeintervjuet, med to informanter samtidig. For å legge best mulig tilrette for analyse valgte jeg å fargekode teksten direkte ved transkribering fra lyd til tekst der de tre stemmene hadde hver sin fargekode. Dette, samt det at flere hadde mye de ønsket å si på samme tid, gjorde transkriberingen ekstra krevende og bidro til økt tidsbruk. Men etter å ha lyttet, skrevet og spilt de ulike sekvensene i lydfila frem og tilbake mange ganger, opplever jeg å sitte igjen med et datamateriale med høy grad av nøyaktighet.

Ut fra mitt mål med undersøkelsen var det naturlig å benytte tematisert analyse av datamaterialet for å skape orden, struktur og mening. Jeg valgte en åpen tilnærming til hva som skulle defineres som aktuell data. I kategoriseringsprosessen benyttet jeg en skjematisk fremstilling underveis og jeg avgrenset datamengden ved å forkaste de data som var minst relevante for å besvare problemstillingen.

I analysen av det rike datamaterialet fra informantene ble særlig fem temaer synlige. Mange underkategorier dukket opp gjennom analysen. Jeg avgrenset funnene med å se bort fra de som er minst avgjørende (aktuelle?) for problemstillingen ([link til teori om avgrensning?](#)).

3.7 Metodekritikk

Når det gjelder utforming av problemstilling I følge Dalland skal problemstillingen være spennende for å bidra til et lystbetont arbeid, fruktbar fordi den må være relevant i utdanningen og bidra til utvikling og han fremhever at den må være enkel for å bidra til en overkommelig oppgave (Dalland, 2012, s. 129).

Jeg har tatt bevisste og strategiske valg knyttet til utforming av intervjuguide, både når det gjelder rekkefølge av spørsmål og spørsmålsutformingen da dette er vesentlig for oppgavens kvalitet, særlig knyttet til reliabilitet, samt dels knyttet til validitet (Thagaard, 2018). Når jeg lyttet gjentatte ganger til samme sitat i lydopptakene oppdaget jeg at informanten hadde et litt annet budskap enn jeg først oppfattet. Dette tok tid, men det øker troverdigheten og kvaliteten, altså validiteten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276).

I planlegging av datainnsamlingen vurderte jeg å kombinere to kvalitative metoder for å kunne besvare problemstillingen, nemlig intervju av barnehagelærere og observasjon av samspill mellom barn og barnehagelærer i prosjektarbeid. På grunn av bacheloroppgavens omfang måtte jeg avgrense datainnsamlingen og jeg ser at innhentet data er tilstrekkelig da jeg har fått svar på min problemstilling.

Under intervjuet var bevisst på effekten av speiling av informanten og jeg gav støttekommentarer i form av mange "ja" og "m-m". I ettertid opplever jeg at støttekommentarene trolig bidro til gode samtaler der jeg bekreftet mitt store engasjement for hva informantene fortalte. Gjennom analysen av datamaterialet tolker jeg det slik at jeg med fordel kunne avbrutt informantenes utsagn færre ganger (Dalland, 2013). Samtidig har jeg tro på at støttekommentarene totalt ble et positivt bidrag i datainnhenting.

I tillegg er jeg klar over at forskningsarbeidet kunne vært langt mer kumulativ. Det handler om å se på seg selv, eller sin forskning, som en del av annen forskning og bygge videre på den eksisterende forskning (Dalland, 2013, s. 118). Jeg kunne valgt å undersøke eksisterende forskning langt mer enn jeg har gjort. Samtidig har jeg fått innsikt i mye forskningsbasert litteratur. En mer kumulativ tilnærming hadde vært aktuell om mitt forskningsprosjekt var av større omfang.

3.8 Etske retningslinjer

Når det gjelder etiske retningslinjer har jeg fokusert på disse tre hovedprinsippene; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Bergsland og Jæger, 2022, s. 47).

For å oppnå informert samtykke, opplevde jeg det hensiktsmessig å benytte et informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 1). Jeg utarbeidet dette skjemaet med to hensikter. Den første var å gi informantene innsikt i hva mitt prosjekt handler om, hva det betyr for informanten å takke ja til å frivillig bli med som informant, informasjon om konfidensialitet, samt muligheten til å trekke seg når som helst. Den andre hensikten med informasjons- og samtykkeskjemaet var at jeg ønsket å benytte lydopptak under

intervjuene og hadde da behov for godkjenning av Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør). I forkant av undersøkelsen søkte jeg om godkjenning fra Sikt, der jeg la ved informasjons- og samtykkeskjemaet. Jeg avventet naturligvis med å gjøre intervjuene før jeg hadde fått godkjenning. Tidsmessig sendte jeg informasjons- og samtykkeskjemaet til informantene etter vi hadde opprettet kontakt, men i forkant av intervjuene, slik at informantene hadde mulighet til å sette seg inn i informasjons- og samtykkeskjemaet på egen hånd og vurdere det før de møtte meg. Samtykket handler om at man har lest og forstått tilsendt informasjon, om å delta som informant i forskningsprosjektet og handling av deres opplysninger. Jeg anser dette som mest respektfullt og nøytraliteten opprettholdes bedre enn om jeg skulle presentert informasjons- og samtykkeskjema da vi møttes for intervju (Bergsland og Jæger, 2022, s. 47).

For å opprettholde høy grad av konfidensialitet gjør jeg kontinuerlig vurderinger om behandling av data fra informantene. Jeg velger f.eks å ikke referere til navn på landsdel, kommune, barnehage eller informant for å unngå offentliggjøring av personlige data da informantens identitet ikke skal kunne avsløres gjennom denne oppgaven. I tillegg unnlater jeg å fortelle informantenes kjønn, alder, bakgrunn og om deres konkrete prosjekter som kunne vært avslørende.

Knyttet til konsekvenser er min oppfatning at informantene ikke påføres noe skade, såfremt jeg opptrer så konfidensielt som jeg beskriver i forrige avsnitt. Derimot forventer jeg at de har utbytte av å reflektere over og snakke om de aktuelle temaene jeg fokuserer på i intervjuene. Det kan også være at informantene har glede og nytte av å lese bacheloroppgaven, særlig kapittelet om drøfting av funn.

4 Funn og drøfting

Denne delen består av presentasjon av funn og drøfting i lys av teori fra kapittel 2, som skal bidra til å besvare problemstillingen; *Hvordan erfarer barnehagelærere prosjektarbeid som pedagogisk metode?* Gjennom analyse av datamaterialet kom det frem at en vesentlig andel av funnene sammenfaller tydelig med hva barnehageloven sier. Jeg aktualiserer derfor funnene ved å trekke frem relevante ledd fra paragraf 1 og 2 (Barnehageloven, 2005, §1–2). Funnene presenteres i stor grad gjennom direkte sitat fra informantene, samt via min tolkning av empirien. Tolkningen er gjort med en bevissthet om at jeg i min rolle under intervju og analyse ikke er nøytral.

4.1 Barns medvirkning og læring gjennom eksperimentelle prosesser

Alle informantene uttrykker at prosjektarbeid er komplekst og at det ikke er noen selvfølgelig måte å forklare hva prosjektarbeid er. Som respons på spørsmål om erfaringer med prosjektarbeid, kommenterte informanten at hun ikke visste helt hva jeg legger i prosjektarbeid, og utfordret på hva jeg mente med prosjektarbeid. Et annet utsagn om prosjektarbeid var at det er noe stort, og at når de velger prosjekt er de opptatt av å følge barnas spor. En annen informant bekreftet kompleksiteten og søkte etter ord da han var spurt om erfaringer med prosjektarbeid, og fortalte; *“Jeg føler at dette er noe som jeg hele tiden lærer noe nytt om. Jeg blir aldri ferdig med å lære om hva det er, hva det kan være, hva det innebærer”*.

Prosjektarbeid beskrives av Kjær som en arbeidsform som handler om å legge til rette for at barna kan fordype seg i noe de har vist interesse for eller blitt fascinert av, at voksne kan støtte barna i å gå på oppdagelsesreise (Kjær, 2016, s. 16). Dette gjelder også de yngste barna, der det spesifiseres tema ut fra barnas interesse og at de utforsker via skapende arbeid, samtaler og eksperimenter (Kjær, 2016, s. 16). Kjær påpeker at målet med prosjektarbeidet er at barna skal få en større innsikt i noe som engasjerer dem, nettopp gjennom å fordype seg, og at hovedelementet i et prosjekt er temaet som velges for prosjektet (2016, s. 16). Kjær presiserer at fordypningen i temaet gjøres i samspill med andre, noe jeg opplever jeg stor enighet om (2016, s. 17). Kort fortalt trekker Kjær frem det å jobbe i mindre grupper, ta utgangspunkt i tema som barn viser interesse for, en prosessorientert arbeidsmåte som er deltakerstyrt, der pedagogen samtidig skal benytte barnas tenkemåter og kunnskap for å støtte barns læring i fellesskap (2016, s. 19). Voksnes dokumentasjon for å synliggjøre barnas skapende uttrykk og spørsmål ses også på som viktige, som et verktøy til å utfordre barna ut fra deres ståsted i prosessen (2016, s. 19). Når det gjelder barnesyn tas det utgangspunkt i at barnet har et iboende potensial fra de er født, der de er kompetente, nysgjerrige og sosiale (Kjær, 2016, s. 19).

Preget av filosofien og pedagogikken fra Reggio Emilia har Carlsen en litt annen tilnærming; *“en tanke- og handlingsstrategi som støtter barns og voksnes åpne læringsprosesser gjennom å akseptere usikkerhet og tvil, og gjennom å se på misforståelser og ulikheter som en ressurs”* (Carlsen, 2021, s. 154). Carlsen legger vekt på at prosjektet påvirkes av hva de ulike deltakerne bringer inn og ut i fra hva som skjer mellom deltakerne

(2021, s. 155). Malaguzzi beskrev prosjektarbeid og den pedagogiske prosessen som en type spagettisuppe, som består av mange tråder og veier som krysser hverandre, uten et rigid system (Carlsen, 2021, s. 154). Carlsen utdyper videre at suppa har et flytende og bevegelig innhold, relevant til en læringsprosess, og at det er mange mulige veier og retninger å velge (2021, s. 154). Hun peker videre på en parallell med metaforen *rhizome* (Gilles Deleuses), som betyr rotnett, og som gjerne beskriver åpne og eksperimentelle læringsprosesser. Slike rhizomatiske bevegelser er typiske for prosjektarbeid i Reggio Emilia sine barnehager (Carlsen, 2021, s. 154). Ut i fra hva informantene fortalte om prosjektarbeid og de eksperimentelle prosessene kan dette absolutt gi mening. Barnehagelærerens bidrag i de rhizomatiske bevegelser kan gå ut på å lage invitasjoner, observere og reflektere, deretter lage nye invitasjoner etc (Carlsen, 2021, s. 154). Dette er også gjenkjennende for hva informantene fortalte. Wiseth trekker frem et annet gjenkjennende perspektiv der jeg oppdager tette paralleller mellom “devising theatre” og prosjektarbeid (Wiseth, 2015, s. 176). Dette er eksempel på en kollaborativ kreativ prosess, der man jobber i fellesskap ut fra en impuls eller interessefelt (Wiseth, 2015, s. 176), til felles med prosessene som Kjær, Carlsen, Kalle, Larsen og Ulla presenterer.

Felles fokus på å lytte til barna

Da informantene fortalte mer om sine erfaringer med prosjektarbeid, oppdaget jeg et stort felles fokus på å lytte til barna. Lyttingen beskrives på ulike måter av de ulike informantene, der noen utsagn handler om å lytte gjennom å høre, mens andre utsagn handlet om å lytte gjennom å se og observere. En informant presiserte; “Du må gi barnet rom for å komme med innspillene de har, og du må evne å lytte helt ut. Hva er det egentlig barnet viser nå, eller egentlig sier?”. Informanten understreket at det kan ikke bare være en “hurtigkommunikasjon”, omtrent som turtaking. Vår lytting må være noe mer, sa han.

Dette er helt vesentlige elementer innen lyttende pedagogikk, slik Åberg og Taguchi løfter frem det å lytte intenst (2006, s. 112). Med informantens utsagn om hva barnet egentlig sier eller egentlig viser, er det naturlig å peke på “barnas hundre språk”, verdenskjent begrep fra Malaguzzis dikt “Tvert i mot, det er hundre som finns”, som fokuserer på at de 99 ofte ikke blir lyttet til (Carlsen, 2021, s. 21). Det ser ut til å være et høyaktuelt begrep som fortsatt gir mening i 2023. Å lytte til hva barnet egentlig sier og vår evne til “å lytte helt ut” er også relevant om vi ser på begrepet uren pedagogikk knyttet til barns læringsprosesser (Togsverd og Rothuizen, 2015). Uren pedagogikk ses som en motsetning til en såkalt ren pedagogikk, som de blant annet beskriver som kontrollert, teknisk og instrumentell, der pedagogikken starter og slutter på kommando (Togsverd og Rothuizen, 2015, s. 248).

Designer prosjekt ut fra barnas spor

Da informantene fortalte om å lytte til barna var neste fokus hos alle informantene på det å følge barnas spor. Den ene sa at han har kjent veldig på at han ikke trenger å ha en eneste ide, han trenger bare å lytte til barna, og så ut til å være strålende fornøyd. Han tilføyde at de finner ut eksakt hvordan de kan bygge videre på det, og nevnte begrepet lyttepedagogikk. En informant fortalte at når de velger prosjekt er de opptatt av å følge barnas spor, og forklarte det med at de bygger prosjekt ut fra hva barna viser interesse for, hva de holder på

med, hva barna spør om. Et annet resultat ved å realisere lyttende pedagogikk med fokus på barnas spor bidro til trygghet for barnehagelæreren. Han fortalte at “Det har på en måte gitt meg veldig trygghet i å ha prosjektarbeid i barnehagen”, og forklarte det med at han aldri hadde kjent på at hans oppgave er å finne på ting i deres prosjektarbeid. Han formidlet videre; “Ok, det har ungene lyst å gjøre. Ja, hvordan kan vi få til det?”. Kolle, Larsen og Ulla trekker frem viktigheten i at personalet i oppstarten av prosjektarbeidet søker etter barnas spor for å kunne støtte barna i deres utvikling innen det de viser interesse for (Larsen, Kolle og Ulla, 2017, s. 97). De påpeker at dette avhenger av at personalet er “nysgjerrige på, åpne for og opptatt av barnas interesser, ytringer og uttrykk”, og at personalet er villige til å improvisere (2017, s. 97). Når det gjelder lyttepedagogikk peker på det mer kjente begrepet “lyttende pedagogikk”, som blant annet Åberg og Taguchi er kjent for. Essensen der er å sense, lytte og vise nysgjerrighet for hva barna egentlig er interessert i, at vi faktisk tar barna på alvor og lytter med intensitet (Åberg og Taguchi, 2006, s. 112).

Gruppestørrelsens betydning

Informantene delte også erfaringer knyttet til størrelse på barnegruppen og prosjektgruppen. Den ene fortalte at de gjerne starter prosjektarbeidet med seks barn i gruppa, men fordypet seg sammen med tre barn. Han begrunnet valg av gruppestørrelse med at de som voksne skal ha mulighet til å lytte, mulighet til å gå nærmere barna og til å lede barnas fordypning. Informanten presiserte at det handler om å ha mulighet til å få med seg ordene og hva som egentlig skjer, og at det da er det beste med såpass få barn i gruppa. Dette er relevant til Kjær sin uttalelse om gruppestørrelse og dens betydning, der hun presiserer at “Mulighetene er mange, men jo større barnegruppen er, og jo færre voksne som deltar, desto vanskeligere vil det være å se hvert enkelt barns potensial og kunnskap” (Kjær, 2016, s. 40). Dette peker igjen på en bevissthet om et barnesyn der barnet har et potensial fra fødselen, der de er kompetente, nysgjerrige og sosiale (Kjær, 2016, s. 19). Her er også et fokus på barnet som subjekt og subjektets utvikling, som lettere kan ses i mindre grupper (Tanggaard & Brinkmann, 2008, s. 306). Å legge til rette for å se barnets potensial og kunnskap er igjen veldig relevant hos Malaguzzi og Reggio Emilia-pedagogikken for øvrig, ref. blant annet barnas hundre språk (Carlsen, 2021).

Alle informantene var tydelige på at de ser etter hva barnet velger å fokusere på som utgangspunkt for hva pedagogene skal bidra til at de får fordype seg i. Ut fra mine tolkninger samstemmer dette med hva jeg oppfatter som elementært, også i Reggio Emilia-pedagogikken (Carlsen, 2021). Jeg opplever dette gjenkjennende til hva Tanggaard og Brinkmann formidler, der de skriver om forsvar for en uren pedagogikk (2008).

Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Det finnes mange syn og perspektiv på læring og læringssyn. Rammeplan for barnehagen løfter frem viktigheten av barns læring, påpeker at barnehagen skal fremme læring - og presiserer at barnehagen skal bidra til fellesskap der barna får bidra i egen læring og andres læring (KD, 2017, s. 18). Dette kan ses på som læring i et typisk sosiokulturelt perspektiv, slik Säljö beskriver på sin måte, der han forteller om Vygotskij og

den sosiokulturelle tradisjonens bakgrunn (2016, s. 106). Säljö løfter frem Vygotskijs utgangspunkt, om en teori med et helhetlig syn på læring, der mennesket ses som en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning (Säljö, 2016, s. 208). Åberg og Taguchi fremsnakker refleksjon i pedagogisk dokumentasjon som et redskap for å se hva barn egentlig viser interesse for, hva de forsøker å forstå (2006, s. 19). Åberg og Taguchi poengterer at vi nettopp ut fra dette gis mulighet til å legge til rette for å utfordre barna sine tanker og inspirere til at barna sammen søker ny kunnskap (2006, s. 20). De forteller også at de jobber ut fra en ny forståelse om barn og kunnskap, der de tidligere var fokusert på å sjekke ut om barnet kan feks å klippe, skrelle potet osv, men at det nå er snudd slik at fokuset er på å barnas styrker, hva de interesserer seg for og barnets potensiale (2006, s. 20). Min tolkning er at også Kjær har et stort fokus på sosiokulturell læring. Hun påpeker blant annet at læring ikke er en prosess som kun foregår individuelt, men at det handler om en læringsprosess i fellesskap der barnets læring påvirkes gjennom andre gruppe-medlemmer sine oppfatninger (2016, s. 19). Dette er gjenkjennende hos Nordtømme også, som forteller at "læring skapes i rommet mellom mennesker" og poengterer at det i tillegg er en aktiv interaksjon, via observasjonsposisjon mellom barna, men også forøvrig (Nordtømme, 2013, s. 30).

Læringsprosesser med uren pedagogikk

Tanggaard og Brinkmann skriver at deres antagelse er at læring skjer best når man ikke er oppmerksom på hva man lærer, men hvor man konsentrerer seg om gjenstanden for læring (2008, s. 303). Når det gjelder "uren pedagogikk" peker de også på Dewey om nyere forskning om tenkning i praksis og mesterlære (Tanggaard & Brinkmann, 2008, s. 303). Knyttet til bekymringer om hva som læres gjennom såkalt "uren pedagogikk", løfter Tanggaard og Brinkmann frem at det ikke er et kraftig skille mellom fokus på elevens fag og fokus på elevens subjektive utvikling (2008, s. 306). Når det gjelder barnas læringsprosesser er det naturlig å trekke frem Togsverd og Rothuizen om "Pædagogik, ballade og ræsonnement" (2015). De opponerer mot en utbredt såkalt ren pedagogikk, som de blant annet beskriver som kontrollert, teknisk og instrumentell, og at pedagogikken starter og slutter på kommando (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 248). Den kjente didaktiske firetrinnsmodellen; planlegge, utføre, dokumentere og evaluere får tyn av dem, og en av begrunnelsene er det store fokuset på effektivitet som samfunnet legger opp til (2015, s. 248). Når det gjelder ballade tolker jeg det som dansende eller bevegelige prosesser, som gjerne representerer uorden. De påpeker at når pedagogen møter balladen, beveger seg i den, samt forteller fra hverdagen, skjer også det i form av en ballade (2015, s. 247). Togsverd og Rothuizen løfter forøvrig frem Rousseau sin kritiske betraktning av hvordan vi som samfunn påvirker barna med en begrensingsprosess eller en utviklingsprosess, noe som helt klart betraktes med store variasjoner (2015, s. 250).

Barns læring er utvilsomt mangfoldig, og barn lærer uavhengig av om vi voksne har planer eller intensjoner om det (Moen, 2011, s. 33). Men som Moen påpeker kan vi påvirke hva barna lærer og hvordan barna lærer, i alle fall til en viss grad (2011, s. 33). Her er det vesentlig at vi som profesjonsutøvere er bevisst vår komplekse rolle og våre tre forpliktelser, der vi kontinuerlig skal finne en balanse og ta gode avgjørelser ut i

fra samfunnsmandatet, pedagogikken og verdigrunnlaget, ikke minst den de etiske hensynene i verdigrunnlaget (Hennum & Østrem, 2016, s. 11).

4.2 Voksenrollen i prosjektarbeid

I dialogen om hva prosjektarbeid er, etter at jeg nevnte improvisasjon, kom det utsagn fra informantene om at det viktigste er å ta barna på alvor. Informanten fulgte opp videre med at; “Så lenge vi tar barn på alvor, så er det ikke så vanskelig heller. Men du må på en måte være påkoblet da”.

Kunnskap hos personalet

Informantene hadde stort fokus på kunnskap hos personalet, de ansatte som er knyttet til prosjektet. Barnehagelærerne fortalte blant annet at de må ha kunnskap om hva som fungerer og at de tilpasser miljøet hvis problem, de tar aldri utgangspunkt i problemet. “Vi må være påkoblet hele tiden, fra vi kommer inn døra”, sa den ene informanten, og pekte videre på engasjement og nysgjerrighet. Han poengterte videre verdien av å være lyttende, og at de må vite hvor barna er i hverdagen sin, og i livet sitt. Prosjektarbeidet rommer dessuten alle fagområdene, ble jeg fortalt. Jeg tolker det som en henvisning til rammeplanen for barnehagen, som i kapittel 8 presenterer barnehagens fagområder (KD, 2017, s. 29-37). Informanten presiserte at det er vårt ansvar at alle fagområdene innlemmes i prosjektet, tilføyer at dette skjer på tvers av alder, og at det ikke er enten eller. At vedkommende kommenterte at det er sånn barn jobber også, bekrefter for meg at det er høy bevissthet rundt hvordan fagområdene i rammeplanen kan infiltreres på kryss og tvers. Det råder ulike syn på hva som er de mest vesentlige forutsetninger for prosjektarbeid i barnehagen. Men flere forteller at vi er avhengig av å besitte kunnskap om arbeidsmåten, om barna og deres samspill og at vi barnehagelærere har kunnskap innen de ulike fagområdene, slik også rammeplanen sier (KD, 2017).

Personalet utvikler seg

Når det gjelder ledelse av prosjektarbeid fortalte alle tre barnehagelærerne om at de som ledere av prosjektarbeidet var i utvikling, og om at de lærer underveis over tid. Den ene presiserte at han kanskje ville ledet på en annen måte nå, og involvert medarbeiderne, i motsetning til hva han gjorde tidligere. Barnehagelæreren tilføyer at dette var i en periode med mange vikarer. På oppfølgingsspørsmål knyttet til viktigheten av å involvere medarbeidere gav han respons om at han kanskje ikke følte at det var nødvendig å involvere noen medarbeidere, og knytter det også til eget energinivå. Men i tillegg kommenterte han uoppfordret om en innsikt han hadde fått etterhvert, om at det er viktig å koble på medarbeiderne for å gi alle tilhørighet, en tilhørighet med et felles fokus. Samme informant fortalte at noen år senere så hadde han et ganske spennende prosjekt og at det var et veldig lærerikt år. Han tilføyde at han da var veldig inn i Reggio-tankene, var jeg kommet litt lengre, og at han da var mer modig på å tørre å dele prosessene. En annen informant som kommenterte forutsetninger for prosjektarbeid og vektla der “at alle voksne evner å reflektere over sin praksis”. Han påpekte også at det er en kjempeviktig forutsetning, og eksemplifiserte “Hva gjør du når jeg gjør sånn? Hvorfor gjøre det sånn?”, og kommenterte at de gjør dette uten å gå i forsvar. Han

kommenterte videre verdien av å være en lærende organisasjon, og det med å sette ord på hva de gjør, og stille spørsmål om hva de holder på med for å skape utvikling i personalet.

Dette kan tyde på at informantene har tilegnet seg kunnskap gjennom prosesser med prosjektarbeid og har fått økt bevissthet om tilhørighet og ser økt verdi i å dele, deriblant ved at de varmt forteller om effekter av refleksjon i fellesskap. Dette ser ut til å være i tråd med hva rammeplanen sier om at vurderingsarbeidet av det pedagogiske arbeidet skal utføres jevnlig og bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involvert i (KD, 2017, s. 25). Larsen og Slåtten forteller at refleksjon over egen praksis er essensen, en viktig del av en dannelsingsprosess vil føre til både økt kunnskap og større forståelse av egne normer, virkelighetsoppfatninger og verdier (Larsen & Slåtten, 2019, s. 253). Å lære gjennom felles refleksjon ser ut til å være viktig i arbeidsmåten for den Reggio Emilia-inspirerte prosjektmetoden.

Informantene bekrefter dessuten via disse utsagnene at barnehagen er en lærende organisasjon slik vi er satt til å være (KD, 2017).

Økt bevissthet om seg selv i samspelet

På spørsmål om utfordringer i prosjektarbeid sa den ene informanten at de opplever noen ganger at de ikke får en sentring tilbake. Han forklarte at hvis vi sammenligner prosjektarbeid med “å få ballen til å rulle”, “og den ruller jo ikke av seg selv, ikke sant?”. Han forklarte videre at det må skje noe, og at de noen ganger lurer på hvorfor barna ikke sentrer tilbake. Videre så fant de ut at det handlet om ham, om ham i de andre, og presiserte at det handlet om hva han uttrykker når han sender den ballen. Det skjer at de må ta en fot i bakken, og at de da går tilbake, om og om igjen, gjerne ved hjelp av dokumentasjon. Når jeg utfordrer og spør om de klarer det, får jeg et kjapt svar; “Ja, vi er nødt til det. Skal man jobbe på en sånn måte er man nødt til det”. De fulgte opp med at de kan godt komme å stille hverandre spørsmål, ikke fordi det er noe feil, men bare for å utfordre hverandre litt, eller tenke om igjen. I tillegg løftet hun opp enda en verdi om at det skjer ting når du setter ord på ting, og når du sier ting høyt. Han bekreftet at de også undrer seg sammen, finner svar sammen og at ingen er viktigere enn andre. Det ble også uttalt at det er krevende, men det er det jo å jobbe i barnehage. Når man jobber prosjekterende er det enda mer krevende fordi man er i relasjon til noen hele tiden. Den ene barnehagelæreren fortalte at dette i tillegg hjelper de å utvikle seg som barnehage. Dette er relevant om vi ser til Larsen og Slåtten som skriver om læringskultur innen endrings- og utviklingsarbeid med fokus på å øke kvaliteten i barnehagen (2019, s. 253). Essensen her er fokuset felles refleksjon over egen praksis, og dette er som de sier en dannelsingsprosess som vil føre til økt kunnskap og større forståelse av egne normer, virkelighetsoppfatninger og verdier (Larsen & Slåtten, 2019, s. 253).

4.3 Provokasjon som næring

Det kom frem at provokasjon er et viktig element i prosjektarbeidet. En informant fortalte at provokasjon er en viktig næring til arbeidsmåten og tilføyde at det kan skje på mange forskjellige måter. På oppfølgingsspørsmål om hvor provokasjonen kommer fra og hvem den er til, utdypet han at det kan være i

miljøet, via materialene, eller spørsmål. Informanten eksemplifiserte om at når vi legger til rette for at barna skal tegne på hverandres tegninger kan det være en provokasjon, på en måte. Han tilføyde at provokasjonen kan være spontan eller planlagt, at det også stiller spørsmål for å oppnå “denne eksplosjonen av hjerneceller”. De bekreftet at de ikke er redde for å provosere og at de er avhengige av å være såpass modige da dette er viktig næring i deres måte å jobbe på. Videre fortalte de også at det skjer hos barna, at barna også provoserer selv, og at det kan bli en pakt som kan bidra til at de sporer seg inn på noe de ønsker å jobbe med. Informantene kommenterer også at dette er en måte å ta barna på alvor, og det bringer prosjektet videre.

Erfaringene som er nevnt over kan tyde på at provokasjonene oppleves frustrerende og utfordrende for barna. Nordtømme trekker frem kan barna ha svært varierte opplevelser ved læring, f.eks at læring er preget av glede og tilfredsstillelse eller av at det krevende og frustrerende (Nordtømme, 2010, s. 31). Men barnehageloven påpeker at barnehagen skal “bidra til trivsel og glede i lek og læring” og at den skal være et utfordrende og trygt sted, både for fellesskap og for vennskap (Barnehageloven, 2005, § 2). Dette peker igjen på balansekunsten vi skal håndtere som profesjonsutøvere knyttet til de tre forpliktelsene i profesjonstriangelet (Hennum & Østrem, 2016, s. 17).

4.4 Pedagogisk dokumentasjon

Den ene informanten delte erfaringer fra prosjektarbeid på småbarnsavdeling der det viste seg at barna var veldig opptatt av en fugl. Både når barna kikket ut vinduet og når de gikk på tur dokumenterte de masse, og reflekterte masse. De inviterte også foreldrene inn i prosjektet, og inn i undringen over hva det er som gjør det så spennende for barna. Barnehagelæreren forteller at han brukte et fagnettverk og hadde med dokumentasjon fra prosjektarbeidet hver gang, for eksempel bilder fra prosessen. Han tilføyer at da var medarbeiderne hans veldig med, og de reflekterte masse.

I nordisk barnehagekontekst er begrepet “pedagogisk dokumentasjon” et utbredt begrep, også i rammeplanen (KD, 2017), og pedagogisk dokumentasjon er sterkt knyttet til prosjektarbeid. Men hvem dokumenterer vi for? Åberg og Taguchi beskriver at det i starten var for egen del, men at de etterhvert oppdaget nytten av dialog om dokumentasjonen med kollegene og med barna (Åberg & Taguchi, 2006, s. 21). Hva dokumenterer de? For å finne ut hva de skal velge å dokumentere spør de om følgende: "Hvordan benytter barn seg av andre barns ulike kunnskaper og kompetanser?" og de forklarer at dette utbedret prosessene deres (2006, s. 21). Åberg og Taguchi påpeker at et viktig element i prosessen er at de legger til rette for at dokumentasjonen vokser frem sammen med barna (2006, s. 131). Dette er sterkt i tråd med hva rammeplanen for barnehagen sier, bla om at personalet skal sørge for inkluderende fellesskap og legge til rette for at barna bidrar i egen og andres læring (KD, 2017, s. 18). Rammeplanen presiserer dessuten at vi skal sørge for å støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, tro på egne evner og lyst til å lære - som jeg anser som svært naturlig i prosjektarbeid for små grupper med barn (KD, 2017, s. 18).

4.5 Skape kunnskap sammen via felles refleksjon

En stor del av utsagnene til informantene handlet om refleksjon, men også om å skape kunnskap i fellesskap. Ett av de var: “Du trenger ikke å lære dem at de ikke skal spise på lego, for det lærer de av sine medborgere”. Dette var knyttet til at de av og til lot småbarna samarbeide med storbarna. Flere informanter hadde et stort fokus på å utvikle miljøet rundt barnet. *Min tolkning* er at de gjorde dette for å legge best mulig til rette for barnets utvikling, lek, læring og danning. De snakket også mye om å se barnet og å lytte til barnet. Her er det aktuelt å se til Benn, om at læring skjer i fellesskap, og at “læring kan ses på som en måte å søke mening eller forståelse ut fra erfaringer av omverdenen” (Benn, 2003, s. 112).

4.6 Refleksjon og barnehagebasert utvikling

På spørsmål om faglig utvikling kom det utsagn fra informantene om at de melder seg på kurs der de selv opplever behov for faglig påfyll, både hos DMMH og andre steder. Et annet bidrag påpekes tydelig fra den andre informanten, at kanskje det aller, aller meste av den barnehagebaserte utviklingen som er her foregår i hodene våre, ikke bare det vi får utenfra. Vedkommende kommenterte også at det er masse fint, til inspirasjon, men at det skjer ingenting med det hvis ikke vi behandler det og gjør noe med det her. Informantene stilte også spørsmål som; hva betyr dette for oss? Hva er dette for oss? Hvordan påvirker det din daglige virkelighet? Jeg skyter inn et avklaringsspørsmål, om det menes den barnehagebaserte utviklingen, noe han bekrefter det, og tilføyer at det gjerne er via dokumentasjon og refleksjon. Larsen og Slåtten skriver om læringskultur innen endrings- og utviklingsarbeid med fokus på å øke kvaliteten i barnehagen (2019, s. 253). Essensen her er fokuset felles refleksjon over egen praksis, og dette er som de sier en dannelsesprosess som vil føre til økt kunnskap og større forståelse av egne normer, virkelighetsoppfatninger og verdier (Larsen & Slåtten, 2019, s. 253).

4.7 Danne aktive medborgere

På spørsmål knyttet til om det er spesielle områder innen samfunnsmandatet at denne metoden er ekstra aktuell, kom det først et kontant svar: “Da tenker jeg demokrati!”. Barnehagelæreren uttalte videre at demokratiske prosesser i prosjektet gjør oss til gagns mennesker. En annen informant uttalte at det er demokratiet de jobber mest for. De pekte også på at det er stort, veldig bra og muligheter til å komme langt med det, samt at de trakk frem det med et større perspektiv. Den tredje informanten fortalte at barna lagde noe sammen, ut fra utspill i barnemøte på morgenen og fortalte om en veldig demokratisk prosess mellom barna der de planla med å diskutere seg frem til hva de skulle lage, hvilken farge de skulle bruke og hvordan de skulle lage det. Samtidig lot barnehagelæreren barna få finne på ting selv, slik at han bare satt med en veilederrolle, litt sånn i bakgrunnen. Han kommenterte også at det var kjempegøy og at prosjektet varte i et helt år. En annen informant fortalte at han alltid på en måte vært opptatt av barns bidrag, og tilføyde; “Viktig at det skal være deres sitt prosjekt, ikke sant?”. En annen informant forteller om “et slags prosjektarbeid”, og bekrefter at de følger barna der de er, en barnegruppe med to- og treåringer. Han forteller at barna nå er blitt

trygge på arbeidsmåten i form av det å male og tegne. Barnehagelæreren presiserer at barna er begynt å bli så trygg på det, i alle fall de eldste, at de kan begynne å skape mening, forstå ting. Etter de hadde tegnet ble den ene spurt hva hun hadde tegnet. “Det er jo flammer på sola!” utbrøt jenta. Informanten kommenterte at barna klarer å skape mening for seg selv gjennom det. Han fortalte også at de hadde hatt to mål med prosjektet, mangfold og trygghet knyttet til det å utfordre rammer, men også at de lærer seg å bruke maling som et uttrykksmiddel. I beskrivelser om prosjektarbeid kom det også utsagn om å se prosjektarbeidet i perspektiv.

Barnehagelæreren har stor bevissthet om at det er ikke bare hva vi skal gjøre, men hvorfor også, at vi må sette det i sammenheng, både i nærmiljøet, Norge, verden, men også miljømessig og politisk. Knyttet til dette temaet kom det kommentar fra barnehagelærerne om at denne måten å jobbe på er mer krevende, men den gir mening, også for personalet, og er en veldig artig måte å jobbe på.

Informantene ser ut til å ha et stort fokus på barns medvirkning og på å legge til rette for demokratiske prosesser, i tråd med samfunnsmandatet som sier at vi skal fremme demokrati, gjennom å legge til rette for at alle får ytre seg, delta og bli hørt i et inkluderende fellesskap (KD, 2017, s. 11). Rammeplanen beskriver om fagområdet “nærmiljø og samfunn” at barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv “legger grunnlaget for videre innsikt i og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn” (KD, 2017, s. 36).

5 Avslutning

Bakgrunnen for denne bacheloroppgaven var problemstillingen "**Hvordan erfarer barnehagelærere prosjektarbeid som pedagogisk metode?**". For å besvare problemstillingen har jeg først presentert bakgrunn for mine valg i innledningen. Så presenterer metodedelen hvordan jeg har planlagt og gjennomført undersøkelsen. Deretter presenterte jeg aktuell teori med utgangspunkt i funnene. I hovedkapittelet presenterte jeg og drøftet empirien opp mot teorien for å besvare problemstillingen best mulig. Dette resulterte i aktuelle funn om hvordan barnehagelærerne erfarer denne pedagogiske metoden.

Funnene viste seg for meg å være interessante og aktuelle for å besvare problemstillingen. Barns medvirkning viste seg å ha være essensielt, særlig gjennom det å lytte til barna og å følge barnas spor i prosjektarbeidet. Pedagogisk dokumentasjon i form av refleksjon over dokumentasjon var ellers fremtredende. Funnene beskriver samspillet og læring i felleskap som helt elementært.

Denne undersøkelsen med tre informanter gir ingen fasit på vegne av barnehagefeltet, men den gir innblikk i et rikt omfang av erfaringer hos de aktuelle barnehagelærerne.

Funnene fra undersøkelsen om barnehagelærere sin erfaring med prosjektarbeid som pedagogisk metode ser ut til å kunne bidra sterkt til å forvalte samfunnsmandatet vårt på en profesjonell måte. Jeg har utvilsomt fått økt kunnskap gjennom å dokumentere erfaringer og reflektere over dem. Det har ført til at jeg er nysgjerrig på å undersøke denne pedagogiske metoden videre.

Referanser

- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Benn, S. (2003). Det å oppdage barns læringsprosess. I E. Johansson & I. Pramling-Samuelsson (red.)
Barnehagen – barnas første skole. Pedagogisk forum.
- Bergsland, M. D. og Jæger, H. (2022). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen (2. utg)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia - atelierkultur og utforskende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Dagestad, S. (Programleder). (2020, 4. oktober). Den profesjonelle samtalen. [Audiopodkast-episode]. I Innopod. Innoco PodBean. <https://innoco.podbean.com/e/den-profesjonelle-samtalen/>
- Hallin, A. og Helin, J. (2018). *Intervjuer*. Studentlitteratur.
- Hennum, B. A. og Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kjær, A. (2016). *Prosjektarbeid i barnehagen: Fra fascinasjon til fordypelse*. Cappelen Akademisk Damm.
- Kolle, T., Larsen, A.S. og Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser (2. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Nordtømme, S. (2010). Deltakelse og medvirkning. I H. D. Hogsnes, M. L. Angell og S. Nordtømme
Barnehagens læringsliv. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kasusstudier (2. utg.)*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Pedlex.
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Om systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Togsverd, L. og Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem *Profesjon og Kritikk*. Fagbokforlaget.
- Wallin, K. (1997). *Reggio Emilia og de hundrede sprog*. Dafolo forlag.
- Wiseth, H. (2015). Kunstneriske prosesser i arbeid for og med barn. I A. Hammer og G. Strømsøe *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Åberg, A. og Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 1 Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet “Prosjektarbeid i barnehagen som pedagogisk arbeidsform”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagelærere erfarer å benytte prosjektmetoden som arbeidsform i barnehagen. Vi gir deg her informasjon om mål for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedformålet til studenten er å undersøke hvordan barnehagelærere opplever å bruke prosjektmetoden som pedagogisk arbeidsform. Den er prosessorientert med stort fokus på barns medvirkning, der man tar utgangspunkt i barnas interesse.

Prosjektmetoden benyttes i en del norske barnehager for å realisere samfunnsmandatet vårt. Rammeplan for barnehagen oppfordrer til bruk av varierte arbeidsmåter, og fremhever det å ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme danning, men også å gi barn mulighet for medvirkning.

I tillegg ønsker studenten å finne ut om prosjektmetoden oppleves ekstra hensiktsmessig som bidrag til å realisere spesifikke deler av samfunnsmandatet vårt, ref. rammeplan for barnehagens kapittel om formål og innhold.

Aktuelle forskningsspørsmål

Temaene som vil berøres er erfaringer med prosjektarbeid, årsaker, forutsetninger og utfordringer, samt om betydningen av barnehagelærerens rolle og hva bruk av prosjektarbeid kan bety for barna.

Dette er en del av et forskningsprosjekt, et vesentlig bidrag i bacheloroppgave på barnehagelærerstudiet ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å nå formålet med undersøkelsen trenger forskningsprosjektet barnehagelærere med erfaring innen den aktuelle arbeidsform. Jeg har funnet barnehager som benytter denne prosjektmetoden. Gjennom telefonsamtale fant jeg frem til deg som mulig informant. Det forventes å bli 3-4 informanter og at hver informant har minst to års erfaring i jobb som barnehagelærer i barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metodevalg i dette prosjektet er intervju, der planen er å gjennomføre intervju med fysiske møter. De forventes å ta 30-45 minutter og kun ett intervju per informant. All informasjon fra dere til oppgaven er anonym, navn på informant og barnehage blir ikke nevnt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervju. Lydopptak kobles ikke til internett, transkriberes etter intervju og slettes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har informert om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun student og veiledere vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- Informantens navn og kontaktopplysninger holdes adskilt fra øvrig data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 21.04.2023 og personopplysninger som kontaktinfo slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet personopplysninger om deg, få slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har Sikt (vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Xxxxx Xxxxx (xxxx@gmail.com)
- Veilederne Aimée Viktoria Kaspersen (avk@dmmh.no) og Jana van der Zwart-Langner (jvdz@dmmh.no).

- Vårt personvernombud: Sam Akol Kasimba (sak@dmmh.no)
- Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

Med vennlig hilsen

Student Prosjektansvarlige (veiledere)

Xxxxxx Xxxxxx *Aimée Viktoria Kaspersen og Jana van der Zwart-Langner*

Samtykkeerklæring

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Prosjektarbeid i barnehagen som pedagogisk arbeidsform”, og har fått anledning til å stille spørsmål.
- Jeg samtykker til å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 21.04.23

Signatur, prosjektdeltager

Dato

Signatur, student

Dato

Vedlegg 2 Intervjuguide

1 Om informantens bakgrunn;

- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Fortell meg litt om din faglige bakgrunn.

2 Erfaringer med prosjektarbeid

- Hvilke erfaringer har du med prosjektarbeid?

3 Årsaker til å benytte denne arbeidsformen

- Hvorfor har du eller dere valgt å benytte prosjektmetoden som arbeidsform?
- Er det spesifikke områder innen samfunnsmandatet vårt du opplever denne metoden som ekstra aktuell?

4 Forutsetninger og utfordringer

- Hvilke forutsetninger opplever du som viktige for at denne metoden skal fungere?
- Har dere opplevd noen utfordringer knyttet til prosjektarbeid? I tilfelle; hvilke?

5 Barnehagelærerens rolle og barnas opplevelse

- Hvilken betydning du opplever at din rolle som prosjektleder har?
- Hva opplever du som barnehagelærer at prosjektarbeidet kan bety for barna?

6 Eventuelle avklaringspørsmål

- ... om jeg er i tvil om jeg har forstått informantene budskap.

7 Avslutningspørsmål

- ... hvis informanten har noe mer å tilføye.