

Masteroppgave
Barnehagekunnskap
Mai 2023

På let etter kreativitet i barnehagen

-med blikket rettet mot prosess- og produktkreativitet

En kvantitativ studie i barnehagelærernes egne prosjektbeskrivelser
knyttet til fagområdet kunst, kultur og kreativitet

Av: Sol Renathe Krogh Lillestøl



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for Barnehagelærerutdanning



Forord

“Svart løype”

Jeg har dilla på toppturer, men denne turen har vært annerledes. Den har vært lang, og til tider svært bratt, litt lik som min periodevise læringskurve har vært. Mye med denne masteren kan jeg sammenligne med en topptur. Toppturer i turbøker blir ofte tegnet inn med farge på stiene opp som sier noe om hvilket nivå stien gir av utfordringer. De fleste vet at svart løype, det er den tøffeste. Min masterreise får svart farge. Turen var krevende, og den passer ikke for alle, særlig om man ikke har *fått satt seg skikkelig inn i løypa før man drar*.

På flere toppturer står det ofte *“Er du litt uerfaren, kan det lønne seg å bli med på en guidet tur – for ekstra trygge rammer og komfort”*. Jeg hadde iallfall ikke nådd toppen uten en god turkamerat. Heldigvis fikk jeg med meg den beste. Så takk til støtte og til motivasjon når bakkene var umotiverende, og til alle kaffepausene underveis, beste turvenn. Alle turer og samtaler er og blir best sammen med deg! (Ja, det er selvsagt mannen min, Oddbjørn!)

“Selv om sola skinner når du setter av gårde, kan været skifte raskt, så du bør være forberedt”. Heldigvis har jeg også hatt en faglig dyktig veileder på turen, med ulike redskaper og litt forskjellig i sekken. I tillegg til at været skifter, trenger man også et kart. Du har vist meg mange gode stier og hjulpet meg å ta valg på veien opp. Tusen takk, til min veileder, Johanne Ilje-Lien. Du er rett og slett dyktig, men best av alt er at du er så hyggelig, og det gjorde reisen litt tryggere, og avstanden til målet litt nærmere. Tusen takk for at du ville bli med på min topptur, og for å være det trygge og levende kartet, når jeg til tider ikke fant frem eller ville snu.

Jeg bare avslutter dette forordet med en tekst som fint beskriver denne turen, “svart løype”: *“Du kan gå forskjellige ruter for å komme til toppen, og noen av dem er mer krevende enn andre. Det alle rutene har til felles, er den flotte premien du får når du er fremme”*.

Takk for turen!

Sol Renathe Krogh Lillestøl, 15.05.2023

(Tekstutdrag i Forord lånt fra: [De 11 beste fotturene nær Stavanger - Opplev flott natur når du er i Stavanger – Go Guides \(hotels.com\)](#))

Sammendrag

En studie i barnehagelæreres prosjektbeskrivelser og hvordan de vektlegger fokus i forhold kreativ prosess og - produkt. Jeg opplever at det i feltet fremtrer indikasjoner, bekymringer og utsagn som signaliserer usikkerhet og uklarheter rundt tema. For meg som benytter dans i barnehagen, som både handler om prosess og produkt, er dette et viktig. Vektlegger vi (barnehageansatte) ikke prosessen nok i arbeid med kreativitet? Studiets problemstilling ut fra dette er: *I hvilken grad fremmes prosess- og produktkreativitet (ubevisst) av barnehageansatte i egne offentlige beskrivelser av eget kulturellt prosjektarbeid?* I min forskning har jeg benyttet meg av en kvantitativ dokumentanalyse. Forskningsmaterialet er 32 offentlige prosjektbeskrivelser skrevet av barnehagene selv. Dokumentene viser til arbeid med kreativitet i barnehagen i tilknytning til fagområdet kunst, kultur og kreativitet, med vekt på kunst. Studien er hovedsakelig skrevet ut fra et positivistisk vitenskapelig ståsted, og undersøkelsen har en kvantitativ forskningstilnærming. Som forsker tar jeg likevel med meg mitt grunnsyn på barnehagen som et sosiokulturelt læringssted. Det gir oppgaven en sosial konstruktivistisk nærhet i utførelsen. Forforståelse vil også påvirke meg som forsker både bevisst og ubevisst. Det innebærer et hermeneutisk perspektiv hvor min forståelseshorisont kontinuerlig beveger seg i en sirkelprosess, der masteren syntese sees og forstås ut fra delene og omvendt. Jeg benyttet meg av en tilpasset modell på kreative faser, som metodeverktøy i studien, inspirert av Graham Wallas faseteori på kreative prosesser (Wallas, 1926). Hovedfunnene i dokumentanalysen er: Prosessen blir vektlagt langt mer enn produktfokus. Den fasen med mest fokus innad i prosessen, er tilrettelegging (preparasjonsfase) og slik har det vært siden 2008 til 2021. Fokuset på tilrettelegging likevel har minket noe, imens det er blitt økt fokus på å prøve ut ideer (verifikasjonsfase), imens to faser (inkubasjon- og illuminasjonsfase) ikke er særlig synlige i barnehageansattes fokus i samme periode. Produktfokus holder seg jevnt lavt, og i noen få tilfeller fraværene, i beskrivelsene. Funnene ble drøftet i forhold til empiri og relevant teori, samt nyere forskning relatert til prosess- og produkt kreativitet. Med tanke på signaler om usikkerhet og antagelser, samt føringer mot ønsket fokus i feltet, "ubrukte" kreative faser, og hvor vi faktisk legger fokus i praksis, ønsker jeg å løfte frem behovet for mer kunnskap og for bedre tydeliggjøring på området.

Summary

A study in Early Childhood Education Centers (ECEC) teachers' project descriptions and how they emphasize focus in relation to the creative process and product theme. I find that in the field there are indications, concerns and statements that signal uncertainty and ambiguities around the topic. For me, who uses dance with the children, which is both about process and product, this is an important topic. Do we (ECEC teachers) not emphasize the process enough when working with creativity and children? The study's research question based on this is: *To what extent is process and product creativity promoted (unconsciously) by ECEC staff in their own public descriptions of their own culture-related project work?* In my research, I have used a quantitative document analysis. The research material is 32 public project descriptions written by the ECEC teachers themselves. The documents refer to work with creativity in the kindergarten in connection with the subject area of art, culture and creativity, with an emphasis on art. The study is mainly written from a positivist scientific point of view, and the investigation has a quantitative research approach. As a researcher, I nevertheless take with me my basic view of ECEC as a socio-cultural learning place. This gives the task a social constructivist closeness in execution. Preconceptions will also affect me as a researcher both consciously and unconsciously. It involves a hermeneutic perspective where my horizon of understanding continuously moves in a circular process, where the master synthesis is seen and understood from the divided and vice versa. I used an adapted model of creative phases as a methodological tool in the study, inspired by Graham Walla's phase theory of creative processes (Wallas, 1926). The main findings in the document analysis are: The process is emphasized far more than the product focus. The phase with the most focus within the process is preparation (preparation phase) and this has been the case since 2008 to 2021. The focus on preparation has nevertheless decreased somewhat, while there has been an increased focus on trying out ideas (verification phase), while two phases (incubation and illumination phase) are not particularly visible in the focus of ECEC staff during the same period. Product focus remains consistently low, and in a few cases absent, in the descriptions. The findings were discussed in relation to empirical evidence and relevant theory, as well as recent research related to process and product creativity. Considering signals of uncertainty and assumptions, as well as guidance towards the desired focus in the field, "unused" creative phases, and where we actually focus in practice, I want to highlight the need for more knowledge and for better clarification in the area.

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	4
1 Innledning	7
1.1 Oppgavens struktur	14
2 Kreativitet i barnehagekontekst	14
2.1 Kreativitet i barnehagen	15
2.1.1 Sosiokulturell teori og den treleddete relasjon	16
2.1.2 Prosjektarbeid - en "kreativ møteplass"	17
2.2 Organisasjonskultur	18
2.2.1 Viktige formelle endringer i feltet	20
3 Teoretisk perspektiv	20
3.1 Prosessekreativitet	22
3.2 Produktkreativitet	24
3.3 Faseteorien – Wallas oversiktsmodell på kreative prosessfaser	25
3.3.1 Preparasjonsfasen	26
3.3.2 Inkubasjonsfasen	27
3.3.3 Illuminasjonsfasen	27
3.3.4 Verifikasjonsfasen	28
3.4 Forskning på området	28
3.4.1 Marianne Undheim	30
4 Forskningsstrategi	31
4.1 Positivistisk inngang – kvantitativ metode	32
4.2 Hermeneutisk tilnærming - kvalitativ metode	34
5 Metode	35
5.1 Kvantitativ dokumentanalyse	35
5.2 Datamaterialet - Prosjektbeskrivelsene	38
5.2.1 Bakgrunn for utvalg	40
5.3 Gjennomføring av dokumentanalysen	40
5.3.1 Utviklet kategoriseringssystem - Koding	44
5.3.2 Setninger blir tall	47
5.3.3 Tabellvalg	48
5.4 Resultat	49

5.5 Reliabilitet og validitet	53
6 Analyse	55
6.1 Prosessfokus seirer langt over produktfokus	57
6.2 Tilrettelegging og utprøving har mest fokus	58
6.3 Fokus i endring (2008 til 2021)	59
6.3.1 En interessant utvikling	61
7 Drøfting	61
7.1 For lite fokus på produkt?.....	62
7.2 Prosessfasene er todelt	63
7.3 En levende organisasjon- Endringer i fokus.....	67
8 Avslutning	70
Litteraturliste	72
Vedlegg (forskningsdata)	78
1. Dok. 2021-1 Mellom, Sammen	78
2. Dok. 2021-2 Så mange menneska som finnes i verden, men ingen e helt lik	81

1 Innledning

I denne *kvantitative dokumentanalysen*, rettes blikket mot fenomenet *kreativitet i barnehagen* og mot barnehageansattes *fokus* i henhold til *prosess-* og *produktkreativitet* i kunstrelaterte prosjektarbeid i barnehagen. Bakgrunnen for det er blant annet utsagn og litt uklårheter i offentlige publikasjoner i feltet. Jeg opplever at det i feltet fremtrer indikasjoner, og i noen tilfeller direkte ytringer, på at *prosessen er viktigst*, og at *produktet er mindre viktig* i henhold til praktisering i barnehagen. Et eksempel på et slikt offentlig utsagn i fra barnehagefeltet er hentet fra nettsiden Barnehage.no; "I forming er vi opptatt av prosessen, hvordan sluttresultatet blir er ikke avgjørende" (Nefjen, 2023). Et annet utsagn er en "bekymringsmelding" i en artikkel i *Utdanningsnytt.no* om at slik det er i dag er kreative prosesser for lite vektlagt i rammeplanen, som kan medføre at barnehagen fokuserer mer på produkt uavhengig av prosess (Sæterdal, 2017). Slike utsagn/ytringer får meg til å til å undre om barnehageansatte fokuserer mer på *produkt* og ikke vektlegger *prosessen nok* i arbeid med kreativitet? Dette er noe jeg opplever som viktig, og ønsker å vite mer om. Som barnehagelærer og dansepedagog, bruker jeg dans aktivt med barna i barnehagen, og for meg er dette interessant fordi dans kan være grunnlag for skapende arbeid, med kontakt til både prosess og produkt.

Forskrift for rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) heretter kalt *rammeplanen*, fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver (Barnehagelova, § 2). I rammeplanen er det skrevet frem en del om kreativt prosessarbeid i barnehagen, og noe mindre om produkt, slik jeg klarer å tyde det. Begrepet kreativitet og håndtering av det i barnehagen, står i hovedsak fremhevet i *rammeplanen* under fagområdet *kunst, kultur og kreativitet* (Kunnskapsdepartementet, heretter kalt KD, 2017b, s. 50-52). Ikke bare er begrepet fremhevet i fagområdets overskrift, men flere setninger i rammeplanens kapitler handler om barns mulighet til å utvikle sine kreative sider (KD, 2017b, s. 50-52). Kreativitet er slik sett tydelig et viktig begrep i rammeplanen. Blant annet skrives det frem som viktig fordi kreativitet kan være *en berikelse for hele barnegruppen*, og være en måte for barn å *få bearbeide inntrykk og følelser i barnehagen* (KD, 2017b, s. 52). Fundamentale elementer som barns trivsel og livsglede fremmes (KD, 2017b s. 8 og 11). Slik jeg oppfatter det, vil dette kunne påvirke barns psykiske helse i barnets liv generelt, men at det også kan være viktig for samfunnet med tanke på at kreativ kompetanse vil bli en ettertraktet kvalitet i arbeidslivet i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, heretter kalt Udir, 2021, s. 1-2). I en

rapport (TFoU-2019:2) kommer det frem at i henhold til barnehageansattes trygghet i å implementere fagområdet inn i barnehagen er det kommet frem at ansatte i barnehagen ønsker mer veiledning og mer støttemateriell i tilknytning til dette (Naper et al., 2020 s. 51). Det er viktig for de ansatte i barnehagen å forholde seg til, og ta kreativitet på alvor, da man er underlagt *Lov om barnehager* (Barnehageloven, 2005) *å støtte om barns kreativitet* (Barnehageloven, 2005, §2). Det er også vektlagt i den at *barns skaperglede, undring og utforskertrang* er et av barnehagens formål (Barnehageloven, 2005, § 1). For å støtte arbeidet og forståelsen av begrepet *kreativitet i barnehagen* har regjeringen satt Udir til å utarbeide støttemateriell til rammeplanen, i tråd med strategien *Barnehagen mot en ny tid* (KD, 2023, s. 37). Her vil jeg trekke frem *Hva er egentlig kreativitet?* (Udir, 2021) som er filmatisk formidlet støttemateriell tilknyttet fagområdet *kunst, kultur og kreativitet*. I filmen presenterer de ideer på hvordan man kan forstå og hvordan man kan jobbe med kreativitet i barnehagen. Her blir det stilt spørsmål angående den kreative prosessen og det kreative produktet; *“Hva er egentlig viktigst? Sluttresultatet eller opplevelsen de har underveis”* (Udir, 2021, tid: 1:00 og 2:28.) Ut fra dette kan det trekkes en slutning om at *prosess* bør ha *mer fokus enn produkt*. Men til å være støttemateriell, opplever jeg dette litt utydelig, og ved nærmere ettertanke, til og med noe manipulerende. Over har jeg allerede nevnt at dette er en holdning som gjenspeiler seg i ulike offentlige publikasjoner i feltet, noen ganger med direkte sitat, andre gang mer indirekte. Prosessen fremmes som viktigst, men det blir ikke skrevet ut, mer hintet til, og på en slik måte at jeg faktisk ikke helt vet hva jeg bør gjøre som barnehagelærer selv, f.eks. i forbindelse med danseprosjekt med barna. For eksempel når vi snakker om prosjekt, er det ofte vektlagt fokus på prosessen. Når jeg søker rundt på nett i fagartikler og artikler i fra felt over debatter og tekster, hva møter jeg? Det jeg møter forsterker inntrykket på prosess og produkt som angir motsigelser og usikkerhet. Selv om det i artikler kommer frem tekst på at “prosessen er viktigst”, føler jeg at det indirekte fremmes produkt, og at det foreligger motsigelser i det som skrives frem. Jeg vil trekke frem motsigende utsagn og signaler man kan møte i feltet, her igjennom en offentlig artikkeltekst på nett av to barnehageansatte som forteller om at de hadde en utstilling i barnehagen som barna kunne endre når de ville. Det kommer frem at de mener utstillingen er i tråd med rammeplanen fordi de lar barna endre utstillingen langs med, og at det derfor er en prosess og ikke en utstilling (Tangerud, 2019). I alle nevnte utsagn i de ulike artiklene kan man både “føle”, men også lese at prosessen fremmes som viktigere enn produktet, men at det kanskje handler mer om hva vi sier enn hva vi gjør? Mitt søk etter å finne svar går ikke på å finne ut hva som er best, eller verst, men å få avklart hva vi faktisk gjør. Hva vi gjør versus hva vi sier vi gjør. Tema; prosess versus produkt, er viktig å få frem fordi det er mitt springbrett til oppgavens formål. I en god debatt, tenker jeg at man bør ha

ulike syn på begge tema. Men jeg fant ikke motstående bekymringer eller utsagn, eller forskning om at det burde fokuseres mer på produkt enn på prosess, foruten i en masteroppgave der hvor funn var på eldre elever hvor *prosessen ble bedre hvor de hadde mål for øyet, og mindre positiv om prosessen avsluttet uten mål* (Samnøy, 2016). I tillegg til Marianne Larsen Undheim (1971-), førsteamanuensis og forsker på barns kreative og skapende bruk av digital teknologi (Universitetet i Stavanger), som konkluderer i sin forskningsavhandling; *The Process Is Not Enough Children and Teachers Creating Multimodal Digital Stories in Kindergarten* (2020), at *begge deler har verdi og må verdsettes* (Undheim, 2020). Jeg kommer tilbake til Undheims forskning.

Hvor mye man arbeider i de ulike fagområder i barnehagen de siste årene er dokumentert. Det er kommet frem via Trøndelag Forskning og Utvikling, TFOU-rapport 2019:2 (Naper et al., 2020) at barnehagepersonell jobber mer med fagområdet kunst, kultur og kreativitet i 2018 enn i 2008, men nest minst med dette fagområdet i forhold til de andre. Tallene er 33% i 2008 og 46% i 2018 (Storvik, 2020). Dette gjorde meg bare enda mer nysgjerrig på hva man vektlegger som mest/minst viktig innen kreativ utfoldelse, og hvilket kreativt fokus var med på å øke i arbeidet med kunst i disse årene? Både i prosess i forhold til produkt, men også innad i prosessen. I den nye nasjonale strategiplanen, *Barnehagen for en ny tid* (KD, 2023) kommer det frem at det er 21% av barnehagepersonell i kommunale barnehager og 30% i private som fortsatt ikke har formell utdanning (KD, 2023, s. 29). Forskningsgruppen her konkluderte med at det trengs mer kompetanse i barnehagen ut fra det, og ut fra at bare 44% av grunnbemanningen består av barnehagefaglig utdannede i 2021 (KD, 2023, s. 27). Dette kan påvirke hvordan og hva vi fokuserer på og kulturen i barnehagen, men det sier likevel ikke noe om *hva* vi fokuserer *på* i henhold til *arbeid med kreativitet i vår praksis*. Eller hvor vi eventuelt *mangler* fokus. Antall utdannede vil kanskje påvirke *i hvilken grad* man *fokuserer på prosess* kontra *produkt* i arbeid med kreativitet med barna i barnehagen. Kreativitet er et vidt og vanskelig definerbart begrep (Olafsson og Gulliksen, 2018). Dette har Brynjar Olafsson (1970-), førsteamanuensis og forsker innen kunst og håndverk og kreativitet/ pedagogikk/ fagdidaktikk/ ICT (Universitetet i Sørøst-Norge), sett nærmere på i sin doktoravhandling *Kreativitet i klasserommet, Kunst og håndverkslæreres forestillinger om kreativitet og hva som støtter eller hemmer kreativitet i norsk grunnskole* (Olafsson, 2022), hvor han har studert lærernes forståelse for kreativitet i læring. Han konkluderer med at *mangel på forståelse hos de ansatte* kan påvirke barns mulighet til kreativ utfoldelse og utvikling (Olafsson, 2022). Jeg opplever at hans forskning kan være relevant for barnehagefeltet og min master, og derfor vil jeg også benytte meg av Olafssons forskning i oppgaven.

I regi av regjeringens strategiplan for barnehagekvalitet *Barnehagen for en ny tid* (KD, 2023) har de fokus på at alle som jobber i barnehage skal ha *god og relevant kompetanse* mot 2030 (KD, 2023 s. 28 og 30) For å sikre seg dette utarbeides det blant annet av Utdanningsdirektoratet støtte- og veiledningsmateriell kontinuerlig (KD, 2023, s. 37). Dette for å legge til rette, og støtte barnehagene i forståelse og implementering av rammeplanen (2023, s. 37). Filmen *Hva er kreativitet?* som jeg nevnte i starten av innledningen ble publisert i 2017, men som aktivt støttemateriell, i masterens skrivestund, kan man forstå at den er en del av dette kompetansehevings-prosjektet fram mot 2030. Det interessante her, slik jeg ser det, er de *føringer* på *fokusprioriteringer* i kreativt arbeid i henhold til *prosess* kontra *produkt*, og jeg undrer meg på om det er grunnlag for dette? Jeg stiller meg også spørsmålet om det i barnehagen i dag er så lite fokus på *prosessen* kontra *produkt* at det gir behov for endringer på dette området frem mot 2030? Når jeg ikke finner forskning eller rapporter som har studert *hvordan* og *hvor mye* det fokuseres på det ene eller det andre, så stiller jeg spørsmål om det er hold i “verdiplassing” av prosess, og det at det blir fremmet holdninger som indikerer at det fokuseres *for lite/for mye* på dette arbeidet? Dette vekker en nysgjerrighet hos meg til å finne ut *hva* vi faktisk *holdningsmessig* praktiserer. Siden fokus på kreativt produkt ikke blir “favorisert” på linje med kreative prosesser i feltet, får det meg til å undre på *om dette gjenspeiler seg i praksis*, og spørsmål som driver meg videre er; *har vi mer fokus på prosessen enn produktet? Hvordan vektlegger vi innad i prosessen? Og; om dette er noe som har vært gjennomgående i de siste årene?*

Formålet med studien er blant annet å få en oversikt over hvor vi voksne i arbeid med kreativitet i barnehagen legger fokus i forhold til *kreative prosesser* og - *produkt* i praksis, og slik få avduket om holdningsprioriteringer og *fokus* i praksis samsvarer med overnevnte bekymringsutsagn. Et slikt kunnskapsgrunnlag kan være med på å avgjøre hvor innsatsen skal legges og om det bør gjøres eventuelle endringer f.eks. i bedre forklaringer i planer eller tydeligere støttemateriell, noe som er et av utviklingsmålene i *Barnehagen for en ny tid* (KD, 2023, s. 37). På denne måten kan denne studien være et bidrag til viktig tydeliggjøring på tema, og gi barnehagebarn enda bedre vilkår for kreativ utfoldelse i barnehagefelleskapet. Jeg ønsker i denne masteren i hovedsak å ta tak i disse overnevnte føringer og bekymringer over prosess- /produktfokus, og kartlegge hva vi faktisk vektlegger i arbeid med kreativitet i barnehagen. Jeg ønsker blant annet å *avduke om holdninger/antydninger* i feltet stemmer overens med barnehageansattes praktisering. Jeg avgrenser forskningen til å gjelde i tilknytning til barnehageansattes arbeid imot fagområde *kunst, kultur og kreativitet*, rettet mot barnehagebarnas kreative muligheter. Problemstillingen jeg er kommet frem til er:

I hvilken grad fremmes prosess- og produkt kreativitet (ubevisst) av barnehageansatte i egne offentlige beskrivelser av eget kulturellt prosjektarbeid?

Grunnen til at *ubevisst* er satt i parentes i problemstillingen er for å tydeliggjøre at forskningsdata er innhentet fra et ferdig material skrevet frem til et annet formål. Dokumentene er innsendte bidrag til en konkurranse arrangert av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) (Nord Universitetet, u.å.-b).

Forskningsmaterialet mitt er i hovedsak 32 offentlige dokumenter fra barnehagers egne prosjektbeskrivelser med kunst og kulturellt prosjektarbeid i barnehager. Disse ligger tilgjengelig på nett på ressursiden til Norsk senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS), som inspirasjonskilder til hvordan man i barnehagen kan jobbe med kreativitet (Pedersen, 2018). Disse dokumentene ble valgt fordi her publiseres barnehagers egne beskrivelser over egen praksis i tilknytning til det aktuelle fagområdet i rammeplanen. KKS sitt mål er å bidra til økt kvalitet i kunst- og kulturfagene i hele opplæringsløpet fra barnehage til lærerutdanning (Nord Universitetet, u.å.-a).

Analysegrunnlaget er ikke basert direkte på deres egne formuleringer eller grunnlegninger på området. Analysen er gjort ut fra en grundig koding, som består av en kvantitativ metodisk dokumentanalyse med kvalitativ støtte underveis, av utvalgt tekst fra barnehagenes innsendte bidrag.

Underveis med utviklingen av masteren ble det behov for å nansere problemstillingen enda mer. Derfor har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

- I hvilken grad er prosess- og produktfokus likestilt hos personalet?
- Hvilke faser i prosessen kommer det frem at personalet vektlegger mest/ minst?
- Hvordan endrer fokus hos personal seg i forhold til prosess- og produkt kreativitet i årene fra 2008 til 2021?

Faser er her fleksible grupperinger i det kreative prosessforløpet, utarbeidet ut fra teori på kreative faser utviklet av Graham Wallas (1858 – 1932). Wallas var en av de første som benyttet seg av faser til å sortere ideer på kreativitet som gikk i fleksible faser (Moraru, 2019, s. 142). I dokumentanalysen av overnevnte dokumenter benytter jeg i hovedsak Wallas pragmatiske modell med oppbygning på kreative faser som et verktøy for orden av oppsett og inndeling av forskningsdata i dokumentanalysen. Teorien, kjent som; *faseteorien*, har en enkel oppbygning som presenterer prosessen i kreativ utfoldelse i fire deler. Disse kaller Wallas for; *preparasjon, inkubasjon, illuminasjon og verifikasjon* (Lerdahl, 2011, s. 210; Moraru, 2019 s. 144; Wallas, 1926). Modellen er et anerkjent verktøy for analyse og de aller fleste teorier er basert på hans tenkning (Moraru, 2019, s. 142 og 145). Faseteorien har altså i hovedsak verdi som et metodeverktøy i min analyse, og Wallas fire faser representerer hver sin kategori i inndelingen av den kreative prosess. I tillegg til de fire fasene har jeg utformet en femte fase, som jeg har navngitt; *kommunikasjon*, ut fra en ide på at resultat av kreativ prosess “snakker” til verden rundt seg. *Kommunikasjonsfasen* representerer at man er ferdig med verifikasjonsfasen og at det er slutt på perioden med *prosessarbeid*. I denne fasen har man ferdigstilt eller viser til et ferdig/ ønsket produkt. Denne modellen jeg har utformet, på inspirasjon av Wallas teori, vil bli benyttet for å kunne analysere *fokusvektlegging i praksisbeskrivelser som innebærer tilknytning mot faser på kreative prosesser og - produkt*. Begrepene *produkt* og *resultat* omtales i masteren med samme betydning.

Figur 1.

Oversikt over problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling	<i>I hvilken grad fremmes prosess- og produktkreativitet (ubevisst) av barnehageansatte i egne offentlige beskrivelser av eget kulturellt relatert prosjektarbeid?</i>
Forsknings-spørsmål	<ul style="list-style-type: none"><i>I hvilken grad er prosess- og produktfokus likestilt hos personalet?</i><i>Hvilke faser i prosessen kommer det frem at personalet vektlegger mest/ minst?</i><i>Hvordan endrer fokus hos personal seg i forhold til prosess- og produktkreativitet i årene fra 2008 til 2021?</i>

Oppgaven baserer seg primært på *kvantitativ dokumentanalyse*, men underveis gav arbeidet med masteren meg behov for å utvide metodevalg, noe som trakk meg mot en hermeneutisk retning for å løse et punkt hvor jeg trengte å bruke min egen tolkning og forståelse i en sorteringsprosess inni dokumentanalysen. Selv om dokumentanalysen av prosjektbeskrivelsene er grunnlag for empiri, medfører en metodeblanding en liten "tur" innom en kvalitativ dokumentanalyse en *triangulering* i bruk av analysemetoder. Oppgaven får derfor både en *positivistisk* og en *hermeneutisk* holdning til problemstillingen (Sander, 2022). Forskningsstrategisk ble oppgaven påvirket av global nedstenging p.g.a. pandemien, Covid-19, (2020-2022) som begrenset "fri ferdsel" inn og ut av ulike sektorer med tanke på forskningsmuligheter i starten av masteroppgaven (DN, 2020). Jeg hadde ikke fast tilhørighet i en barnehage, og derfor var mine rammer slik at dokumentanalyse som metode opplevdes som beste valg for meg. I tillegg har forskning kommet frem til at det er behov for et større metodemangfold for å styrke kunnskapsgrunnlaget som framkommer i skandinavisk barnehageforskning (Furunes, et al., 2021). Inngang til, og delvis i gjennomføring av oppgaven, kan sammenlignes med *snøballmetoden*, en metode som kan gi god kjennskap til temaområdet og er et godt grunnlag for både grundige og vesentlige analyser (Asdal og Reinertsen, 2020, s.159), men som jeg opplevde krevende i det å både finne frem i og utvelgelsen av det relevante som ville gagne masteren i sin helhet. Litt motstrøms, utviklet metodevalget mitt seg til en kvantitativ dokumentanalyse, i forhold til at det er mest vanlig med kvalitativt design på forskning i barnehagefeltet (Furunes et al., 2021). På grunn av valg av koding og kategorisering hvor datamaterialet blir samlet og delt inn i ulike deler hvor formålet blir å beskrive fordelingen av ulike faktorer uten å identifisere årsaker blir det sammenlignet med en deskriptiv arbeidsmåte (Postholm, 2010, s. 91; Stoltenberg, 2022). I tillegg til å være prosessorientert har oppgaven et overordnet *induktivt* forskningsdesign, hvor jeg søker innsikt og svar ut fra empiri fra dokumentene med tilhørende praksisfortellingsrefleksjoner sett i sammenheng med nyere forskning på prosess- og produktkreativitet (Sander, 2022; Tranøy, 2021). *Prosess- og produktkreativitet i denne masteren studeres og diskuteres ut fra et sosiokulturelt perspektiv*. Dette utdypes i en egen underdel (2.5.1) i kapittel 2.

Figur 2.

Oversikt over vektlegging innen den teoretiske og metodiske rammen rundt denne undersøkelsen

Epistemologi	Teoretisk perspektiv	Metode	Innsamling av empiri
-Positivistisk	-Kreativitet	-Kvantitativ	-Dokumentanalyse

-Lett hermeneutisk	-Kreative prosesser	-Kvalitativ tilnærming	-Statistisk analyse
-Personlig sosial konstruktivistisk	-Kreativt produkt		
	-kreativitet i barnehager		
	-Nyere forskning		

1.1 Oppgavens struktur

I oppgavens andre kapittel vil jeg først rette jeg siktet mot betydningen av *kreativitet i barnehagekontekst*. Her ser jeg litt nærmere på hva som er barnehagens læringsperspektiv, og hva det legger til grunn for arbeid med kreativitet i barnehagen. Deretter vil jeg greie ut om prosjektarbeid, fordi jeg i denne masteren forsker i nedskrevet kunst- og kulturellt relatert prosjektarbeid-beskrivelser. Til slutt i kapitlet vil jeg vise til organisasjonskulturen og trekke frem noen viktige endringer i de senere år. Jeg vil så presentere teorier på *kreativitet*, og skrive ut teori på *prosess- og produktkreativitet* i kapittel tre. Videre presenterer jeg i dette kapitlet *faseteorien* av Graham Wallas (1858 - 1932) som er ryggraden i min kvantitative dokumentanalyse. Deretter presenteres nyere forskning på tema-området. Alt av teorivalg er med på å binde sammen syntesen i oppgaven. I kapittel fire om forskningsstrategi viser jeg til mitt forskningssyn og metodeinngang til forskningen. I kapittel fem legger jeg frem metodiske fremgangsmåter som ble brukt i forskningen. Jeg beskriver hvordan data ble samlet og analysert, samt om reliable utfordringer og metodens validitet. Videre presenterer jeg forskningsmaterieell og forskningsdata. I metodekapittelets siste del fremlegges resultater fra innsamlet forskningsdata. I kapittel seks tolkes analysen, og i kapittel syv presenteres oppgavens drøftingsdel. Her vil jeg diskutere analysefunn av mengdefokus på kreative prosesser og kreativt produkt opp mot nyere forskning, i lys av teorier på faser i kreativ utfoldelse. Til oppsummeres de viktigste punkt i en avslutning, i kapittel åtte.

2 Kreativitet i barnehagekontekst

Jeg vil i dette kapitlet starte med å presentere hvordan man forstår kreativitet i barnehagen ut fra grunnverdier og regler fra nasjonale hold, i tillegg til å komme innpå hva som ligger til grunn for barnehageansattes kunnskap for å arbeide med tema. Deretter finner jeg det relevant, på grunn av koblingen mellom kreativitet og det sosiale, å presentere barnehage-organisasjonens (og min forankring) til sosiokulturelle læringsyn, og skrive frem hva det sosiokulturelle aspektet innebærer. Her vil jeg fremme teori på sosiokulturelt perspektiv og den treleddede relasjon. Videre viser jeg til teori på prosjektarbeid i barnehagen og hvordan slik praksis fremstår som det metodeverktøyet det er for å arbeide med kreativitet i barnehagen i dag. Det er beskrivelsene i gjennomført

prosjektarbeid som brukes som grunnlag til utarbeiding av empiri. I lys av at jeg har studert grad av fokus i dokumenter som strekker seg over år (2008 – 2021) vil jeg avslutte dette kapittelet med å vise til teori på organisasjonskultur.

2.1 Kreativitet i barnehagen

Norske barnehager er pedagogiske ECEC-institusjoner for barn fra fødsel til fem år (Udir, 2018a), basert på sosiokulturelle perspektiver og preget av en barnesentrert pedagogikk (Udir, 2018). Kjerneverdier er en helhetlig tilnærming til barns utvikling, barndommens egenverdi, barns aktive deltakelse i samfunnet, gruppeaktivitet og demokrati (KD, 2017b, s. 7-8). I OECDs *Tidlig Childhood Education and Care Policy Review of Norway* fremheves det “en helhetlig forståelse for utdanning, og trivsel og sosio-emosjonell utvikling har en spesiell plass” i norsk opplæring (Engel et al., 2015, s. 62). Rammeplanen legger vekt på hvordan personalet kan støtte og fremme barns utvikling og læring gjennom hverdagens aktiviteter og gruppeopplevelser (KD, 2017b). Læring forstås som noe som skjer i hverdagssituasjoner, gjennom kommunikasjon, samhandling og lek (KD, 2017b). Ifølge rammeplanen skal både omsorg, formativ utvikling, lek, læring, sosiale ferdigheter og kommunikasjons- og språkprosesser sees i sammenheng, og sammen skal de bidra til barnas allsidige utvikling (KD, 2017b, s. 19). Dette påvirker hvordan man vil forstå og håndtere fenomenet kreativitet i barnehagen. Selv om fagområdet kunst, kultur og kreativitet fremmer kreativitet med barna i barnehagen spesielt, skal alle fagområder arbeides tverrfaglig med (KD, 2017b, s.43). Derfor må også fagområdet sees i sammenheng med andre, og at de sammen er med på å skape rom for barns opplevelse av tilhørighet, annerkjennelse og livsmestring (KD, 2017b, s. 7)

Det er ikke direkte skrevet frem i rammeplanen om hvordan man skal jobbe med kreativitet, men en tolkning av barnehagens grunnverdier og tilknytning til det sosiososiale kan gi et bilde på at kreativitet i barnehagen ikke nødvendigvis trenger å være slik man ser på kreativitet i andre organisasjoner eller om det dreide seg om voksne generelt. Samtidig gir det en åpenhet til tema som i noen tilfeller kan bli for vid, da flere undersøkelser av lærere viser at de har ulik forståelse av kreativitet, dette er noe som kan påvirke deres undervisningspraksis (Davies et al., 2013 referert i Olafsson, 2022 s. 3). Videre vil jeg trekke frem perspektiver på *sosiokulturelt læringssyn* og teorier på *prosjektarbeid*, i de to neste del-kapitlene, 2.1.1 og 2.1.2, som en arbeidsmetode for å knytte arbeid med kreativitet inn i barnehagen. Disse teoretiske refleksjonene ligger til grunn for mine tolkningsvalg i min kvalitative tilføring, i min forskning.

2.1.1 Sosiokulturell teori og den treleddete relasjon

Den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet (Imsen, 2005 s. 265), hvor handlinger og kunnskap hos mennesker relateres til sammenhenger og virksomheter. I Store norske leksikon står det at i et sosiokulturelt perspektiv vil man hevde at kunnskapskonstruksjoner ikke kan forstås som rent individuelle, de er avhengige av det samfunnet og den kulturen den enkelte inngår i (Solberg, 2022). Slik kan kreativitet forstås som et sosiokulturelt fenomen, hvor personlige egenskaper og kommunikasjon mellom mennesker er knyttet sammen. Læringen skjer med andre ord i et sosialt samspill, og et barns kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i interaksjon med andre (Imsen, 2005, s. 265).

Det betyr ikke at barns individuelle kreativitet ikke er viktig, men i et sosiokulturelt perspektiv ser man individet som en del av noe større som hører sammen i det *imellom* både barn og voksne (Bakke et. al, 2018 s.165). Sosial konstruktivisme danner grunnlaget for individuell og sosiokulturell kreativitet.

Å møtes *imellom* kan forklares som *et tredje møterom*. Dette beskriver Bakke (2018) at Skjerveheim (2001) presenterer som "*et saksforhold utenfor selve relasjonen*" og kan forstås som en forutsetning for et likeverdig møte mellom mennesker (Skjerveheim, 2001, referert i Bakke et. al, 2018 s.168). Ifølge Bakke bidrar Østrem (2008) med utgangspunkt i Hans Skjerveheims (1926-1999) tenkning omkring *den treleddede relasjon* til å belyse pedagogers oppdrag og etiske ansvar for å ivareta og møte alle barn som subjekt (referert i Bakke et. al, 2018 s.169). Bakke skriver at det Skjerveheim og Østrem kan se å ville få frem er at selv i et felleskap hvor man er flere må også et hvert barne-individ få sin plass, og det er i tråd med personalets mandat at dette skal skje (referert i Bakke et. al, 2018 s.169). Slik jeg forstår dette er at *den treleddede relasjon* avspeiler en relasjon der begge parter deltar og lar seg engasjere i et felles saksforhold, og at det synliggjør intersubjektiviteten i møte imellom mennesker. I barnehagen er prosjektene og det kreative som oppstår imellom barn-barn og barn-voksen det jeg tenker som felles saksforhold, hvor barns medvirkning har betydning for prosessutvikling mot eventuelle mål. Og at dette samarbeidet er det som Østrem (2008) legger til grunn for utsagnet; "*at det også finnes et imellom*" (Østrem, 2008 s.12, referert i Bakke et. al, 2018 s.169).

Noen teoretikere mener at uavhengig av hvordan man selv opplever og hvor man legger fokus så er det ikke kreativt om ikke samfunnet ser det som kreativt. At kreativitet er et sosialt fenomen. Det innebærer en teori på at produktet må ha en *sosial verdi* for å kunne vurderes som kreativt. Dette snur ideen på hvilket fokus man besitter i prosessen har mest betydning i forhold til kreativitet, og at

det er hvordan produktet oppfattes i samfunnet som har mest betydning. For at et bidrag til et domene (for eksempel et maleri i kunstverden) skal kunne bli kalt kreativt, må det bli akseptert av eksperter på feltet (Olafsson, 2020 s. 20). Fire-c-modell er en utviklet modell som bygger på et sosialt konstruktivistisk perspektiv der også samspill mellom individ og samfunn er sentralt. Den er utarbeidet av Kaufmann og Beghettos (2009) og består av fire nivåer, *mini-c*, *little-c*, *pro-c* og *big-c*. (referert i Olafsson, 2022 s. 23). Alle kan være kreative på det laveste nivå. All kreativitet oppstår i en sosial kontekst og bygger på eksisterende ideer og løsninger som etablerer et kriterium for hva som er originalt og formålstjenlig (Olafsson, 2022 s. 23). Ut fra denne teorien innebærer det at det som er originalt og formålstjenlig, bærer alltid preg av den sosiale konteksten. Dette gjelder uansett om den som bedømmer hva som er kreativt, er selve individet eller ekspert på et felt (Olafsson, 2022 s. 23). Olafsson skriver i sin forskning at mangel på forståelse på domene er viktig hos lærerne for å utvikle kreativitet innen og på tvers av disse (Olafsson, 2020 s. 11). Olafsson skriver i sin forskning at dyp fagkunnskap innen hvert av disse områdene er viktig for å utvikle kreativitet innen og på tvers av disse (Olafsson, 2020 s. 11).

2.1.2 Prosjektarbeid - en "kreativ møteplass"

Prosjektarbeid som arbeids- og læringsform har vært en del av pedagogisk praksis i flere tiår i alle utdanningsformer (Jansson 2008, referert i Bakke et. al, 2018 s.164). Som begrep kan praksisarbeid forstås som en plan, et utkast og/eller et større arbeid (Taule, 1995, referert i Bakke et. al, 2018 s.164). Med dette menes det at prosjektarbeid er noe som skjer, det er ikke en plan som er ferdig, men noe bevegelig i stadig endring (Bakke et. al, 2018 s.164). I barnehagen har betegnelsen prosjekt tradisjonelt vært noe imellom barnehagelærere og assistenter hvor formål har vært å undersøke og endre forhold i barnehagen (Jansen, 2008, referert i Bakke et. al, 2018 s.164). Emne- og temaarbeid er noe som i større og større grad har blitt relatert til arbeid med barna i barnehagen, og slikt prosjektarbeid innbyr i større grad til medskapende prosesser og barns deltakelse i planlegging, vurdering og utvikling av prosjekter (Jansen, 2008, referert i Bakke et. al, 2018 s.164). I de senere år har dette utviklet seg enda mer mot at barn får mer oppmerksomhet i prosjektarbeid. Dette tror Bakke, et al. har sammenheng med barns lovfestet rett til medvirkning, og at faktor med medvirkning i tilknytning til blant annet planlegging av egen dag har lagt grunn for barns deltagelse i prosjekt (Bakke et. al, 2018). Pedagogisk dokumentasjon har en sterk forbindelse til prosjektarbeid (Udir, 2018b s. 14). Ikke bare til enkeltstående prosjekter som pågår over lang tid, men til en undersøkende pedagogisk tenkemåte og praksis som gjennomsyrrer hele barnehagen. Den baserer seg på en holdning om at læring skjer når barnet er aktivt, og når det får mulighet til å undersøke,

utvide og fordype seg i det som virker spennende og interessant (Udir, 2018b, s. 14). Ikke nødvendigvis i en voksen-barn-relasjon, men like gjerne sammen med andre barn og i møte med et fysisk miljø som gjør utforskning mulig (Udir, 2018b, s. 14) Pedagogisk dokumentasjon er prosessorientert, hvor kunnskap og erfaringer er i bevegelse. Det dokumenteres ikke for å vise hva personalet eller barna har gjort "her og nå", men for å skape et springbrett til hva som kan komme til å skje (Udir, 2018b, s.16).

2.2 Organisasjonskultur

Bang (2013) påpeker betydningen av organisasjonskultur og hvordan et kulturelt perspektiv kan bidra til økt forståelse av både hva som foregår i organisasjoner, hvordan det skjer og hvorfor det skjer. Kunnskap om de mer eller mindre usynlige, men sterkt innflytelsesrike normer, verdier og virkelighetsoppfatninger, som dominerer i hele eller deler av organisasjonen, gir en dypere innsikt i hvorfor organisasjonens medlemmer handler som de gjør. Kulturens innhold som normer, verdier og virkelighetsoppfatning danner grunnlaget for kulturuttrykket som gjerne deles inn i uttrykk som adferd, verbale, materielle og strukturelle (Bang 2013, s. 326). Barnehageorganisasjonen har hatt en kraftig utvikling de siste årene, men samtidig har den et "feste" fra godt bak i tid. Barnehagen er utviklet fra barneasyl/barnehjem. I år er det 100 år siden den første folkebarnehagen ble til i Oslo, som ikke var regnet som asyl eller daghjem/barnehjem. I samme tidsperiode drives det også små private barnehager, i hovedsak i storbyene. Det er også 100 år siden det første fellesrådet for barneomsorg ble dannet. Foreningen Husmødrene arbeidet for innhold som lek, skapende virksomhet, huslige sysler og eventyrfortelling. I 1975 var dekningsgraden på under 3% i Norge. Siden da har organisasjonen økt kraftig (Høgskolen på Vestlandet [HVL], 2020). Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) hadde en av tre barnehageansatte Norge i 2010 utdanning som førskolelærer samtidig til at organisasjonen i 2010 hadde 89% alle barn i landet (SSB, 2012). Organisasjonen økte med over 86% dekningsgrad på bare 35 år. I dag, ca. 100 år etter den første barnehagen, og en dekningsgrad på ca. 1%, er barnehageorganisasjonens dekningsgrad på ca. 98%. I stortingsmeldingen "Kvalitet i barnehagen" fra 2009 er søkelyset flyttet fra *nok* barnehageplasser til *gode nok* plasser ved at regjeringen bidro til rekruttering og utdanning av et tilstrekkelig antall førskolelærere, at styrerne i barnehagene skal ha god lederkompetanse og at flest mulig av det øvrige personalet i barnehagen har god kompetanse (St.meld. nr. 41 (2008-2009) s. 6 & 8). Det ble også satt søkelys på kompetansen utdannede barnehagelærere skal utvikle av sosial kompetanse. Det står krevet at forståelsen av betydningen av et omsorgs- og læringsmiljø preget av blant annet kreativitet, samspill

og opplevelse av mestring for alle er kompetanse som barnehagelærerne skal utvikle (St.meld. nr. 41 (2008-2009) s. 27). Det er viktig å skille mellom styrken og innholdet når en skal bestemme om en kultur representerer en fordel eller en ulempe for organisasjon (Bang, 2010, s. 109).

Organisasjonskultur defineres av Schein (1998) som *et mønster av felles, grunnleggende antakelser*-skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon (Schein, 1998 s.7). En sterk kultur kan føre til en sterk lojalitet og oppslutning om spesielle verdier og oppfatninger i en organisasjon og den kan sørge for at medarbeidere jobber i samme retning. Kultur kan sees som et kollektivt fenomen som deles av mennesker som lever i de samme forskjellige sosiale omgivelsene, omfatter de felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg blant medlemmene i en organisasjon (Saberg, 2022).

Siden jeg skal se på tendenser til variasjon i fokus over år, har jeg valgt å se på teorier på endring i organisasjoner. Jacobsen skriver om at man i endringsteorier gjerne hevder at endringer starter i strategier og strukturer for deretter følge opp med endringer i kulturen på det senere tidspunkt. Jacobsen trekker frem at endringen drives av formelle eller uformelle elementer. Formelle er knyttet til teknologi, struktur og strategi, mens de uformelle elementene knyttes her til blant annet organisasjonskultur (Jacobsen, 2018, s. 152). Jacobsen skriver om at det er et godt etablert empirisk funn som viser at det er sammenhenger mellom strukturer og strategier og atferd. (Jacobsen, 2018, s. 153). Jacobsen skriver at man i endringsteorier gjerne hevder at endringer starter i strategier og strukturer for deretter følge opp med endringer i kulturen på det senere tidspunkt. Dette utfra at det er de formelle elementene ledelsen i organisasjonen kan kontrollere. F. eks. kan ny rammeplan, eller fokusområder regjeringen setter i gang nasjonalt påvirke til fokusendringer som vil synes i forskningen min. Jacobsen skriver at organisasjonen må sees på som en levende organisme i stadig bevegelse, og at et dilemma kan være at om dette går for sakte kan det være at når endringen er iverksatt så er den "utdatert" (Jacobsen 2018, s. 159-161). Jacobsen åpner for at planlagt endring er mulig ved å vise til at historien er full av organisasjoner som har klart å gjennomføre endringer, selv om det varierer hvor vellykkede disse har vært. Han legger til grunn antakelsen om at det er to forhold som må være tilfredsstillende for å oppnå planlagt endring. Den ene er riktig valg av strategi som er tilpasset den type endring det er intensjon om å gjennomføre. Det andre forholdet er rettet mot ledelse og at ledelsesformen som utøves er tilpasset endringsprosessen og konteksten (Jacobsen 2018, s. 146). Dette kan ligne litt på det Olafsson beskriver som ytre faktorer (Olafsson, 2022). Disse faktorer beskriver han er f.eks. hvilket materiell som er tilgjengelig, hvordan man organiserer grupper, planer m.m. På en annen side kan det være at det er påvirket av den indre faktoren som Olafsson skriver om i sin avhandling (2022). Olafsson skriver at de ansatte handler ut fra sin

forståelse, som baserer seg på deres formelle (faglige) og uformell (erfaringsbasert) kompetanse. Dette omtales som strukturkvalitet (ytre og indre faktorer) i feltet (Udir, 2022). Prosesskvalitet handler om kvaliteten i arbeidet i barnehagene, om hvilke planer som er og hvordan de implementeres inn i barnehagepraksisen (Udir, 2022). Dette innebærer f.eks. utviklingsplaner.

2.2.1 Viktige formelle endringer i feltet

I dette underpunktet har jeg hentet frem noen endringer som har hatt betydning på barnehageorganisasjonene i de senere år. Disse årene vil jeg studere opp imot **Diagram 3.** (i 5.2) som viser hvordan barnehageansattes fokus beveger seg frem i fra 2008 til 2021.

Figur 3.

Noen endringer i feltet

Hva	Hvorfor	År
Barnehagen blir en del av utdanningssystemet		2006
Lovfestet rett til barnehageplass til alle som ønsket det	-Behovet økte -sterkere vektlegging av tidlig barndom som en verdifull og viktig periode i livet i samfunnet	2009
Ny rammeplan		2011
Kompetanse for framtidens barnehage	-kompetansehevingstiltak -støtte til formell utdanning til ansatte	2013
Ny rammeplan		2017
Kompetanse for fremtidens barnehage 2018-2022	- Implementeringen av ny rammeplan	2017
Ny rammeplan	-Tydeligere styringsdokument -Samfunnsutviklingen og ny kunnskap om barn og barnehager	2017
Ny paragraf i barnehagelova (§ 3)	-Sikre barns rett til medvirkning og deltagelse i planer av egen barnehagehverdag	2021
Ny strategi <i>Barnehager mot 2030 – AVLYST</i> Og erstattet med <i>Barnehager for en ny tid</i>	-alle barn, uavhengig av hvor de bor og i hvilken barnehage de går, skal få et godt barnehagetilbud	2021
Ny strategi <i>Barnehager for en ny tid</i>	-Kompetanseheving, mer og høyere utdanning -Mer støttmateriell til planer	2023
Lov endring	Sikre barns medvirkning i egen hverdag i barnehagen	2020

(HVL, 2020, 13. November; KD, 2017a; KD, 2017b; KD, 2023; Udir, u.å.)

3 Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet vil jeg presentere all teori som benyttes i oppgaven. Jeg starter med å presentere teorien knyttet til kreativitet, og hvor jeg legger vekt på begrepne *prosesskreativitet* og *produktkreativitet* i egne del-kapitler. Deretter viser jeg til teori om kreative faser og Wallas ide på hvordan prosessfaser viser seg, hvor jeg viser til hver av hans faser. Til slutt i kapittelet presenteres nyere forskning, som baserer seg på de to publiserte doktoravhandlingene opplyst om i innledningen, hvor jeg fremhever Undheims resultat i sin forskning i eget punkt her.

Kreativitet er et komplekst begrep som kan forstås og brukes på mange ulike måter (Olafsson og Gulliksen, 2018). I dette kapittelet vil jeg vise frem spennet i hva kreativitet kan være. Jeg starter med å trekke frem kjent fakta og definisjoner om kreativitet som er relevant for oppgaven.

Kreativitet er hentet fra det latinske ordet *creare* eller *creatus* som betyr å skape eller frembringe (Lerdahl, 2007, s. 21). Vygotskij (1995) skriver at denne evnen er noe alle besitter, også små barn. Barn utøver kreativitet i leken, og den viser seg frem som blant annet som fantasi (Vygotskij, 1995 s. 9). Og man ser likhet med lek til ord som faller sammen inn under begrepet *kreativitet*, altså ord som *fantasi*, *iderikdom* og *skapede evne* (Gundersen, 2021). I barnehagen forbindes kreativitet med noe barn skal fordrive i tilknytning til og i lek (Stai, 2020) (UD, 2021 s. 43). Kreativitet kan slik ikke sees som noe konstant, men et fenomen i bevegelse som inneholder flere momenter, og er et begrep som ikke bare er relevant for voksne, men også i forhold til barn. Haug (2002) beskriver kreative prosesser som den fasen hvor du lar deg inspirere og jobber deg frem til ideer (Haug, 2002, s. 17). Haug skriver at det kreative produkt er som regel resultatet av en kreativ prosess, og kan synes seg frem som f. eks et kunstverk eller en løsning på et problem (Haug, 2002 s.17). Det man kan forstå ut av dette Haug forklarer, er at kreativitet kan forstås et samlet fenomen som bør sees som helhet med tanke på at kreativitet forbindes med begge deler. Resultat kan være forskjellig ifølge teori. F. eks. i støttemateriell i rammeplanen på nett, *Film: Hva er kreativitet*, opplyser forteller at kreativitet kan handle om å tenke og en måte å være på (UD, 2021, tid: 1:00). Kaufmann beskriver også kreativitet som et tankeprodukt, men skiller mellom kvalitetene nytteverdi og nyhetsbærende (Rønning, 2013, s. 8). Nytteverdi kan knyttes opp mot både estetiske og innovative prosesser, men sistnevnte har et mer praktisk og kommersielt fokus (Rønning, 2013 s. 8). Csikszentmihalyi skiller, som Kaufmann, også imellom innovasjon og kreativitet, hvor innovasjon sees som noe ikke-kreativt i forhold til den kreative opplevelsen (Csikszentmihalyi, 2014 s. 170). Dette skillet på at innovasjon ikke blir sett på som like kreativt på linje med kreativitet kan kanskje komme ut fra at kreativitet blir blant annet definert som en evne man besitter, (Lerdahl, 2011 s.22; Vygotskij, 1995 s. 9; Gundersen, 2021). Lerdahl beskriver også kreativitet som en ferdighet eller evne, hvor evnen er å klare å fantasere, forestille seg og utvikle ideer. Kreativitet sammenlignes også som en "muskel", som Lerdahl skriver, kan trenes opp slik at man kan bli dyktigere i å være kreativ (Lerdahl, 2011 s.22). Som nevnt blir, ifølge blant annet Haug, blir prosessen og det eventuelle produktet fremhevet som to deler som står i forhold til hverandre (Haug, 2002 s.17). I de to neste underpunktene vil jeg gå i dybden på hvert av de to ulike forholdene i kreativitet, prosessen og produktet.

3.1 Prosesseksamaktivitet

Prosesskreativitet eller *kreative prosesser* blir beskrevet i rammeplanen (2017b) i hovedsak under fagområdet kunst, kultur og kreativitet i rammeplanen (2017b). Det som kommer frem her er blant annet at barnehagen *må legge til rette for og videreutvikle barnas kreative prosesser og uttrykk* (KD, 2017b, s. 51), og *skal legge til rette for kreativitet ved å bidra til at barna får skape kunstneriske og kulturelle uttrykk* (KD, 2017b, s. 50). Det fremmes så at fagområdet omhandler å få rom og mulighet til å uttrykke seg. Her er *uttrykksformer* skrevet frem som blant annet dans, design og kunsthåndverk som verktøy til å være i prosess (KD, 2017b, s.51). Nedskrevet står det også at barnehagen *skal bidra til at barn tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede*. Dette handler i stor grad om faktorer som knyttes til kreative prosesser. Barns kreative prosessarbeid blir også knyttet mot fellesskapet og det sosiale tilhørigheten, men også det individuelle (KD, 2017b, s. 50 - 51). Begrepet *å skape* og *kreativitet* kommer opp flere ganger (KD, 2017b, s. 50-52, imens *kreative prosesser* og *kreativ tenkning* blir nevnt en gang hver (KD, 2017b, s. 51). Begrepsbruk i rammeplanen, som utforskning, undring, undersøkelser, utprøvinger og eksperimentering, kan også sees i tilknytning til kreative prosesser (KD, 2017b, s.51). Vygotskij beskriver kreative prosesser som evnen til å forestille seg (1995, s. 15). I lek forestiller barns seg, og slike prosesser hvor barn fantaserer, later som og prøver ut ideer, er ikke styrt av målfokus ifølge Vedeler (2006, s. 30). Lerdahl (2007) skriver at i en kreativ prosess er det viktig å stille spørsmål, også ved ting som virker opplagte, fordi spørsmål kan løse opp, vekke til refleksjon og gi grobunn til nye tanker (Lerdahl, 2007 s.71). I barnehagen stilles det ofte spørsmål, både mellom barn og barn – voksen. Noen spørsmål gir mer grobunn for undring og refleksjoner. F.eks. så spør barn ofte om de kan få lov til noe, det er ikke det samme som å undre seg. Imens spørsmål om hvordan puster meitemarken når han beveger seg nedi jorden være et typisk spørsmål som kan sette i gang kreative prosesser. Lerdahl skriver at fri assosiasjon er aktiviteter i kreative prosesser (Lerdahl, 2011, s. 225). Her tømmer man seg for ideer på et emne eller en problemstilling uten å være for kritisk (Lerdahl, 2011 s.124). Vygotskij skriver at dette er viktig element i for kreativitet, da det i dette legger grunnlag for flere erfaringer rundt et tema eller et problem, og at kreative prosesser handler om å bruke erfaringer som grunnlag for å være kreativ (Vygotskji, 1995 s. 12). Her ser man at spørsmål som gir rom for oppramsinger, eller spørsmål på kunnskap og informasjon, er også en utøvendedel av kreative prosesser, men det er også i tråd med barnehagepersonells føringer fra rammeplanen hvor det står at barn skal få *utforske og delta i kunst- og kulturopplevelser* (KD, 2017b s. 51), som ikke bare er positivt for videre kreative prosesser, men også kan anees som en del av den kreative prosessen, slik Vygotskji fremstiller det (Vygotskji, 1995 s. 12). Graham Wallas, skriver i boken *The Art of Thought* (1926) om to mulige tenkemåter, hvor den ene kan føre til kreative tankeprosesser. Det ene muligheten man har er at man går ut fra at man

den man er, med sin kropp og bevissthet, og har vaner som man gjør og tenker ting ut ifra. Den andre muligheten er at man kan prøve på å bryte ut av disse naturlige tankemønstre og vaner, og slik endre måten å tenke på som kan bringe en videre til noe nytt (Wallas, 1926 s. 79). Han beskriver en måte å være i prosess på som om at man må prøve "å fange" de gryende ideer, og skille de ut fra annet tankesurr (Wallas, 1926 s. 79). Å bryte ut av vaner og endre tankemønstre kan blant annet sees som kjennetegn på kreative prosesser. Dette er noe man i dag forbinder med lateral tenkning, også populært kalt "ut av boksen"-tenking. Undheim skriver også at i skapelsen prosessen kan barn trekke på en kombinasjon av tidligere hendelser og opplevelser eller ulike inspirasjonskilder som inspirasjon for deres kreativitet. Hun skriver at i slike hendelser kan produkter være gjenskapt til noe nytt (Moe, 2018; Robinson, 2011, referert i Undheim, 2022, s. 12-13). Denne prosessen kan beskrives som en interaktiv syklus der barns ideer generere nye kreasjoner som igjen genererer nye ideer (Resnick, 2006, refert i Undheim, 2022, s. 12-13). I samarbeidssituasjoner som disse, der «grupper av individer kollektivt generere et delt kreativt produkt» kan forklares i vilkår for *distribuert kreativitet* (Sawyer & DeZutter, 2009, s. 82, referert i Undheim s. 12-13). Prosesskreativitet blir vektlagt i rammeplanen og fremmes positivt på ulike måter. I teorien er prosessen en mulighet til å utvikle ideer, eller bare være lek uten mål for noe annet enn å skape i øyeblikket. Lerdahl trekker frem at elementer i prosessen er å være undrende, man prøver ut ideer, stiller spørsmål ved ting, og at ved å aktiv utvide eget grunnlag f. eks ved å gå på utstilling, i egen prosess også kan legge grunnlag for videre prosesser. Dette er Undheim samstemt i. Å bryte ut av vaner og endre tankemønstre kan blant annet sees som kjennetegn på kreative prosesser. Undheim fremmer også at i en synergi av flere kan det oppstå noe annet og nytt, og at derfor er slik felles kreativitet positivt. Å tenke annerledes og problemløsende er noe som barn ofte gjør ubevist i lek.

3.2 Produktkreativitet

I henhold til arbeid med kreativitet og kreative produkter i barnehagen, sjekket jeg hva som er skrevet frem om det der, og i rammeplanen står at barnehagepersonell skal støtte barn i å *skape kunstneriske og kulturelle uttrykk*, både individuelt og i felleskap (KD, 2017b s.50), og at de også skal få mulighet til å møte *ulike kunstneriske og andres kulturelle uttrykk* (KD, 2017b s. 51). "Uttrykk" defineres som en språklig formulering, eller det å vise seg, det å tre fram, å ta form eller et ansiktsuttrykk m.m. (Bolstad, 2022). Dette er et begrep som ikke defineres som produkt eller resultat, som jeg først antok. Ved nærmere blick på planen kommer det frem at til å uttrykke seg kan være en aktivitet som oppstår *gjennom musikk, dans, drama og annen skapende virksomhet* (KD, 2017b s. 52). I tillegg kommer det frem at barnehagen skal legge til rette for at barn kan få *skape estetiske dimensjoner* og la de få *uttrykke seg estetisk* (KD, 2017b s. 51-52). Ut fra dette blir ikke det vektlagt fokus på kreative produkt/ resultat i rammeplanen. I teori som man kan knytte til kreativitet blir det kreative produkt fremhevet som en av to deler av samme fenomen. F. eks så skriver Haug at det kreative produkt er som regel resultatet av en kreativ prosess, og kan synes seg frem som f. eks et kunstverk eller en løsning på et problem (Haug, 2002 s.17). I forhold til analyse må man derfor være klar over at produkt kan være mer enn en ting, det kan også være et produkt av en tanke, slik Haug beskriver. Det finnes også teori som indikerer at prosesskreativitet og produktkreativitet ikke nødvendigvis hører sammen. Vedeler (2006) beskriver at mål og resultatstyrt aktiviteter ikke er indre motivert, men påvirket av ytre motivasjon. Hun skriver at ytre motivert aktivitet ikke skal sees som lek (Vedeler, 2006, s. 33). Det man kan forstå ut fra det er at om man skaper noe som er drevet av ytre faktorer, ikke egentlig har vært grunnlag for kreativ tenkning, og indirekte kan man forstå at hun ikke anser det som gunstig for kreativ utvikling å ha fokus på målet.

3.3 Faseteorien – Wallas oversiktsmodell på kreative prosessfaser

I dette del-kapittelet vil jeg skrive frem teorier på kreative faser i prosessen. Først vil jeg presentere prosessfaseteori, en modell på kreativ tenkning, fra tidlig 1900-tallet. Graham Wallas lanserte kreativ tenkning i boka, *The Art of Thought* (1926) i 1926. Her har han delt inn den kreative prosessen inn i 4 stadier; *preparasjon, inkubasjon, illuminasjon og verifikasjon* (Lerdahl, 2011 s. 210) (Wallas,1926,) Wallas tre første faser var bygget sine teorier på tyske Hermann Helmholtz (1821-1894) og Jules Poincarè (1854-1912) (Wallas, 1926 s. 29). Denne modellen på kreative faser kalles *faseteorien* (Lerdahl, 2011, s. 210). De fire fasene, foreslått av Wallas, danner en av de mest aksepterte modellene for den kreative prosessen (Moraru, 2019 s. 142). Samtidig er faseteorien i nyere tid blitt utfordret av forskere, blant annet på at den ikke holder mål og ikke er utfyllende nok i henhold til slik

Wallas presenterer den i *The Art of Thought* (1926) (Moraru, 2019 s. 144-145). Det er en utfordring å forske helhetlig på kreativitet gjennom faseteorien alene på grunn av fenomenet sin kompleksitet (Moraru, 2019 s. 144). Det kommer tydelig frem at faseteorien alene gir et mindre godt grunnlag til å forske på kreative prosesser, men siden det er det et anerkjent verktøy for analyse og de aller fleste teorier er basert på hans tenkning (Moraru, 2019 s. 142 og 145) ser jeg at den har verdi som et metodeverktøy i min dokumentanalyse for å kartlegge fokusforhold. Siden jeg bruker denne faseteorien som utgangspunkt i dokumentanalysen, og slik viser seg som en viktig del av mitt teoretiske utgangspunkt, presenterer jeg denne teorien her. Jeg vil også trekke frem faseteorien under drøfting av prosessfasene i kapittel 6.

Under vil jeg skrive frem hver enkelt fase og hva de presenterer i kreative stadier i prosessen fra en ide eller et problem utløses/ skapes frem og til og med det ferdige produkt. I Wallas verifikasjonsfase referer han til et ferdig produkt som en avslutning av denne fasen (Wallas, 1926, s.29). I min arbeidsmodell som jeg har utviklet til dokumentanalysen er det nødvendig å skille ut det kreative produkt/resultat, og studere *prosessfokus* opp imot *produktfokus*. Derfor vil det kreative produkt få egen "fase". Dette kommer jeg tilbake til i metodekapittelet (4.3). Å hente utfyllende informasjon ut hva Wallas legger i sine fire faser, var noe utfordrende. Boka var på nett, men gammel og vanskelig å lese, og jeg fant ikke annen førstehåndsinformasjon på nett, så jeg har i tillegg støttet meg til andrehåndsteori. Dette for å få bredere grunnlagt til bruk i min dokumentanalyse. Fasene skrives etter hverandre, men de er fleksible og man kan bevege seg imellom alle disse fasene til det kreative produkt ferdigstilles, om man ikke forkastet arbeidet underveis (Wallas, 1926).

3.3.1 Preparasjonsfasen

I dette stadiet omtaler Wallas som forberedelsesstadiet. Her benytter man blant annet ulike brainstormingsmetoder (Lerdahl, 2011 s. 225). Lerdahl skriver at det som betegner denne metoden er fri assosiasjon, hvor man tømmer seg for ideer på et emne eller en problemstilling uten å være for kritisk (Lerdahl, 2011 s.124). Vygotskij skriver at dette er en viktig fase, da det i denne fasen legges grunnlag for flere erfaringer rundt et tema eller et problem, og at det er disse erfaringene som brukes når man skal være kreativ (Vygotskij, 1995 s. 12). Kaufmann skriver at det er en fordel å benytte seg av ideer som man har erfaringer i, og at ikke alt trenger å være planlagt fra start (Rønning, 2013, s. 87). Dette kan sees som en forberedelsesfase hvor man samler inn informasjon m.m. Vygotskij skriver at følelsen og fornuft hører sammen og det kommer frem at han aviser at det er et skille mellom estetikk og rasjonalitet, og at jo større mengde med opplevelse i virkeligheten

desto mer produktiv blir fantasien (Vygotskij, 1995 s. 20). Dette sier noe om viktigheten av denne fasen. Dette ser man kommer til uttrykk i rammeplanen (2017b) hvor det står skrevet at opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for eget skapende arbeid. (KD, 2017b s. 50).

3.3.2 Inkubasjonsfasen

Helt sentralt i denne modellen er et stadium med inkubasjon, etter at vi har innhentet informasjon og sett på problemstillingen (Wallas, 1926, s.80-96). I en kreativ prosess er det nødvendig med perioder hvor vi kan være litt dovne og sette arbeidet aktivt til side. Dette kalles inkubasjonsfasen. I en slik fase kan plutselig en løsning dukke opp (Wallas, 1926, s. 93). Denne kreative innsikten kan komme når vi minst venter det, for eksempel når man slapper av, det kan dukke opp i en drøm når man sover eller helt plutselig når man er på tur (Wallas, 1926, s. 85). Tid er et viktig element, sier både Wallas og Lerdahl, som hevder begge gode resultat ikke skyldes tilfeldigheter, men at resultat kommer av at man har arbeidet med problemet over lengre tid (Lerdahl, 2011 s. 210; Wallas, 1926, s. 83). Både Wallas (1926) og Lerdahl (2011) skriver at ved å koble ut den vanlige bevisstheten og konsentrasjonen om problemet, gir man rom for at underbevisstheten kan arbeide videre med problemet, og gi ny innsikt (Lerdahl, 2011 s. 210; Wallas, 1926, s. 83 – 85) Tanken her at ubevisstheten er en stor og usynlig ressurs slik som en del av et isfjell som ligger under vann og avkoblingen gjør at man blir mindre fiksert på en bestemt løsning vi har i hodet (Kaufmann, 2006, kap. 1: Lerdahl, 2011 s. 210). I prosjekt anbefaler Kaufmann å stoppe opp og slipp nye ideer til, rekonstruere, og han fremmer pauser som viktig, fordi hjernen trenger å hvile (Rønning, 2013 s. 87). Pauser, skriver han, kan være å gå tur, eller rutinepreget aktivitet (Rønning, 2013 s.87). Dette samsvarer med Wallas faseteori hvor skrives det om dette med avstand til kreative prosesser er det som medfører at man får en god ide, som man kan jobber videre med (Wallas). Slike prosesser, skriver Kaufmann, kan føre en til et endelig produkt (Rønning, 2013 s.87). Her ser man at både Kaufmann og Lerdahl sammenes med Wallas om viktigheten til denne fasen.

3.3.3 Illuminasjonsfasen

I denne fasen skjer det noe opplysende som fasenavnet, *illuminasjon (opplysning)*, signaliserer. Ifølge Faldbakken er denne fasen er det viktigste (Faldbakken, 1994, s.67-68). Denne fasen består av seiersrus og opprømmthet (Faldbakken, 1994, s.67-68). Men også en usikkerhet og sårbarhet, paradoksalt, som han skriver, ut fra at hele den kreative prosess lener seg på akkurat dette øyeblikket (Faldbakken, 1994, s.67-68). Uten eureka, uten denne fasen, blir ikke den kreative

prosessen opplevet som en suksess (Faldbakken, 1994, s.67-68). Denne fasen kommer ikke kontrollert, men helt plutselig av seg selv, ved å ha tatt avstand fra problem (Wallas, 2016, s. 93) Videre skrives det frem at man kan tenke at alt arbeidet ellers i skapelsen er totalt avhengig av denne forløsningen (Faldbakken, 1994, s.67-68). Ifølge Kaufmann (2006) antar dette øyeblikket oppstår når to forskjellige klynger av assosierte ideer som begrepsmessig er løst forbundet med hverandre krasjer inn i hverandre (Kaufmann, 2006 s.48). Men for at det skal skje en spredning må de aktiveres. Da skjer det en spredningsaktivering som gjør dette nettverket mer og mer omfattende (Kaufmann, 2006 s.48). Kaufmann beskriver at to nettverk krysses, kan det oppstå en kobling mellom på tvers av to adskilte nettverk. Dette kaller han en bi-assosiasjon (Kaufmann, 2006 s.48). Man kan se for seg at man kaster to stener i vann som hver danner ringer i vannet. Gitt av at avstanden ikke er for stor skjærer ringene inn i hverandre. Prosessen, intuitiv tankepredning, foregår utenfor vårt bevissthetsfelt, på det intuitive tankeplan (Kaufmann, 2006, s.48). Når den koblingen skjer, gjerne når vi arbeider med noe på det bevisste plan, sier hjernen vår "Bingo", bevisstheten blir skrudd på og man får en såkalt "A-ha" opplevelse når den nye konstellasjonen springer frem (Kaufmann, 2006, s. 48) Man kan forstå at det er i denne fasen hvor ideen materialiserer seg til noe konkret i bevisstheten.

3.3.4 Verifikasjonsfasen

Ligner på Forberedelsesfasen, skriver Wallas(Wallas, 1926 s. 85-86). Lerdahl (2007) skriver at spørsmål kan åpne opp for refleksjoner, som fører til at nye ideer kan prøves ut (Lerdahl, 2007 s. 71). Slik Lerdahl (2007) fremmer at spørsmål kan føre til undring ligner dette på ideen at refleksjoner er en del av denne fasen (Lerdahl, 2007 s. 71). I del-kapittelet om lateral tenkning ser man at man kan fremprovosere reflekterende spørsmål. I denne fasen prøver man ut ideer, men så er det fasen hvor man stadig må undre seg og reflektere veien videre, kanskje må man gjøre endringer, kanskje til og med starte på nytt. Denne fasen er knyttet til å prøve ut ideer og refleksjon er en aktiv handling i denne fasen.

3.4 Forskning på området

Siden jeg er nysgjerrig på hvordan man *prioriterer* innen *kreativ* utfoldelse, valgte jeg å bruke tid på å søke etter forskning og rapporter som kunne gi meg oversikt over det. Først gikk jeg igjennom søkeresultatene ut fra tema i overskrifter, for så ta en ny runde hvor jeg gikk mer inn i dokumenter

og leste sammendrag. Jeg søkte i ulike databaser og nett universitetsbiblioteket Oria. Det var det generelt lite å finne av forskningsbasert kunnskap ut fra mine søkeord som vektlegger *kreative prosesser og/eller kreativt produkt* som hovedelement for forskningen som kunne knyttes til barnehage. Ved utvelgelsen av forskningsmaterieill måtte jeg få oversikt over hva som først befant seg i feltet. Dette innebar litt prøving og feiling. Hvis man begrenser forskningsfeltet til barnehager i Norge hvor fokus er å studere kreative prosesser kontra det kreative produkt, var det begrenset forskning på området. Etter utallige søk i ulike databaser Oria og interne databaser (**Figur 4.**) er det tydelig at det enten finnes lite interesse for tema, det er ikke blitt “oppdaget” eller en eller annen grunn som har ført til et hull i dette forskningsfeltet i norsk kontekst. Ut ifra søkeresultatene kom det frem at det er gjort noe mer forskning på faktorer som er viktige for å skape gode rammer for kreativitet i arbeid med barn internt i Norge. Gjerne med forskning som studerte behovet for tilgang til materieill eller forskning som var mer rettet mot voksefokus. Når jeg utvidet søket til å gjelde masteroppgaver og artikler kom jeg over mer hvis jeg i tillegg søkte inni dokumenter på de samme søkeord kunne jeg komme over setninger som dette: “Hvis fokuset ligger på produktet, kan det hindre barna når de utfolder seg i en annen retning enn planen egentlig tilsier. Hvis prosess derimot står mer i fokus, kan det skape mer rom for fantasi og kreativitet hos barna.” Hentet fra en bacheloroppgave (Wedberg, 2021 s.7). Når jeg søkte etter forskning som handlet om endringer i barnehageorganisasjonen og kunstrelatert søk kom jeg over Trøndelag forskning og utvikling (TFoU) at barnehagepersonell jobber mer med fagområdet kunst, kultur og kreativitet i 2018 enn i 2008 ifølge TFoU-rapport 2019:2 fra Trøndelag Forskning og utvikling (Naper et al., 2020). Der kom mange resultat, ble søket begrenset søk til fagfelleverderte dokumenter, og tidsramme på 2010 – 2023. Men jeg fant ikke noe med faseteorien og barn. Heller ikke kvantitativ forskning med kreativitet og barnehage. I søket kom jeg over en artikkel som fremmet barnehager som jobbet særdeles godt med fagområdet kunst, kultur og kreativitet. Dette gjorde meg nysgjerrig og det viste seg at den førte meg til dokumenter jeg kunne jobbe ut ifra i dokumentanalysen. Disse presenterer jeg i kap. 5.2. Søkeord som i hovedsak er brukt viser i Figur 4.

Figur 4.

Oversikt på forskning på området

DATABASER	
ACADEMIC SEARCH ULTIMATE, ERIC, NB-ECEC	
SØKEORD	I hovedsak søkeordene;

RESULTAT

kreativitet, kreative prosesser eller kreativt produkt sammensatt med barn, barnehagelærer eller barnehage på norsk og på engelsk. I tillegg brukte jeg i noen sammenhenger også; forskning, rapport, master- og doktoravhandlinger, kompetanse, kreative faser, fase-teori og organisasjon.

Resultat var forskning med tema tilknyttet f.eks. teknologi, musikk, lek m.m. men ofte med fokus på f. eks kompetanse, rammefaktorer, material etc. I generell nettsøk (google) dukker det opp en del artikler hvor det også her fokuserte på rammefaktorer som trygghet, materialtilgang og/ eller voksenrollen. Ellers kom jeg over et par interessante doktoravhandlinger, som jeg benytter i oppgaven. Den jeg bruker mest presenterer jeg i punkt, 3.4.1.

3.4.1 Marianne Undheim

Nyere forskning jeg benytter i min oppgave er Undheims forskning er basert på ulike prosjekt med teknologi mellom barn – barn og barn – voksen, hvor de skaper et kreativt teknologisk produkt sammen. Undheim har vært opptatt å studere arbeid der barna deltar og har en medvirkende rolle i samarbeidet (Undheim, 2020 s. 60). I sin forskning trekker hun frem at skapelsesprosess forstås som en sosial og aktiv meningsskapende prosess, der interaksjonene mellom deltakerne er sentralt (Undheim, 2020 s. 66). Basert på sosiokonstruktivisme ser hun etter funn fra ulike perspektiver for å gi et rikt bilde og nye måter å forstå skapelses prosessen og de endelige produktene. Undheim bruker ordene skapelses prosessen om kreativ prosess, og slutt produkt om det kreative produkt (Undheim, 2020 s. 61). Undheim argumenterer for at det må rettes *mer* fokus mot skapelsesprosesser og med mål om sluttprodukt, hvor både ikke-digitale og digitale gjenstander er med (Undheim, 2020 s. 67). Hun støtter seg til rammeplanen der det blir fremmet at barn skal sees på kompetente skapere, og møte teknologi, men at digitale verktøy må *“brukes med omhu og ikke dominere som arbeidsmåte”* (referert i Undheim, 2020 s. 67). Selv om Undheims forskning er gjort i henhold til arbeid med kreativitet og teknologiske apparat, referer hun selv i sin forskning at dette gjelder uansett digitalt fokus eller ikke (Undheim, 2020 s. 67). I artikkelen *Deltakelse, prosess og produkt: Kreativitet i en skapende teknologimediert samarbeidsprosess i barnehagen (2022)* utforsker Marianne Undheim (2022) begrepet kreativitet i den kreative prosessen med digitale medier i barnehagen. Hun vektla begrepene mulighetstenkning og distribuerte ideer, støttet av Anna Craft og Keith R. Sawyer (Undheim, 2022). Undheim utforsket en skapende teknologimediert samarbeidsprosess med seks barnehagebarn og en barnehagelærer, og gruppa bestod av fire jenter og to gutter, fylt fem år (Undheim, 2022). Analysen hennes avdekket at den kreative teknologiske

samarbeidsprosessen var preget av involvering av små barn og barnehagelærere på ulike måter. Kreativiteten er fordelt på aktører, aktiviteter og artefakter. Analyse viste videre at for barns deltagelse er det viktig å inkludere både prosessfokus og produktfokus (Undheim, 2022). I forkant av opprettelsesprosessen ga begge lærerne uttrykk for at de vurderte prosessen som viktigst. De sa at de ville aktivitetene skal være gledelige og gode opplevelser for barna. Skapelsesprosessen hadde et klart definert mål – å lage en teknologiformidlet historie med et større fokus på produktene enn det som vanligvis skjer i barnehager. I intervjuene i etterkant fremhevet begge lærerne viktigheten av sluttproduktene – spesielt for barna (Undheim, 2020 s.74). Å dele med sine jevnaldrende det de har skapt etterpå, tolker Undheim for å være en verdifull opplevelse for barna (Undheim, 2020, s. 75). Når det er gitt en mulighet til å vise produkt som de har laget, barna «engasjere seg i meningsfylt dialoger om den kreative prosessen" med jevnaldrende og foreldre (Sakr et al., 2018, referert i Undheim, 2020, s. 75), "og de gjør det med begeistring i stemmen" (Undheim, 2020, s. 76). Imidlertid, som vist i artikkel I, funnene i denne studien foreslår at det også er viktig for barna å dele sine perspektiver av produktene med hverandre under prosessen. Viser sine produkter legger til et viktig nytt lag til opprettelsesprosessen (Letnes, 2014; Sakr et al., 2018, referert i Undheim, 2020, s.75) Ved å trekke på funnene i denne studien argumenterer Undheim for at verken prosessen heller ikke produktet er tilstrekkelig. Undheim presiserer at prosessen er viktig, men det er også produktet (Undheim, 2020, s. 76).

4 Forskningsstrategi

Mitt mål med oppgaven er å finne ut av i hvordan prosess- og produktkreativitet fremmes og i hvilken grad de likestilles i kunstrelaterte arbeidet i barnehagen. Min strategi for å belyse og drøfte dette er gjennom en kvantitativ metode. Jeg har derfor et forskningsdesign med en positivistisk tilnærming.

I utgangspunktet skulle oppgaven basere seg på en ren positivistisk kvantitativ metode, men i arbeidet med dokumentanalysen kom jeg til et punkt hvor det var naturlig å gi forskningen et mer nyansert bilde (Williamson G. R. 2005; 12:7–18, referert i Røykenes, 2009 s. 225). Her fikk oppgaven en hermeneutisk tilnærming i gjennomføringen av dokumentanalyseprosessen midtveis i dokumentanalysen. Tilføringen ble en epistemologisk retningsendring underveis, for så gå tilbake til utgangspunktet. Jacobsen skriver at en triangulering av ulike grad i metoder kan gi bredere perspektiv og positivt for oppgavens utvikling (Jacobsen, 2016, s. 25). Man kan blande ulike metoder innen samme retning, eller blande to ulike retninger i samme metode, slik som jeg gjør (Høgheim, 2020 s.

30). Her kunne jeg valgt å triangulere mellom to metoder, og ikke bare inni en metode, for å unngå at besvarelsen blir for syntetisk og mindre fagnært (Høgheim, 2020 s. 30). En annen svakhet ved å ikke velge f.eks. å triangulere mellom to metoder her og trekke inn en ren kvalitativ metode i form av refleksjoner er at det kan gi oppgaven og forskningen et mer nyansert bilde i forhold til statesikk alene (Williamson G. R. 2005; 12:7–18, referert i Røykenes, 2009 s. 225). Men for oppgaven handlet denne endringen om et behov underveis om å finne en løsning på en kodingsform. Kvantitative metoder har vært knyttet opp mot et positivistisk grunnsyn hvor målet har vært å finne objektive fakta på bakgrunn av empiriske observasjoner. En slik forskningsprosess vil derfor vært preget av klare strukturer som er positivt når man skal studere årsak og virkning i henhold til mengde, men man bør være klar over at det kan også gjøre forskningen fattigere (McEvoy P. & Richards D. 2006; 11:66–78, referert i Røykenes, 2009 s. 225). Gjennom å føye til en nyanse av *kvalitativ* metodetilnærming ble det skapt fokus mot det *subjektive* i oppgaven som gir mer *fleksibilitet* i forskningen (McEvoy P. & Richards D. 2006; 11:66–78, referert i Røykenes, 2009 s. 225). Akkurat det opplevdes bra, men var krevende fordi jeg i utgangspunktet hadde en positivistisk stil, og det materialet jeg skulle arbeide kvalitativt med var utformet i den kvantitative metoden. Selv om det var et behov for å fortolke, så var det likevel vanskelig ut fra settingen, hvor materialet ble forberedt til å skulle bli sortert og telt.

4.1 Positivistisk inngang – kvantitativ metode

Da er det plassert at min forskningsstrategiske inngang springer ut primært fra et *positivistisk* metodeperspektiv, hvor sanseerfaring og observasjon er eneste måten å komme frem til erkjennelse og viten. Den metoden som oppgaven baserer seg på er i hovedsak en *kvantitativ dokumentanalyse*. Historisk kommer positivismen fra naturvitenskapen i fra studier av blant annet fenomener som igjen ble overført til samfunnsvitenskap (Jacobsen, 2016, s. 25). Fenomenet jeg studerer her er kreativitet og dens kompleksitet i forhold til prosess og produkt-problematikk. Dette gjøres gjennom en *konfirmerende metode* som er vanlig å benytte når man skal, slik som jeg, undersøke om hvordan teoretiske forhold (prosess- og produktfokus) viser seg i en gruppe mennesker eller sted (hos barnehagepersonell i barnehagen) (Høgheim, 2020, s. 30). *Konfirmerende metode* hører sammen under *kvantitativ metode* (Høgheim, 2020, s. 30). I studiet skal jeg se på hvordan begrepenes (*kreativ prosess* og- *produkt*) plass viser seg i barnehagens praksis gjennom å studere deres pedagogiske dokumentasjon. Pedagogisk dokumentasjon er erfaringer som er blitt reflektert over med mening i å utvikle de forhold man diskuterer. I rammeplanen (2017) står det at pedagogisk dokumentasjon er

en arbeidsmåte som handler om å gjøre pedagogisk arbeid synlig og åpent for tolkning, dialog, diskusjon og innsikt (Udir, 2018a s. 2). Dokumentene fremstår derfor som aktuelle og valide som forskningsmaterieill i min oppgave. Slik dokumentene fremstår kunne de vært klare til å bli tolket ut fra slik de er kvalitativt. Men siden kvalitative metoder er de mest brukte i masteroppgaver i barnehagesektoren (Furunes, et al., 2021), kan en annen metode gi andre svar. For å oppnå rikere informasjon har jeg valgt å benytte meg av en *kvantitativ analyse* med formål å få *objektiv og generaliserbart* overblikk over allmenne sammenhenger (Befring, 2007). Her vil tallene fortelle det man har sanset og erfart direkte ut fra det man ser uten fortolkning (Jacobsen, 2016, s. 25). Dette er en *positivist holdning* til analysen, da positivistene mente at den objektive virkeligheten kan beskrives presist ved hjelp av tall. Dette springer ut fra et *positivistisk* metodeperspektiv, hvor sanseerfaring og observasjon i utgangspunktet er eneste måten å komme frem til erkjennelse og viten. (Jacobsen, 2016). Personlig vil jeg plassere meg mer mot et sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk syn om jeg skulle studert følelser, forståelser eller f.eks. forhold knyttet til menneskene i barnehageorganisasjonen, men her hvor det studeres mengde, antall og gjentakelser passer positivisme. Positivisme blir ofte sett på som synonymt med kvantitativ metode, og det antas at forskeren kan studere verden på en objektiv måte (Jacobsen, 2016, s. 25).

I induktiv metode er persepsjonen, vår oppfatning av virkeligheten er det som ligger til grunn for det vi ser (Tranøy, 2021). Samtidig kom jeg til et punkt i dokumentanalysen hvor jeg måtte endre metode. Det er i en sorteringsprosess, hvor jeg skal kategorisere data. Her var det ikke bare "å se", men jeg måtte vurderer data inn i sine kategorier er ut fra hvordan jeg oppfattet de, og hvordan jeg fortolket de. Det jeg da merket var at tolking åpnet rom for skjevheter i en rent positivistisk empiri. Et vitenskapeteoretisk syn er at alt empiriske arbeid alltid vil være preget av dine forforståelser og dermed ikke kan være objektiv og nøytral (Schmidt, 2022). Jeg kjenner at akkurat den delen av empiribyggningen kan gi rom for *subjektivitet* siden plasseringen av setningene inn i kategorier gir rom for personlig *vurdering*. Og at det ikke nødvendigvis vil være slik at andre ville valgt akkurat det samme som meg (Schmidt, 2022). Det er her oppgaven får en delvis *hermeneutisk* tilnærming som nevnt over. Dette kan påvirker tallene og gi svakhet i sannheten og validiteten i oppgaven (Williamson G. R. 2005; 12:7–18, referert i Røykenes, 2009 s. 225). I tillegg utfordrer denne tilnærmelsen begrepet *repliserbarhet* i den kvantitative forskningen (Jacobsen, 2016, s. 25). Hvor idealet her er at en annen forsker skal kunne gjennomføre samme undersøkelse og få samme resultat (Jacobsen, 2016, s. 25). Likevel, når store mengder informasjon skal håndteres og det skal lages statistikk, slik som her hvor jeg tar utgangspunkt i 32 dokumenter med til sammen 1554 setninger som skal kategoriseres er det ikke tid og rom for å bruke lang tid på tolkning (Jacobsen,

2016 s. 25). Idealet i kvantitativ forskning er at rammene gjør at “ufrivillig” subjektivitet nedprioriteres og objektivitet etterstrebes. Dette fant jeg vanskelig, da min vurdering ville ligge til grunn for den tallmengde som ville representere mine resultat. Derfor var denne delen en stor og viktig del av masteroppgaven, å gjøre sorteringen så korrekt som mulig nøytralt som mulig. Innenfor det positivistiske perspektivet dataene man finner også være gyldige i andre kontekster, upåvirket av f.eks. den sosiale sammenhengen menneskene befinner seg i. Den idealiserer avstand i motsetning til nærhet. Positivismen mener her at det er viktig å minimere og helst eliminere forskerens innvirkning på det det forskes på (Jacobsen, 2016, s. 25). Dette er en ide på at det finnes en objektiv virkelighet og denne kan studeres og undersøkes objektivt uten at den blir påvirket av ytre faktorer, og hvem som gjennomfører forskningen skal ikke ha noen betydning (Jacobsen, 2016, s. 25). Vi kan opparbeide *kumulativ kunnskap* om denne objektive verden (Jacobsen, 2016, s. 25). Det er en del av mitt formål med oppgaven, å skape svar og/ eller ny kunnskap. Ifølge positivistene kan man bygge ny kunnskap på den gamle kunnskapen, og den eksisterende kunnskapen vil være gyldig i alle sammenhenger, også inn i fremtiden (Jacobsen, 2016, s. 25).

4.2 Hermeneutisk tilnærming - kvalitativ metode

Kjennskap til problemet gir en styrke i hvilke spørsmål som stilles (Asdal og Reinertsen, 2020 s.159). Ved å drøfte, vurdere, gå tilbake, undre, drives prosessen til den hermeneutiske spiral, og slik kan man epistemologisk avduke misforståelser, se ting i nye perspektiv (Asdal og Reinertsen, 2020 s.159). Dette kan gi en mer sannhet i forskningen (Asdal og Reinertsen, 2020 s.159). Dette er noe man kan gjøre overordnet uavhengig hvilken metode man benytter. Jeg har flere ganger lest, studert, tegnet, “bygget” systemer, sortert, sortert igjen og endret underveis ved behov, både innenfor dokumentanalysen, men også i selve oppgaven, slik får både forskningen og masteroppgaven overordnet hermeneutiske trekk.

Figur 5.

Oversikt over oppgavens forskningsdesign

Hva	Overordna valg	Utvalg	Begrunnelse
Utvikle problemområde/ finne tema	Kreativitet i tilknytning til fagområdet kunst, kultur og kreativitet i rammeplanen	Prosess – produkt	Uklare signaler i feltet, ønsker avklare/ få svar, bidra med noe til feltet
Valg av strategi	Forskning i dokumenter		Nasjonal nedstenging, og ikke tilgang til direkte forskning i felt

Valg av forskningsmaterieill		Prosjekt beskrivelser	Dokumentene presenterer fagområdet, og er fremmet som representative for hvordan man kan jobbe med kreativitet og kunst innad i feltet
Forskningsdesign	Positivistisk	Kvantitativ/positivistisk	Statistikk - ønsket studere grad av noe opp imot hverandre
Metode	Kvantitativ dokumentanalyse	Kvantitativ dokumentanalyse	Gir best svar på å finne omfanget/hyppighet av et fenomen
metodeverktøy		Fasemodell	Sortere data i kreative prosesser- og produktfokus
Metodeutvidelse	Kvalitativ tilførelse	Hermeneutisk	Behov for å tolke og vurdere
Triangulering	Supplere innad i dokumentanalysen	Kvalitativ håndtering ved koding	Mer nøyaktig, bedre validitet i oppgaven
Analysen og tallbehandling	Excel på tabeller og diagram	Skjema Stolpe- og linjediagram	Fremvise resultat
Analyse		Med utvalgt teori	Analytisk tekst, forklare diagram, tall og tendenser
Drøfting		Ut fra teori og Kvantitative resultater	Svare på problemstillingen

5 Metode

5.1 Kvantitativ dokumentanalyse

Valg av metode er tilpasset mitt ønske om å forske i dokumenter. En kvantitativ dokumentanalyse passer min forskningsstrategi, mine muligheter (og min lyst). Forskningsdata som ble valgt er tekst av barnehagers egne prosjektbeskrivelser tilknyttet tema, fordi disse dokumentene bestod at et antall som er flere enn om man for eksempel skulle intervjuet menneskene direkte. Kvantitative analyser av dokumenter innebærer at vi teller en egenskap ved dokumentene, for eksempel forekomsten av bestemte ord (Sander, 2022). Siden jeg i min dokumentanalyse teller opp og skal sortere setninger i fra en utvalgt del i fra 32 valgte dokumenter ville det ikke vært naturlig å velge en kvalitativ metode da det ville tatt lang tid om man skulle tolket hver og en i dybden kvalitativt. Til sammen gir denne metoden et forskningsgrunnlag på 1554 setninger, som er i tråd med mengde som er passende som grunnlag i en kvantitativ metode.

En dokumentanalyse, er en analyse av dokumenter (sekundærdata), hvor man som forsker prøver å besvare forskningsspørsmålet (problemstillingen) gjennom å samle inn og analysere andres ord, setninger og fortellinger om et tema (Sander, 2022). Dette kan også omtales som *innholdsanalyse*, og kan utøves *kvalitativt* eller *kvantitativt* (Grønmo, 2020). Jeg har som nevnt over valgt en

kvantitativ metode. Alle tekster som skal analyseres, må velges ut før datainnsamlingen starter (Grønmo, 2020). Kvalitativ dokumentanalyse dreier seg om å fortolke hvilken betydning eller mening som knytter seg til ulike typer av innhold, mens *kvantitativ dokumentanalyse* går ut på å systematisere de delene av innholdet i tekster, bilder eller andre kilder som er relevante for spesifikke problemstillinger. Oppgaven går imot normal kvantitativ forskningsstil som oftest er deduktiv, til å være en induktiv oppgave, hvor jeg baserer meg på å drøfte empiri sett opp imot teori og nyere forskning. I min forskning hvor jeg undersøker i hvilken grad barnehagelærerne fokuserer på prosess- og produktkreativitet planlegger jeg en systematisering av innholdet ved hjelp av et strukturert kodeskjema, som er utviklet før datainnsamlingen starter (Grønmo, 2020). Skjemaet består av kategorier utformet fra faseteorien, som jeg presenterer i 5.3.1. I hver kategori registreres de tekster som analyseres (Grønmo, 2020). Her velger jeg å utforme ulike *analytiske begrep* fra teori som representerer hver sin fase. Dette gjør det lettere å sortere setninger inn i sin tilhørende fase ved å knytte de til tema (Grønmo, 2020). Videre foretas en opptelling av de ulike innholdstypene. (Grønmo, 2020). Siden jeg trekker frem setninger slik som jeg forstår de og koder de skjematisk og viser et omfang ved å nummerere kodingen, ser man at det heller mot en kvantitativ analysemetode. Men siden jeg og må tolke hva setningene viser til, ut fra slik jeg forstår de i forhold til forskningsspørsmålet, ser man at jeg også har en hermeneutisk tilnærming på forskningen (Williamson G. R. 2005; 12:7–18, referert i Røykenes, 2009 s. 225) (Asdal og Reinertsen, 2020 s.159). Ved å drøfte, gå tilbake, gruble, drive prosessen hermeneutiske spiral og epistemologisk legger til rette for å se ting i nye perspektiv og eventuelt avduke misforståelser underveis (Asdal og Reinertsen, 2020 s.159). Dette gir mer sannhet i forskningen (Asdal og Reinertsen, 2020 s.159). Dokumentene er prosessdata (Høivik, 1974; Sander, 2022) som oppstår i tilknytning til den løpende aktiviteten i samfunnet, f.eks. artikler og innlegg i aviser og blader, debatter i tv, brev o.l. Dokumentene er beskrivelser fra egen praksis, og derfor klassifiserer di som *førstehåndskilder*, som er hendelser basert på egne opplevelser og erfaringer (Høivik, 1974; Sander, 2022, i motsetning til andrehåndskilder er hendelser som er gjengivelse av andres opplevelser og erfaringer (Høivik, 1974; Sander, 2022). Samlet sett vil disse, i studier, legge grunnlag for å undersøke et fenomen grundig og utfyllende (Høgheim, 2020) (Creswell, 2003). Høgheim (2020) sammenligner det som et bilde av et tre, hvor bladene og grenene representerer de ulike kvantitative forskninger og kvalitative undersøkelser er røtter. Sammen vil de bygge opp stammen, som representerer vår forståelse av et fenomen (teori). Høgheim mener vi trenger begge typer forskning da det gir bredde i det vi skaper kunnskap om, både med å skape og å teste teorier (Høgheim, 2020 s. 31). Dette er en induktiv tilnærming til analysen (Tranøy, 2021). Skjemaet kan brukes for å registrere innholdet i for eksempel

lederartiklene i utvalgte aviser i en gitt periode. Ett kodeskjema brukes for hver *analyseenhet*, som i dette eksemplet kan være hver enkelt lederartikkel. For hver *kodeenhet*, for eksempel hver setning i artikkelen, vurderes om teksten inneholder relevant omtale i forhold til variablene og kategoriene i kodeskjemaet. For å avgjøre dette, sees gjerne innholdet i setningen i lys av en større *kontekstenhet*, for eksempel det avsnittet den aktuelle setningen inngår i. Dette velger jeg vekk, da jeg teller antall setninger som 1 (en) enhet. Her har jeg en positivistisk innfallsvinkel hvor jeg mener antall vil gi det beste svaret i undersøkelsen. I analysen kan man telle opp hvor mange setninger som inneholder omtale av de ulike variablene, og hvordan disse fordeler seg på de ulike utvalgte kategoriene. Slik kan frekvensene av positiv, negativ og nøytral omtale av prosess- og produkt kreativitet i de utvalgte dokumentene vise seg gjennom deres fokusområder. Dermed kan det avklare hvor stor vekt ulike holdninger tillegges i ulike saksforhold (dokumentene) (Grønmo, 2020).

5.2 Datamaterialet - Prosjektbeskrivelsene

På forhand hadde jeg valgt ut forskningsmaterialet mitt som er 32 offentlige dokumenter fra barnehagers egne beskrivelser med kunst og kulturrelatert prosjektarbeid i sin barnehage. Disse er skrevet til et bestemt formål. Beskrivelsene ligger tilgjengelig på nett på ressursiden til Norsk senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS) til inspirasjon om hvordan man i barnehagen kan jobbe med kreativitet. Disse finner man her: ([Barnehageprisen | Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen \(kunstkultursenteret.no\)](https://www.kks.no/om-kks/barnehageprisen)). Ifølge nettsiden oppfordres barnehager som jobber godt med fagområdet kunst, kultur og kreativitet i rammeplanen søke på en pris. KKS ønsker med denne prisen å løfte fram bruken av kunstfag og estetiske læringsprosesser i barnehagene til inspirasjon og læring for sektoren som helhet (Pedersen, 2018). Første gang prisen ble delt ut, var i 2008. Gjennom barnehageprisen ønsker KKS også å synliggjøre gode eksempler på bruk av kunst, kultur og kreativitet i barnehagen (Pedersen, 2018). Dette til inspirasjon og læring for vinnerne, men også for sektoren som helhet. Barnehageprisens konsept er forankret i rammeplanen for barnehager, spesifikt i tilknytning til fagområdet kunst, kultur og kreativitet. Pedersen, rådgiver ved KKS, skriver i en artikkel som ligger på nettsiden til KKS (Pedersen, 2018) at dette er et viktig fagområde, fordi det å oppleve og skape, undre seg, eksperimentere og leke med ulike uttrykk er helt grunnleggende for alle barn (Pedersen, 2018) Hun skriver at i møtet med kunstfagene får barna oppdage verden på sin måte, gjennom sansene, og at deltagelse i kunstfaglige prosesser vil både gi barna erfaringer med å oppleve og skape i fellesskap med andre og gi inspirasjon til egne kunstneriske uttrykk (Pedersen, 2018). Prisen er en skulptur utformet til *Den nasjonale barnehageprisen for kunst og kultur*. I tillegg vinner barnehagen 10 000 kr (Dette er prisen i 2023), som skal være øremerket kunst- og kulturfaglig arbeid i barnehagen (KKS, u.å.-a). Tekstene er skrevet ut fra samme kriterier på innhold, etter en mal på hva som vektlegges i barnehageprisen. Ifølge nettsiden skal barnehagene sende inn tekst som viser refleksjon rundt prosess og gjennomføring samt vurdering av eget arbeid (KKS, u.å.-b). Juryen er utplukkede personer i barnehagefeltet (KKS, u.å.-a). Det som vektlegges er barnehagens helhetlige arbeid med rammeplanens fagområde *Kunst, kultur og kreativitet*, og at barnehagene synliggjør barns medvirkning, fordypning og progresjon. Barnehagene må legge ved dokumentasjon av prosess og gjennomføring gjennom bilder og tekst (KKS, u.å.-b). Prosjektene er innsendte beskrivelser fra norske barnehager spredt rundt om i Norge, og KKS har publisert tre til fem stykker i løpet av 13 år fra de startet og frem til 2021. Neste pris blir vurdert i 2023 (KKS, u.å.-a). Dokumentene klassifiseres som prosessdata, data som oppstår i tilknytning til den løpende aktiviteten i samfunnet. Disse er skrevet av forfatteren(e) selv og er vurderes derfor som førstehåndskilde (Høivik, 1974, referert i Sander, 2022). Antall utvalg er maks antall dokumenter som ligger ute på nett. Dokumentene er publisert offentlig imellom 2008 – 2021, og i samråd med

veileder skal det ikke være nødvendig å søke om lov til å bruke de i henhold til NSD. Offentlige dokumenter er ikke omfattet av regelverk som krever spesifikke tilgangssøknader eller prosedyrer for å få bruke de (Asdal og Reinertsen 2020, s.163), og derfor trenger man ikke søke innsyn.

5.2.1 Bakgrunn for utvalg

I mitt valg av disse dokumentene lå mye på det at barnehageansattes beskrivelser og hvordan de legger sitt fokus i dem når de skriver frem sitt kreativt arbeid med barn i barnehagen kunne studeres slik de ligger tilgjengelig på nett. Kreativitet i barnehagen er de senere år blitt knyttet mer og mer opp imot prosjektarbeid i barnehagen (Jansen, 2008, referert i Bakke et. al, 2018 s.164), og jeg ønsket å gjøre et dokumentstudium innen tema. I dokumentene skriver de ansatte frem sitt eget kreative arbeid inne for fagområdet, og hva de vektlegger og hvorfor, derfor ble de 32 beskrivelser fra barnehagers prosjektarbeid mitt utvalg for forskningsmaterieil. Prosjektarbeid gir mulighet for barnehageansatte å handle i samsvar med retningslinjer og lovverk, som at barn skal delta, utvikle og vurdere sin egen hverdag sammen med de ansatte (barnehagelova § 2). Hvordan det fokuseres på arbeid med kreativitet med det synet i bunn finner jeg interessant. Kreative aktiviteter i barnehagen gir barn mulighet til å medvirke og skape mening i et større felleskap (Bakke et. al, 2018 s.165). Bakke fremmer kreativitet i barnehagen som et grupperelatert fenomen hvor betydningen av å anerkjenne og akseptere barns makeløshet og subjektivitet blir vektlagt i sammenhengen med det større (Bakke et. al, 2018 s.165). Dette er noe som kommer godt frem i tekstene, hvor kriterier for hva som skal vektlegges i dokumentene er et krav for konkurransen (KKS, u.å.-b).

5.3 Gjennomføring av dokumentanalysen

For å komme nærmere et svar på hva vi i barnehagen praktiserer i henhold til kreativitet i prosjektarbeid gjennomfører jeg en kvantitativ dokumentanalyse. Hvert dokument blir behandlet likt. I teksten ser jeg etter kreative prosesser enten hos barns som subjekt, barn i gruppe med barn eller barn i samarbeid med voksne, sammen, ut fra teorien om *det tredje møterom* og sosiokulturelle *perspektiver* (2.1.1). Her fokuserer jeg bare på det som skrives frem påvirker eller synliggjør barn i sin kreativitet ut fra fasene. For meg handler fagområdet kunst, kultur og kreativitet til det barn og voksne er sammen. Og jeg vil se etter setninger som får frem fokus på dette samarbeidet *i det tredje møterom*, relatert til barnas medvirkning og deltakelse og tilhørighet. Slik blir kreativ prosessforståelse, både *kreativ prosess* og *kreativt resultat*, relatert i hovedsak med *barnas* kreativitet i sentrum. Dette kommer også frem i Barnehageloven paragraf §3 at Barnas medskapning av barnehagens hverdag, i samspill med andre barn og med voksne, har fått økende

oppmerksomhet, med vekt på barns medvirkning og som handlende individ (Korsvoll, 2023). Ut fra dette skiller jeg så godt som det er mulig imellom prosjektbeskrivelser av aktive prosjekt med deltakende barn i sentrum og prosjektbeskrivelser som handler om hvordan de voksne skriver frem sin egen kreativitet ved planlegging, tilrettelegging og endring overordnet av prosjekt underveis. Selv om jeg ser dette er viktige elementer for prosjektutvikling og gjennomføring i barnehagen, har jeg valgt å forholde meg til prosjektbeskrivelsene i oppgaven slik som forklart over. Gjennom en analytisk koding systematiserer og skjematiserer jeg funn, som jeg sorterer ut fra en utformet modell som kategoriserer setningene ut fra fokus. Dette ut fra teori, i tillegg til min kjennskap til barnehagen og arbeid med barn. Selv om det i kvantitativ metode er grunnleggende med et objektivt positivistisk perspektiv, må jeg vurdere hver setning i seg selv og hva de "forteller" bokstavelig eller ved begrepsbruk, setningsoppbygging m.m. for å plassere de inn i kategoriseringssystemet. Selv om setningene trekkes ut ifra sin helhet, må de fortolkes i seg selv for å kunne kategoriseres. Dette er en vanskelig prosess, som jeg har gjort flere ganger fordi det noen ganger ble slik at når teksten var godt innarbeidet, ble jeg påvirket av helheten i teksten i stedet for setningen i seg selv. Så når jeg gikk igjennom for en ny vurdering av plasseringen av setninger endret jeg i noen tilfeller mening i hvor setningen skulle plasseres, fordi da husket jeg ikke innholdet i teksten like godt som i starten. Selv om dette gjør forskningen mindre positivistisk, så er det fortsatt et utvalg setninger som likevel vil gi oppgaven mulighet til å generalisere. Kvantitative studier bygger gjerne på sannsynlighetsutvalg av enheter, slik at resultatene av en slik utvalgsundersøkelse (fokus på prosess- og produktkreativitet) kan generaliseres til å gjelde for alle enhetene som utvalget er trukket fra (alle barnehageansatte i Norge) (Grønmo, 2023).

Datamaterialet samles opp i egne oversiktsskjema (**Vedlegg (forskningsdata)**). Her er alle setninger som er hentet ut fra avsnitt om *Gjennomføring* i hvert dokument kopiert inn i hvert sitt skjema. Tabellen presenterer hvert år og hvert dokument i antall setninger (i fra gjeldende avsnitt), hver fase i fasemodellen, hvor de fire første viser prosessfokus (F1 – F4) og den siste viser produktfokus (F5). I tillegg presenteres de ikke-aktuelle setninger som jeg ikke har tatt med. Til sammen er 1554 (Ettusen femhundre og femtifire) setninger gjennomgått, hvor 866 fase-aktive setninger som er direkte knyttet til barns kreative deltagelse ble sortert inn i ulike kategorier. Setninger sortert inn i *ikke-aktuell* kolonnen er ikke lengre med i analysen. Tallene i tabellen er utgangspunkt for diagrammene i analysen, og utgjør det analytiske grunnlaget Tabell er vist i **Figur 8**.

Teksten i dokumentenes kapittel *Gjennomgang* kopierer jeg akkurat som den er, men setningene settes på rad nedover, egne linjer, fra med tallrekke 1, 2, 3 osv. i samme rekkefølge som de står i teksten. Så går jeg gjennom hver setning fra topp til bunn. Setninger som signaliserer til et kreativt

felleskapsfokus der barnas kreativitet og deres kreativitetsutvikling i prosjektet synes, kategoriseres inn hvilken fase de representerer. Jeg ser etter der hvor kreativitetsprosessen og -produkt/resultat kommer til syne i prosjekt-tekstene. Jeg har i hovedsak valgt å bruke Graham Walls fire stadier som grunnlag for å sortere ut setninger som forbindes med prosessen og hvor de "hører hjemme", i tillegg til en femte fase som representerer produktfasen og produktfokus. Denne fasen har jeg lagt til etter prosessfasene, som en "siste fase" som representerer produktfokus. Denne har jeg kalt; *kommunikasjonsfasen*. Slik har jeg dannet en egen arbeidsmodell ut fra Wallas faseteori, og produktfase. Den sammenkoblingen av disse to hovedkategoriene *prosessfaser* og *produktfase*, kaller jeg *fasemodellen*, og da henvises det til Wallas fire faser og den femte som er lagt til i etterkant. Fasene jeg deler inn i ser slik ut delt inn i sine to hoved kategorier:

Figur 6.

Oppsett over metodeverktøy - Fasemodellen

Hovedkategorier	Teorigrunnlag	Faser
<i>Prosessfokus</i>	Wallas faseteori Blandet teori	Preparasjon Inkubasjon Illuminasjon Verifikasjon
<i>Produktfokus</i>	Blandet teori	Kommunikasjon

Prosessfokuserte faser og produktfokuserte faser er knyttet opp mot teori på prosess kreativitet og produkt kreativitet i kap. 2. Utgangspunkt jeg har i min forskning er barnehagens filosofi og læringssyn som beskrives som et sosiokulturelt læringssyn. Dette er et syn som gir gi barna gode muligheter for aktiv aktivitet deltakelse, og de kan oppleve at deres initiativ, tanker og ideer er viktige og påvirker sluttproduktene (Garvis, 2016, 2018; Udir, 2017, referert i Undheim, 2020 s. 66). I kategoriseringen av setninger, vektla jeg det uttrykk eller tema som setningen fremmet. Det kunne være setninger hvor det tydelig ble skrevet frem aktiviteter hvor barn skrives frem som aktive deltakere, eller man ser arbeidet trekker inn barns medvirkning i det kreative arbeidet med barna. Jeg vektla også hvordan personalet har skrevet frem aktiviteter med voksne, men som likevel da viser at barna er med. Dette kan sees opp mot det sosiokulturelle aspektet som handler om det *resultat* som kan *deles oss imellom*. Det sosiokulturelle perspektivet som jeg vektlegger handler om *intersubjektiviteten* som oppstår i møtet *imellom* mennesker som *møtes i felles saksforhold* (Skjervheim, 2001) (Bakke et. al, 2018 s.169). Dette perspektivet er viktig i barnehagen, men også i min oppgave, da det er det perspektivet som ligger til grunn for hvilke setninger som blir utvalgt. I første gjennomgang av tekstene la jeg raskt merke til at jeg kunne skille setningsfokus inn i tre hoved kategorier; *barns kreativitet, voksnes organisering og ikke-aktuell*. Fokus mot barna fikk kategorinavn: **sosiokulturelt perspektiv**, fokus mot organisering; **organiseringsperspektiv**, og siste ble; **ikke-aktuell**. Denne sorteringen kan man kikke på i oppgavens **vedlegg (forskningsdata)**, hvor det er lagt ved 2 av 32 dokumenter, for å vise gjennomføring av sorteringsarbeidet, og vise hvordan aktuell data ble "trukket" ut av dokumentet. Eksemplene her i dette kapittelet er hentet fra et av dokumentene i fra 2021, vedlegg; **1. Dok. 2021-1 Mellom, Sammen**. Et eksempel på fokus mot barns kreativitet og deltagelse og **sosiokulturelt perspektiv** i fra dette dokumentet er setning **nr.9**; "I våre kunstarbeid startar me alltid med å gje barna eit inntrykk". Her ser man hvordan setningens fokus dreier seg mot barna. I den andre kategorien her var hvor de beskriver hvor de forberedte seg eller evaluerte underveis, kalte jeg **organiseringsperspektiv**. Et eksempel på dette er setning **nr. 48**. I fra samme dokument.; "I Mellom, Sammen valte dei at Sara Sze skulle bli ein kjent skikkelse for barna". Her ser man hvordan fokus retter seg mot at de voksne (her ligger det en vurdering jeg har gjort på at "dei" er de voksne), og at selv om det er valg som er godt begrunnet i det pedagogiske, handler det ikke her om fokus mot barnas kreative utfoldelse. Denne setningen er likevel vanskelig å kategorisere i henhold til fokus, og er et godt eksempel hvor vanskelig denne sorterings-prosessen har vært. Barna er nevnt i setningen, men ut fra mitt perspektiv på den treleddede relasjon, velger jeg at denne setningen ikke fremmer fokus mot *barnas* kreativitet. Jeg opplever at her ligger det *fokus mot hvordan de voksne har organisert* sitt prosjekt, og dermed betyr det at setningen vil

forkastes. Tredje kategori er *ikke-aktuell*. Et eksempel, også fra samme dokument, er setning nr. 66; "Tenk på det fysiske miljøet". Det er en setning som ikke sender noe signal til meg om noe fokus, og dermed blir den også forkastet. I et dokument kan summen i disse hovedkategoriene bli slik, til bruk som forskningsdata; sosiokulturelt perspektiv, antall setninger totalt: 36. Forkastede setninger, organiseringsperspektiv og ikke-aktuell totalt i samme dokument: 32. De 36 setningene i dette dokumentet er det som ligger til grunn for videre forskning, og slik har jeg jobbet meg igjennom 32 dokumenter. I neste del-kapittel skal jeg skrive frem hvordan jeg kom frem til kodings-systemet, og viset til hvordan fokus i disse blir delt inn i *prosessfasefokus* og *produktfokus*.

5.3.1 Utviklet kategoriseringssystem - Koding

Underveis med sorteringen oppdaget jeg at jeg trengte hjelpemiddel for å sortere setningene. Jeg måtte lage meg et kode-system. Å *kode* materialet er en måte å angripe analysen på. I koding man kan analysere linje for linje, eller kode hver enkelt setning (Postholm, 2010 s. 88 - 89). Jeg koder hver setning. Åpen koding er i utgangspunktet skrevet inn under som design innen kvalitativ dokumentanalyse (Postholm, 2010 s. 88 - 89), men jeg velger å skrive den inn med her, fordi den forklarer så oversiktlig, en bit av kodingsarbeidet i som ligger til grunn for empiri i min oppgave, hvor koding kan sammenlignes med å kategorisere mat i en butikkhylle. Eple og pærer under frukt og lignende. Samlebegrepet er da frukt, og eple og pærer blir delt inn i ulike korer/hyller med tilhørende frukttype (Postholm, 2010 s. 88 - 89). Her er det setninger som er samlebegrep i min analyse. Men siden jeg ikke vet deres "frukttype" må jeg først finne ut av det. For å finne ut om setningene enten er "eple" eller "pære" måtte jeg utvikle *analytiske begreper* som tilhørte hver sin fase i fasemodellen. De analytiske begrepen hjalp meg til å se om setningen var fokusrettet enten er "eple" eller "pære". Hver setning blir tilsvarende et av de *analytiske begrepene* (eller ingen, men da forkastes den). Setningene kan sees som ulike frukttyper, imens fasene er type frukt. Slik kan jeg til slutt telle antall frukttyper, eller for meg, fasefokus i hver fase. Slik sorterer jeg setninger som har vær sin tilhørighet, ut fra min vurdering, inn i hver sine faser, og videre analyserer jeg dette etterpå. Dette er en deskriptiv arbeidsmåte og analyse-tilnærming, da det innebærer koding og kategorisering hvor data materialet blir samlet og delt inn i ulike deler og formålet er å beskrive fordelingen ulike faktorer uten å identifisere årsaker (Postholm, 2010 s. 91) (Stoltenberg, 2022). I denne delen i analysen bryter jeg ut av det positivistiske perspektivet fordi dette krever at setningene fortolkes ut fra min forståelse på hva setningen uttrykker til meg som forsker. Videre blir dataene generaliserbare via *estimeringsmetoden* (Bjørnstad, 2018). Estimat er et anslag av en ukjent størrelse på bakgrunn av innsamlet datamateriale, og å beregne slike anslag kalles *estimering* (Bjørnstad, 2018). *Estimering kommer fra latinske beregne/vurdere* (Bjørnstad, 2018). Bjørnstad skriver at estimering er en metode som brukes i statistisk analyse av data som det er knyttet usikkerhet og variasjon til. Hvis for eksempel dataene er et tilfeldig utvalg fra en populasjon, så er det aritmetiske middeltallet (gjennomsnittet) et vanlig brukt estimat for middelverdien av populasjonen (Bjørnstad, 2018). Derfor bruker jeg gjennomsnittsregning av oppsamlet tallmengde i hver fase, da fasene blir påvirket av tid hvor tettheten er sterkest de fem første årene (20 dokumenter i perioden 2008 – 2011) mot de sisteårene (12 dokumenter fra 2013 – 2021). Det var også forskjeller i antall innleveringer de gjeldende år det var innleveringer (fra 3 til 5 innleveringer). Videre fremover blir fasene nå forkortet for enkelthetskyld: *Preparasjonsfasen*, blir videre titulert **F1**. Deretter kommer *inkubasjonsfasen*, **F2**, *illuminasjonsfasen*, **F3**. *Verifikasjonsfasen*, **F4** og

kommunikasjonsfasen, **F5**. Etter at jeg hadde startet å sortere setningene inn i faser, fant jeg en form for tematiske tilknytning i setningene., som man kunne knytte til fokus. Den tematiske tilknytningen, eller *temafokus* i setningen, som gikk igjen i de ulike fasene/kategoriene kunne jeg så videre utvikle til *analytiske begrep*. Analytiske begrep samlet jeg i inn i de ulike fasene, se **Figur 7**. Et eksempel på temafokus i setninger er setninger som “tydelig oppramsing” (se **Figur 7**. og setning uthevet med grønn farge i kategori **F1**). De ulike *setningsfokusene* kunne knyttes til egne setningsbegrep eller tema, de kaller jeg *analytiske begrep*. Etter å ha gjennomgått de første dokumentene og arbeidet litt att og frem med teori og utprøvinger kom jeg frem til de ulike *begrepene* som gav seg til syne i hver fase. Disse ble kategorisert inn under sin tilhørende fase for å videre lette arbeidet med sorteringen. De analytiske begrepene fungerte som et verktøy for å lettere putte setningene inn i sine tilhørende kategorier. F. eks. Om en setning hadde en *tydelig oppramsing* (temasetning, uthevet med grønn farge i **Figur 7**.) av ord (f.eks.: “*frosk, grønn, sopp!*”) ville den knyttes til analytisk begrep som *brainstorming* (uthevet med grønn farge i **Figur 7**) og da puttes inn i kategorien **F1** (preparasjonsfasen) (**F1**, er uthevet med grønn farge i **Figur 7**). Dette er utført på alle 32 dokumenter, og de oppsamlede tallene er vist i **Figur 8**. I tillegg er det lagt ved to av dokumentenes sortering/kategorisering i sin helhet som **Vedlegg (forskningsdata)** til sist i oppgaven.

Figur 7.

Oversikt over analytiske begrep som er knyttet mot sine ulike faser

Fase	Fokussetninger	Analytiske begrep
	Prosessfase-kategoriene	
F1	<ul style="list-style-type: none"> Noe som kan vekke interesse og nysgjerrigheten for tema Å finne ut mer om tema, datasøk, faglig påfyll Tydelig oppramsing Tilgang på å kunne studere material og aktiviteter Når man velger noe bestemt å se videre på Det dukker opp noe som må løses Lære begreper, teknikker, tekster, øve på noe Uvalgt for å studere nøyere i verifikasjonsfasen 	<ul style="list-style-type: none"> -Inspirasjon -Informasjon -Brainstorming -Teknikk -Tematisering -Problem -Kunnskap -Konkretisering
F2	<ul style="list-style-type: none"> Bevisst lagt inn tid til å koble fra den kreative prosess F. eks yoga eller kvile Tur som ikke er ment for å finne ting, men for å ta avstand til kreativitet F. eks aktiviteter som er lette å utføre, som ikke trenger at man må fundere 	<ul style="list-style-type: none"> -Tid -Meditasjon -Avkobling -Tur -Automatisert oppgaver -Sove

	<ul style="list-style-type: none"> • At man viser en bevissthet til at man kan "sove på det", benytte soving som et middel for å utvikle seg kreativt 	
F3	<ul style="list-style-type: none"> • Bruk av begrepet ide, eller at det ligger i setningen at her har det skjedd en utvikling • Bruk av begrepet impuls, eller at det ligger i setningen at her har det skjedd en impuls • Bruk av begrepet oppdagelse, eller at det ligger i setningen at her har det skjedd en oppdagelse, eller bruk av begrepene sammen med nyhetsfaktorer 	<ul style="list-style-type: none"> -Ide -Impuls -Oppdagelse/ ny innsikt
F4	<ul style="list-style-type: none"> • Man prøver ut de beste ideer (fra brainstorming og oppdagelser) • Ideer man grubler over, samtaler som innebærer funderinger angående prosjekt 	<ul style="list-style-type: none"> -Utprøving -Refleksjon
Produktfase-kategorien		
F5	<ul style="list-style-type: none"> • Mål eller gjenstander blir synliggjort for alle, trenger ikke være planlagt, men også et resultat som oppstår ved utprøving, også i tanken. Beskriver eller benytter ord som "utstilling", "visning" e.l. • Synliggjør resultat eller svar på noe man lurer på, løst et problem e.l. • Beskriver eller benytter ordet "mål" i så måte at det handler om et ønsket sluttresultat, som for eksempel; "målet er å lage en figur". 	<ul style="list-style-type: none"> -Produkt -resultat -Løsning -Mål -Utstilling

5.3.2 Setninger blir tall

Teksten i dokumentenes kapittel *Gjennomgang* kopierer jeg akkurat som den er, men setningene settes på rad nedover, egne linjer, fra med tallrekke 1, 2, 3 osv. i samme rekkefølge som de står i teksten. Så går jeg gjennom hver setning fra topp til bunn. Setninger som signaliserer til et kreativt fellesskapsfokus der barnas kreativitet og deres kreativitetsutvikling i prosjektet synes, kategoriseres inn hvilken fase de representerer i fase-teorien.

Innholdet i noen setninger gjør at de kan passe inn i flere kategorier/faser. Her bruker jeg min forkunnskap og erfaring om hvordan man kan jobbe med kreativitet og prosjekter i barnehage. Dette er min for forståelse eller antagelser og kanskje andre ville lest setningene annerledes, det kan gjøre empirien mindre stabil og korrekt. Likevel er det flere setninger som er nokså enkle å kategorisere. I arbeid i kvalitativt forskningsarbeid vil det noe ganger basere seg på skjønn og antagelser, som kan være både positivt og negativt (). Noen ganger kunne en setning tilhøre under to ulike faser, slik at en setning kunne passe som både inspirasjon, men også en utprøving, var noe også Wallas bemerket (Wallas, 1926). Da fikk setningen gå i hver sin fase den representerer. Det er ikke mengde setninger i seg selv som er interessant, og det er ikke tenkt at fokusering (antall i faser) må representere det totale setningsantall. Det interessante her er mengde *fokus* de beskrivelsene bringer mot kreativt prosess- og produktarbeid med barna i barnehagen. Dette gjør at *aktive* setninger og *forkastede* setninger ikke vil samsvare i antall setninger totalt. Noen ganger gav flere setninger eller teksten sin helhet mer fylde til en setning slik at en setning får tilknytning til fasene, hvor den ikke ville gjort det alene. Er jeg veldig usikker, tar jeg den ikke med. Forkastede setninger er plassert i egen kategori,

ikke-aktuell, som ikke vil bli tatt med i tellingen. Eksempel på en setning som sorteres med videre er setning nr. 26 i dokument kalt, Dok. 2017 – 1 (*Estetikk og matematikk*); “Barna løp og krøp fram og tilbake på arke.”. Denne setningen signaliserer slik jeg tolker den; *å prøve ut*. Jeg har knyttet setningen opp imot *utprøving* og det medfører at setningen sorteres inn i F4, *verifikasjonsfasen* (Figur 7.). De som ikke “passer” inn under en fase eller kommer frem handler om voksnes kreative utvikling overordnet, blir plassert i *ikke aktuell* - kategorien. Eksempel på en slik er setning nr. 17 i dokument kalt, Dok. 2017 – 1 (*Estetikk og matematikk*); “Relasjonsestetisk tilnærming til kunst handler om at innhold og mening i kunst blir skapt kollektivt.” Setningen beskriver begrep tilknyttet kreativitet i prosjektet overordnet, men jeg tolker ikke at det nødvendigvis løfter frem barnas egen kreative utvikling, slik som jeg tolket setning nr. 26. Setning nr. 36 i dokument kalt, Dok. 2010 – 4 skriver frem; “Anne Knutsen har hatt en tilnærming til barna som er forbilledlig.” Denne tolker jeg som at det handler om A. K sin metodikk, og ikke direkte tilknyttet barna og tema). Begge disse setninger forkastes. Det jeg vektlegger og ser etter er om **barns kreative prosess** kommer til syne, i de setninger som nyttes. Jeg velger ikke å la meg styre til å “la tvilen komme de til gode”. Er jeg usikker på hva jeg forstår, velger jeg heller å ikke ta det med. Da har det ikke kommet godt nok frem i henhold til prosess-/produkt-fokus. I noen tilfeller er jeg veldig usikker, da benytter jeg den hermeneutiske spiral (Asdal og Reinertsen, 2020 s.159). Dette gir mer sannhet i forskningen (Asdal og Reinertsen, 2020 s.159). Jeg tar heller ikke med setninger der personal har lagt vekt på sitt pedagogiske arbeid, eller om de er kreative, eller jobber kreativt seg imellom hvor det er tydelig at det snakkes om deres kreativitet eller hvordan de forbereder seg uten barna, selv om dette utvilsomt er både interessant og viktig. Det er ikke det jeg ser etter her. Jeg tar med tekst som forteller meg at her har barn hatt mulighet til å få utvikle, prøve ut og være i kreativ prosess i gruppa, her barn med barn, men også barn sammen med voksne. Jeg bruker analytiske begrep og teori på *den treleddete relasjon* og hva *prosjektarbeid* i barnehagen innebærer som veivisere og grunnlag i sorteringen så godt det lar seg gjøre. Her er jeg klar over at dette er resultat som derfor kan skille seg ut fra person til person. Schmidt mener at forskning alltid vil bære preg av personlige vurderinger, også i kvantitativ forskning (Schmidt, 2022).

5.3.3 Tabellvalg

Kvantitative data kan analyseres ved hjelp av statistiske metoder. Vanlige metoder for kvantitativ data-analyse er tabellanalyse som enten viser fordelingen av enheter på ulike verdier for eller noen få variabler, eller avdekker sammenhenger mellom noen få variabler, korrelasjonsanalyse som får fram sammenhenger mellom to variabler, eller regresjonsanalyse som viser hvordan det varierer

(Grønmo, 2023). Kvantitative studier omfatter gjerne mange enheter, og enhetene kan være individer, organisasjoner, lokalsamfunn eller stater (Grønmo, 2023). Studiene baseres på en begrenset mengde data om hver enhet, hvor informasjonstype spesifiseres som en variabel for eksempel utdanningsnivå (for individer som enheter) (Grønmo, 2023). Kvantitative data for forskning kan også hentes fra kilder som offentlig statistikk og forskjellige databaser og registre. Så vel registre som sosiale medier er vanlige kilder i stordata undersøkelser, som er blitt stadig vanligere i de senere årene (Grønmo, 2023). Jeg har valgt å vise mengdemål på fokus på tre ulike måter, hvor en type viser i prosent, uavhengig år (6.1 og 6.2). I andre variant benyttes gjennomsnittsheter som mengdemål (5.3 og 5.4). Tredje variant er sammenligning (6.3), og sist er mål ut fra *median* (6.3, Figur 10). Diagrammene er presentert enten som stolpe- eller linjediagram.

5.4 Resultat

Her presenterer jeg resultat fra dokumentanalysen, denne delen er todelt. For at dataene i en empirisk oppgave skal bli til funn og resultater, må de analyseres, det vil si *tolkes, kategoriseres og/eller kodes* (Søk og skriv, u.å.). Det er mange måter å gjøre dette på (Søk og skriv, u.å.). Fordi mine resultat fra dokumentanalysen er tall, har jeg valgt å vise frem kategoriseringen og koding og resultat fra dokumentanalysen i kapitlet om metode. Og så vil jeg presentere i et eget kapittel 6 hvor jeg tolker resultat, men da vist frem i diagramform. videre nå vil jeg vise frem første del av resultat.

Jeg valgte å ta hvert dokument hver for seg og fylle inn setninger i sine kategorier et dokument av gangen. Jeg sorterte setninger imens jeg leste setning for setting nedover i sin rekkefølge slik de stod nummererte rekkefølge. I tilknytning til preparasjonsfasen har jeg sett etter setninger med tydelig oppramsing, hvor f. eks substantiv følger etter hverandre, det legges til rette for kunnskap, informasjon, teknikktraining m.m. som kan utvikle barnas erfarings-område. Vist i **Figur 7.** og kategori F1 ser man nøyaktig hvilke analytiske begrep jeg brukte som hjelpemiddel. Likens gjorde jeg da så jeg etter setninger som kunne knyttes til inkubasjon. I dokumentanalysen har jeg bevisst sett etter setninger som skriver eller viser til at her har det vært lagt inn meditasjon, en tur eller kvile for bevisst ta avstand til prosjekt med formål å "kvile hjernen". Dette er vist i **Figur 5.** og F2. I henhold til illuminasjon har jeg i analysen bevisst sett etter setninger som beskriver a-ha-opplevelse enten direkte eller ved bruk av ord som signaliserer en slik hendelse. Disse analytiske begrepene jeg knyttet til illuminasjons står i Figur 5. og knyttet til kategori F3. Dette er samme system for verifikasjonsfasen. Jeg såg bevisst etter setninger som beskriver at *her foregår det utprøvinger eller*

tankerefleksjoner som viser at man grubler på en gryende idé og slik viser enten med ord eller beskrivelser at denne setningen tilhører denne fasen. Spørsmålsrettede setninger er noe jeg ser etter i sortering av setninger i denne fasen. Spørsmål som åpner opp for undring, forstår jeg som reflekterende, og kan slik virke som en del av en utprøvningsprosess med tanken. Analytiske begrep jeg knyttet til verifikasjon står under F4 i **Figur 5**. Til sist har vi kommunikasjon. Denne fasen er ikke en del av faseteorien, men en fase som er utviklet og til som et forskerverktøy for å skille ut og kategorisere arbeid med kreativt produkt/resultat i dokumentanalysen. I denne fasen ar jeg bevisst sett etter setninger som skriver eller viser til resultat, produkt eller mål-fokus, enten ved at det skrives direkte eller signaliserer til det. Kreative produkt kan synes som f. eks et kunstverk eller en løsning på et problem (Haug, 2002 s.17). I forhold til sortering av setninger må jeg derfor være klar over at produkt kan være mer enn en ting, det kan også være et produkt av en tanke, slik Haug beskriver. Finner jeg setninger med ordene direkte eller at det gir signaler om at det handler om eller har fokus på mål, resultat eller en gjenstand, sorterer jeg setningen inn i den kommunikasjonsfasen slik som forklart under. Analytiske begrep jeg bruker som hjelpemiddel for å sortere setninger inn i kommunikasjonsfasen står oppført under F5 i **Figur 7**. Resultatene fra sorteringen av setninger inn i prosessfaser og produktfase i dokumentanalysen av de 32 dokumenter, viser jeg frem i to tabeller, **Figur 8**. og **Figur 9a**. Utrekning er gjort i excel og ved bruk av kalkulator. I **Figur 8**. er alle fokus-setninger på *prosess* (F1-F4) og *produktkreativitet* (F5) samlet i *tabellform*, som viser antall setninger i hver fase i hvert dokument hvert år. IA står for *ikke aktuell* og er forkastede setninger som ikke er med i analysen. S.T er *setninger totalt* fra start. Tallene 1-5 er antall innleverte dokument det aktuelle året og tallnumrene har kun funksjon for å skille dokument fra hverandre innad i gjeldene år. Imens i **Figur 9a**. presenterer jeg *gjennomsnittet* av tallene i samme år, *samlet per år*. Her har jeg brukt estimat-metode for å få bedre oversikt. Estimering brukes i statistisk analyse av data som det er knyttet usikkerhet og variasjon til. Hvis for eksempel dataene er et tilfeldig utvalg fra en populasjon, så er det aritmetiske middeltallet (gjennomsnittet) et vanlig brukt estimat for middelveiden av populasjonen (Bjørnstad, 2018).

Figur 8.

Oppsamlede setninger i hvert dokument i fra hver fase

	F1	F2	F3	F4	F5	IA	S.T
2021 - 1	16	0	0	7	10	25	68
2021 - 2	16	1	3	21	0	16	57

2021 - 3	5	0	0	2	0	45	52
2017 - 1	8	0	0	7	0	13	28
2017 - 2	13	0	0	9	0	10	32
2017 - 3	3	0	0	3	0	28	34
2015 - 1	38	0	0	25	2	19	84
2015 - 2	6	0		11	4	7	28
2015 - 3	23	0	0	13	5	4	45
2013 - 1	13	0	0	16	5	84	118
2013 - 2	12	0	0	12	1	24	49
2013 - 3	29	0	1	24	7	28	87
2011 - 1	20	0	0	12	7	0	39
2011 - 2	12	0	0	9	6	16	43
2011 - 3	24	0	0	5	4	16	49
2011 - 4	7	0	0	7	0	6	20
2011 - 5	8	0	0	5	0	17	28
2010 - 1	25	0	0	14	1	0	35
2010 - 2	41	0	1	3	1	51	97
2010 - 3	10	0	0	2	1	4	17
2010 - 4	19	0	0	8	0	12	39
2010 - 5	0	0	0	0	0	96	96
2009 - 1	29	0	0	3	7	6	51
2009 - 2	9	0	0	12	5	9	35
2009 - 3	19	0	1	8	4	30	62
2009 - 4	36	0	0	11	1	10	58
2009 - 5	8	0	0	0	2	25	35
2008 - 1	17	0	0	12	4	0	28
2008 - 2	6	0	0	0	0	33	39
2008 - 3	32	0	0	3	0	0	32
2008 - 4	4	0	0	0	0	42	46
2008 - 5	1	0	0	6	0	6	23
SUM	509	1	6	270	77	68	1554

Disse viser mengdefokus på prosess inndelt i underfaser F1-F4 og produktfasen F5. Hvis man ser årene hver for seg ser man at det er ulikt antall dokumenter avhengig av om det er før 2013 og fra og med 2013. Før er det 5 dokumenter hvert år, imens etter er det tre. Det vil medføre ujevnheter i mengde antall setninger som justeres ved å regne gjennomsnitt setninger i forhold til antall dokument. Dette ser vi i tabellen under i **Figur 9a**, hvor x antall setninger per år deles på y antall dokumenter samlet i per år for å gi gjennomsnittsverdi. Dette fordi det er ikke samme mengde dokumenter hvert år. Gjennomsnittsverdien gir mer riktig fordeling av fokusmengde per år.

Figur 9a.

Aktive fokus-setninger i hvert dokument i fra hver fase, samlet per år, gjennomsnitt

	F1	F2	F3	F4	F5
2021 X:3	12,3	0,3	1	10	3,3
2020, INAKTIV	-----	-----	-----	-----	-----
2019, INAKTIV	-----	-----	-----	-----	-----
2018, INAKTIV	-----	-----	-----	-----	-----
2017 X:3	8	0	0	6,3	0
2016, INAKTIV	-----	-----	-----	-----	-----
2015 X:3	22,3	0	0	16,3	3,7
2014, INAKTIV	-----	-----	-----	-----	-----
2013 X:3	18	0	0,3	17,3	4,3
2012, INAKTIV	-----	-----	-----	-----	-----
2011 X:5	14,2	0	0	7,6	3,4
2010 X:5	19	0	0,2	5,4	0,6
2009 X:5	20,2	0	0,2	6,8	3,8
2008 X:5	12	0	0	4,2	0,8
SUM	126	0,3	1,7	73,9	19,9

Disse tallene vil jeg analysere nærmere i kapittel *Analysen*. Der synliggjør jeg tallene diagramform. Her blir diagrammene vist i både prosent og gjennomsnittsenheter (**Figur 9a.**). Utrekning for prosent, i **Figur 9b** og **Figur 9c.**, er utgangspunkt for diagrammer med fremvisning i *prosent* i oppgaven.

Figur 9b.

Faser	Sum
F1, F2, F3 og F4	221,5
F5	19,9
Fasefokus i prosent	
Prosessfokus	92 %
Produktfokus	8 %

Figur 9c.

Faser	Sum	I prosent
F1	126	62,50 %
F2	0,3	0 %

F3	1,7	1 %
F4	73,9	36,50 %

5.5 Reliabilitet og validitet

Kvaliteten til kvantitative data uttrykkes i form av *reliabilitet* og *validitet*. Reliabiliteten er et uttrykk for hvor pålitelige data vi har, og hvor nøyaktig datainnsamlingen er foretatt (Grønmo, 2023). Den første sorteringen hvor jeg skal knytte setningene opp mot *analytiske begrep* baserer seg på en *subjektiv handling*, hvor jeg må vurdere ut fra mine forelagte kriterier hvilket uttrykk setningen har og hvor den så skal kategorisk kan det oppstå usikkerhet hvilket uttrykk setningen gir meg. Noen ganger kommer det ikke frem om det er barn som prøver ut det som skrives i teksten, eller om det er kreativt, eller om hvilken fase setningen passer best inn i. Eks kan det stå "det ble rullet ut en 7 meter lang papirbit". men ikke om det er voksne som tenker gi de mer å arbeide med og slik ville tilhørt i F1, eller om det skjedde fordi f.eks. et barn fikk en impuls eller ide, og da ville setningen passet bedre inn under F3. I slike tilfeller må jeg bruke min vurdering og velge ut det som jeg tror blir mest riktig uavhengig helheten i tekst. Eller om jeg skal vurdere setning til "ikke aktuell". Dette utgjøre en svakhet i validitet i dokumentasjonsanalysen fordi jeg kan jo ikke spørre hva som er "riktig" her, og må enten velge vekk setningen eller ta valg på i hvilken kategori hvor *jeg føler* den hører *mest* hjemme. Til sammen er 1554 (Ettusen femhundre og femtifire) setninger gjennomgått og sortert inn i ulike kategorier, dette utgjør en viss mengde som styrker påliteligheten ifølge den positivistiske tenkning, og det generaliserbare kommer best frem ved hjelp av tallene (Jacobsen, 2016, s. 25). Ved å bruke Estimat, på det innsamlet datamateriale. Estimering brukes i statistisk analyse av data som det er knyttet usikkerhet og variasjon til. Hvis for eksempel dataene er et tilfeldig utvalg fra en populasjon, så er det aritmetiske middeltallet (gjennomsnittet) et vanlig brukt estimat for middelværdien av populasjonen (Bjørnstad, 2018). Når jeg leser i prosjektbeskrivelsene, virker de perfekt gjennomført. Dette kan ha noe med at beskrivelsene er innsendt til en konkurranse med ønske om å vinne en pris, ut fra kriterier satt av jury (KKS, u.å.-a). Ergo kan det være de som forfatter beskrivelsene trekker frem de forhold som kan virke positivt inn på juryen, slik at juryen skal trekke de ut som vinnere. Det at dokumentene er skrevet i en konkurranse henseende og med en hensikt å få frem det beste i sine prosjekt, kan det ha en effekt på hvordan de skriver dem frem, og slik kan det påvirke oppgavens validitet. Men samtidig kan de ikke påvirke min forskning siden beskrivelsene allerede er skrevet. Det kan bety at det fokus jeg avdekker er fokus som de faktisk vektlegger, som gir god validitet i valg av forskningsmaterieell, og en viss nøyaktighet i mine funn. I

henhold til metodevalg kan det innebære en svakhet i det at jeg ikke kan intervjuere direkte for å avklare uklarheter. Som jeg skrev i kapittel 4 har kvantitative metoder vært knyttet opp mot et positivistisk grunnsyn, hvor målet er å finne objektive fakta på bakgrunn av empiriske observasjoner. Under åpen koding i kapittel 5 er det vanskelig å forholde seg helt objektiv. Om jeg vil eller ikke får kodingen en subjektiv påvirkning i det jeg må vurdere i hvilken kategori setningene hører "hjemme" i. F.eks. vil min kunnskap i skriftspråk og min fortolkning av setningen ligge til grunn for hvordan de skal kategoriseres. De situasjonsbestemte betingelsene som for meg var valget om dokumentanalyse er med på å forme studien. Betingelsene tolkes i ulike situasjoner ut fra sin egen referanseramme (Creswell, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 36). Man prøver med egne erfaringer, opplevelser og teorier å forstå og skape mening med det som man har samlet inn. Studien blir da "verdilatet", og man kan ikke bli helt objektiv (Creswell, 1998, referert i Postholm, 2010, s. 36). Dette er noe jeg er klar over, og etterstreber, for å komme nærmere en objektivitet. Hvis man ser det i forhold til reliabilitet trenger ikke min hermeneutiske tilnærming i åpen koding å være negativt. I forhold til oppgaven kan være positivt med min tilknytning til feltet jeg studerer, og dette kan gi mer validitet i tallene. I forhold til generaliserbar forskning må man være klar over at det utvalg ikke representerer helheten. Selv om resultatet kan gi et bilde på en mulig virkelighet, kan ingen undersøkelser gi et totalt helhetlig bilde (Jacobsen, 2016, s. 174). Bruk av metodetriangulering kan også være positivt for validitet. Ved å se ting fra ulike perspektiv kan være med på å styrke mer pålitelighet og sikre mer gyldighet i studien (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 236- 237). Nå er min triangulering minimal, men likevel er det en triangulering. Man må også være bevisst på at man som forsker i eget felt kan man fort føle at man vet uten at man egentlig har forsket. For eksempel om man forsker på egen arbeidsplass kan man fort ha laget seg ideer på hvordan man oppfatter ting selv og slik drar med seg egne fordommer, eller at man går "blind", ved at man ikke klarer skille ut essensielle sider ved egen arbeidsplass (Kragelund, 2007, s.73). Her merket jeg at jeg dro med meg helheten i teksten når jeg egentlig skulle fokusere på setningene enkeltvis. Da kunne setningen få mer betydning enn den egentlig hadde, ved senere lesning. Dette tenker jeg kan sammenlignes med å forske i et felt man kjenner godt. Om man identifiserer seg med for sterkt med felt og forskningsobjektene kan det være man unnlater å stille utdypende spørsmål eller ikke forholder seg kritisk til forskningsmaterialet (Kragelund, 2007, s. 73). For meg ble dokumentene mitt "felt". Det er viktig at man ikke antar, men arbeider så åpent og objektivt som mulig. Det positive med å være en insider kan være at siden man kjenner feltet, og vet hvor skoen trykker, vet man lettere hvor man bør legge forskningen, og hvilke spørsmål man skal stille. Som forsker i eget felt kan det være vanskelig å være objektiv om man mot det som blir forsket (Kragelund, 2007, s. 73). Dette er Asdal og Reinertsen enig i, fordi kunnskap om

feltet som kan gi grunnlag for de gode spørsmålene f. eks ved at man kan finne de rette spørsmålene, noe de mener er positivt (Asdal og Reinertsen, 2020, s.159). En annen "fare" man må være oppmerksom på er at det foreligger stor kompleksitet i det å blande metoder, som tradisjonelt har representert ulike forsknings tradisjoner (McEvoy P, Richards D. 2006;11:66–78, referert i Røykenes, 2009, s. 224). McEnroy og Richards hevder at en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder representerer et metodisk «minefelt» fordi de representerer ulike kunnskapssyn, virkelighetsoppfatninger, forskningsstrategier og tolkning av funnene (McEvoy P, Richards D. 2006;11:66–78, referert i Røykenes, 2009, s. 224). Samtidig må man se på det positive som en slik triangulering tilfører, og det har vært nødvendig i denne oppgaven. Selv om jeg har brukt 32 dokumentbeskrivelser på hvordan man fokuserer i henhold til prosess og produkt, er jeg innforstått med at funnene fra studien ikke er gjeldene for alle. Samtidig kan de til et visst punkt vise en form for generalisering, siden den kvantitative metoden jeg valgte innebar statestikkoppsamling, og statistiske svar lettere kan generaliseres (Nilsen, 2018). Dokumentene er beskrivelser fra egen praksis, og derfor klassifiserer di som *førstehåndskilder*, som er hendelser basert på egne opplevelser og erfaringer (Høivik, 1974; Sander, 2022). Størst troverdighet har førstehåndskildene (Høivik, 1974; Sander, 2022), slik øker utvelgelsen av analyse materialet reliabiliteten i forskningen. Jeg er bevist at jeg bruker av min egen erfaring, empiri og teori refleksivt for å få mer dybde i min forskning (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s.176). Denne refleksive og hermeneutisk tilnærming til studien der jeg bruker den kunnskapen jeg har innhentet, altså min forståelse av fenomenet, til å tolke og til å kunne få ny forståelse. Denne forståelsen bidrar til en ny forforståelse, som preger nye tolkninger og kan bli ny forståelse o.s.v. (Schmidt, 2022). En annen ting er bevisstheten at når man sammenligner prosess og produkt, er at det i denne studien er benyttet fase teoriens oppbygging av prosessteori, som består av fire element. Det blir fire elementer som sees opp imot ett. Slik sett er sammenligningsgrunnlaget ulikt når man ser at det utgjør et, fire mot en, forhold i studien. Samtidig er det slikt det er. Prosessen er noe som skjer og produkt er et resultat. Det er to ulike momenter. Hvor ene faktor består av en menneskelig handling og det andre er et resultat av en menneskelig handling.

6 Analyse

I dette kapittelet vil jeg som beskrevet i 5.4 fortsette analysen, og i denne delen tolke resultatene fra gjennomføringen av dokumentanalysen, i lys av problemstillingen ***I hvilken grad fremmes prosess- og produkt kreativitet (ubevisst) av barnehagepersonell i egne offentlige beskrivelser av eget***

kulturrelatert prosjektarbeid? Her vil jeg gå igjennom hvordan analysen fungerer, deretter vil jeg presentere analyseresultatene med tolkning i hvert sitt del-kapittel, som hver av dem tar tak i hvert sitt forskningsspørsmål, da disse bygger opp til svar på problemstillingen. Sist i kapittelet legger jeg til en interessant utvikling om forholdet imellom to faser.

Diagrammene knyttes til forskningsspørsmålene, og svarene der knytter jeg igjen opp til bakgrunnen for masteroppgaven, som er utsagn/holdninger, styringsdokument og støttmateriell i felt, samt teori på området. Ut fra det bruker jeg en komparativ stil imellom ulike elementene slik jeg ser det passer best, ut fra problemstillingen. Analysen baserer seg på grunndataene skrevet frem i del-kapittel *Resultat* i kapittel 5.4. Grunndataen er samlet i statistikk (**Figur 8.** og **Figur 9a.**), og dataene derfra har jeg synliggjort i ulike diagrammer. Disse viser tendenser i fokus hos personal, og intensjonen er å få frem hvilke kreative faser (både prosess og produkt) som vektlegges hos personalet i deres arbeid med kreativitet sammen med barna. For å samle og diskutere resultat i analysen bruker jeg i hovedsak *stolpe- og linjediagram* i fremvisningen. Verdi (mengde fokus) vises enten i *prosent* (**Figur 9b.** og **Figur 9c**) eller i *gjennomsnittsenheter* (**Figur 9a.**). Jeg viser utregningen for gjennomsnittsenheter og prosent i **Figur 10.**

Figur 10.

Utrekning av enheter til prosent

Gjennomsnitt	Prosent
1 setning=1 X 1 dokument =1 Y X : Y = gjennomsnitt 1 gjennomsnittstall= 1 enhet= 1 Z	1 enhet: 1 Z Del Z : total Z * 100 = prosent

Videre vil jeg fordele analysen inn i tre underdeler i hvert sitt del-kapittel, hvor hver av dem tar tak i hvert sitt forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er;

1. *I hvilken grad er prosessfase- og produktfokus likestilt hos personalet?*
2. *Hvilke faser i prosessen kommer det frem at personalet vektlegger mest/ minst?*
3. *Hvordan endrer fokus hos personalet seg i forhold til prosess- og produktkreativitet i de siste årene (2008-2021)?*

Her kan jeg nevne at jeg innad i del-kapitlene først vil komme med en kort forklaring til hvordan jeg fremviser resultat, og hvordan jeg bygger opp analysen i det aktuelle del-kapittelet. Deretter vil jeg gå analytisk inn på resultatene, samt vise resultat visuelt i diagram. Jeg vil vise til forskningsspørsmålene og sjekke analysedata komparativt opp mot utsagn/holdninger i feltet, presentere eventuell korrelasjon, samt teori og styringsdokument der det er naturlig.

I 6.1, og i diagram 1, presenterer jeg fasefokus i prosent med to hovedkategorier *prosess-* versus *produktfokus*. Tilknyttet forskningsspørsmål 1. I tilknytning til forskningsspørsmål 2, viser jeg til diagram 2. hvor jeg viser prosessfasen i hver sin delfase fra F1-F4, og man får tydeliggjort hva som ligger til grunn for prosentfordeling innen prosessfokus-kategorien. Her blir prosessfasene sett i lys av teori på kreative faser og ut fra teorier tilknyttet Wallas fase-teori. Så ser vi i 6.2.1 i diagram 2. en oversikt over alle fasene (F1-F5) oppdelt, og man ser hvordan fasefokus viser seg frem med mest/minst fokus over år. Deretter kommer jeg innpå et funn jeg syntes var verdt å utheve ekstra i stablediagrammet, og her synliggjøres bevegelsene F1 og F4. Analysepunktene i kap. 6 vil hentes opp igjen i drøftingen.

6.1 Prosessfokus seirer langt over produktfokus

Dette del-kapittelet hører til forskningsspørsmålet; *I hvilken grad er prosessfase- og produktfokus likestilt hos personalet?* Diagram 1. viser totalt fokus over alle år samlet, i hver av de to hovedkategoriene, kreativ *prosess* (F1-F4) sett opp imot kreativt *produkt* (F5). Dette diagrammet er basert på tallene i **Figur 9a**. Her er altså det totale prosessfokus samlet i en stolpe og produktfokus i den andre, oppstilt ved siden av hverandre. Man ser at det er en forskjell på 84% mellom dem. Med tanke på forskningsspørsmålet viser dette at prosesskreativt fokus og produktfokus ikke er likestilt hos personalet når man sammenligner de to fokus-kategoriene. Begge stolper viser samlet fokus som går over 13 år (2008 – 2021). Dette er resultat som viser at i disse dokumentene har barnehageansatte samlet sett i 13 år hatt mye mer fokus på prosessen enn produktet. Diagram 1. vil jeg se ut fra tre forhold; 1. Diagrammet selv, 2. Styringsdokument og 3. Holdningstendenser i barnehagefeltet.

Diagram 1.

Prosess (F1-F4) vs. Produkt(F5) i prosent

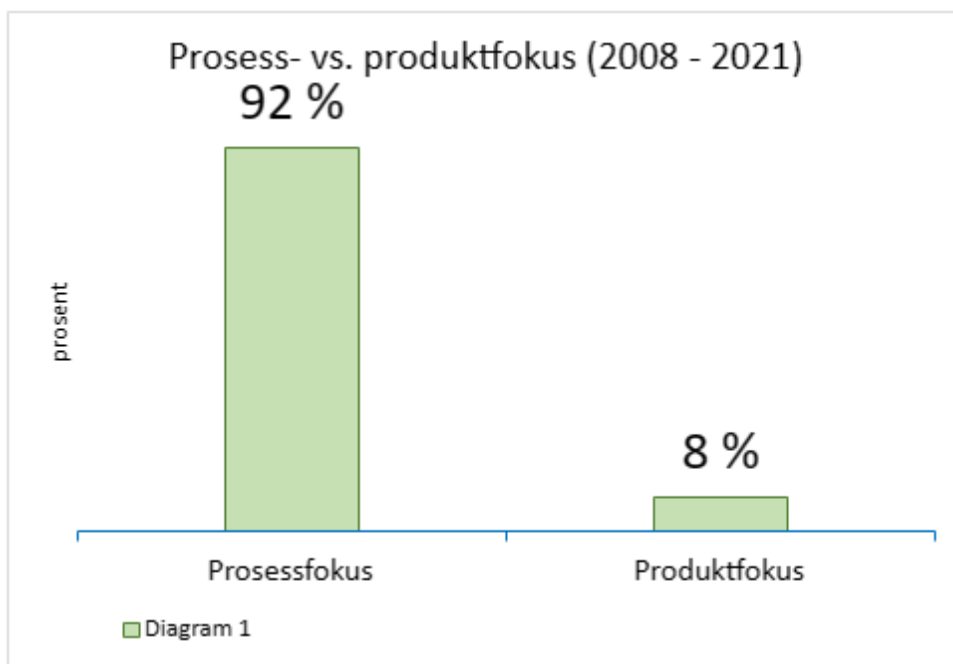


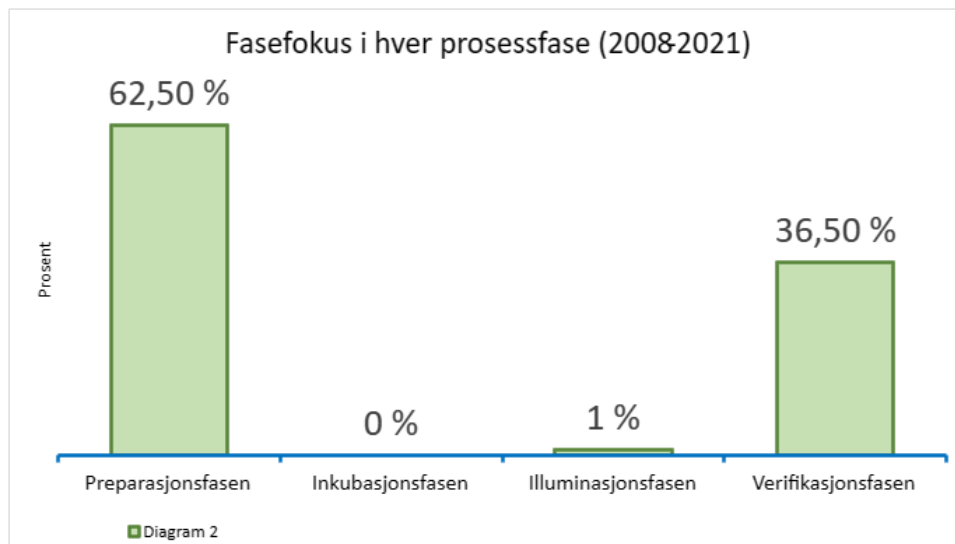
Diagram 1. viser tydelig frem hvordan personal vektlegger fokus innen kreativt arbeid i sine prosjektarbeid. Man ser tydelig at prosessarbeidet har størst verdi i kunstarbeid i tilknytning til fagområdet kunst, kultur og kreativitet, samlet sett i denne perioden. Her ser man at nesten alt fokus i arbeid med kreativitet handler om prosesskreativitet. Hele 92% av fokus vektlegges til prosessen, og kun 8% dreier seg om produkt-/resultatfokus. Dette bildet samsvarer med den holdning til hvilken plass *prosess* kreativitet "skal ha" i barnehagene, slik det kan tolkes at det er ønskelig ut fra rammeplanen. Ut fra at det blir mest vektlagt på prosessfokuserte krav og betingelser, og at det ikke skrives frem begrep som produkt/resultat (KD, 2017b s. 50 - 52). Alle tre forhold (Diagram, styringsdokument og holdninger i felt) korrelerer.

6.2 Tilrettelegging og utprøving har mest fokus

Diagram 2. representerer forskningsspørsmålet; *Hvilke faser i prosessen kommer det frem at personalet vektlegger mest/ minst?* Diagram 2. vil jeg se ut fra to forhold; 1. Diagrammet selv og 2. Styringsdokument. Hvis man ser prosessfasen inndelt i sine underfaser (F1-F4) hver for seg, ser man at F1 (*preparasjonsfasen*) tydelig er mer fokus-aktiv og utgjør mesteparten av de 92% vist i prosessstolpen. Dette ser man tydelig i diagram 2. under.

Diagram 2.

Hver prosessfase (F1-F4) hver for seg i prosent



Her ser man at F1 er mye mer aktiv, hele 62,5% av alle 4 fasene i prosesskreativitet. Men F4 er rett bak med 36,5%. Dette er fokus sett over alle år, fra 2008 – 2021 samlet. Preparasjonsfasen er den som får mest oppmerksomhet, så verifikasjon, så er illuminasjon så vidt aktiv, imens inkubasjon er helt ute av bildet. Dette viser at preparasjonsfasen er den fasen som er ansett som en av de viktigste prosessfasene i kreativitet i barnehageprosjekt. Verifikasjonsfasen som står for å prøve ut ulike ideer er også aktiv, men i litt mindre grad. I rammeplanen blir kreativ aktivitet i begge fasene fremmet som viktig (KD, 2017b s. 50-52). F2 og F3 er ikke nevnt i rammeplanen under fagområdet kunst, kultur og kreativitet., og disse fasene er ikke særlig aktive i diagrammet heller. Fasene F1 og F4 får mest fokus, og fasene F2 og F3 får minst eller ingen fokus. Så det korrelerer. Forhold mellom diagram og styringsdokument korrelerer.

6.3 Fokus i endring (2008 til 2021)

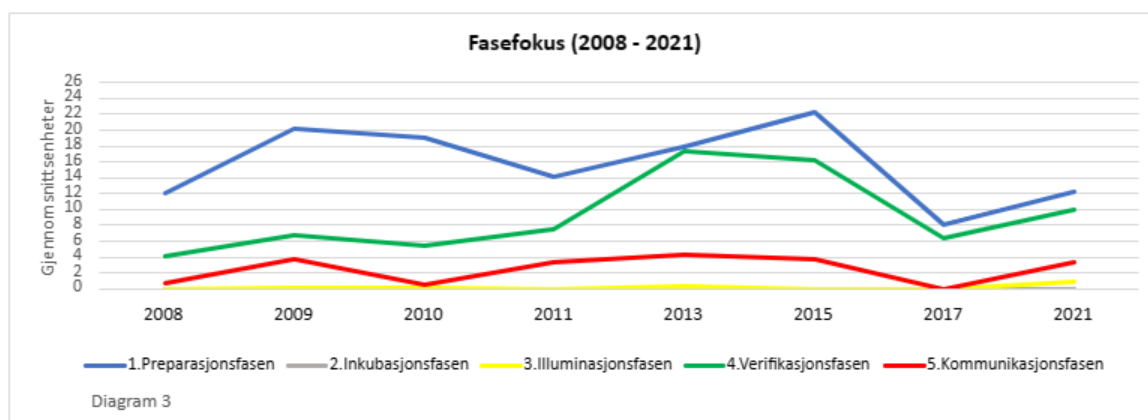
I dette del-kapittelet vil jeg ta for meg resultat tilknyttet forskningsspørsmålet *Hvordan endrer fokus hos personal seg i forhold til prosess- og produktkreativitet i de siste årene (2008-2021)?* Diagram 3.

vil jeg se ut fra et forhold; 1. Diagrammet over tid.

Hvis vi ser hvordan fokus beveger seg fra dokumentinnleverte år til år vil det se ut som i diagram under:

Diagram 3.

Fasene (F1-F5) hver for seg sett over år, 2008 - 2021



Her ser vi hvordan fokus endrer seg over år. Og her ser, slik som i diagram 2. og samlet fokus fra de 13 årene, at det er noe som viser seg gjennom alle årene. F1 har mest, så F4, F5, F3 og til slutt F2. Her ser man rød linje, F5, som er produktfokus ligger noe under de to mest aktive prosessfasene. Det stemmer også med fokus på prosess- og produkt sett opp mot hverandre i første diagram (1.) at fokus er mest rettet mot prosess. Dette diagrammet (3.) viser at grunnen til at prosessfokus har så stor plass er ikke på grunn av F2 og F3. Det som er spennende her er at man ser tydelig hvordan de to mest aktive fasene, grønn linje (F4) og blå linje(F1), først spriker til så raskt bevege seg mot hverandre. Og så beveger de seg nesten synkront fra 2015 – 2021. Disse to fasene sprikte mer imellom 2008 – 2011, så ble de fra 2013 blitt mye jevnere. Her har det vært en endring som kan virke å se stabil ut. Dette kan betyr at noe har påvirket organisasjonen og hvordan de barnehageansatte vektlegger. Noe som har påvirket på en slik måte at fokus hos de ansatte endres, og dermed endres det innad i prosessfasene også. I 2017 ble rammeplanen (2017b) fornyet, og rett før og etter ser man endring i fasefokus. Vi ser også at den røde linjen (F5) havner ned på linjen noen ganger. Her har det ikke vært fokus på produkt. Den gule linjen illuminasjon (F3) er, som vist i diagram 2, lite aktiv. Grunnen til at den er sammenhengende gul, er ikke fordi den er jevnt aktiv, men fordi diagramsoppsettet binder sammen alle punkt til en linje over alle år. Det er kun når linjene er over nederst vannrette linje at de er aktive. Inkubasjonsfasen som er grå linje (F2) i dette bildet blir ikke definert som aktiv. Det betyr at personalet ikke har hatt fokus på denne fasen i sine beskrivelser. F5 har holdt seg nokså lik alle årene, noen ganger helt fraværene (År 2010 og 2017), men så er fasen tilbake igjen. F5 er fasen hvor produkt og mål med kreativt arbeid fremmes. Selv om F5 er svak i forhold til F1 og F4, er den sterk i forhold til F2 og F3. I 2013 skjer det en god økning i F4,

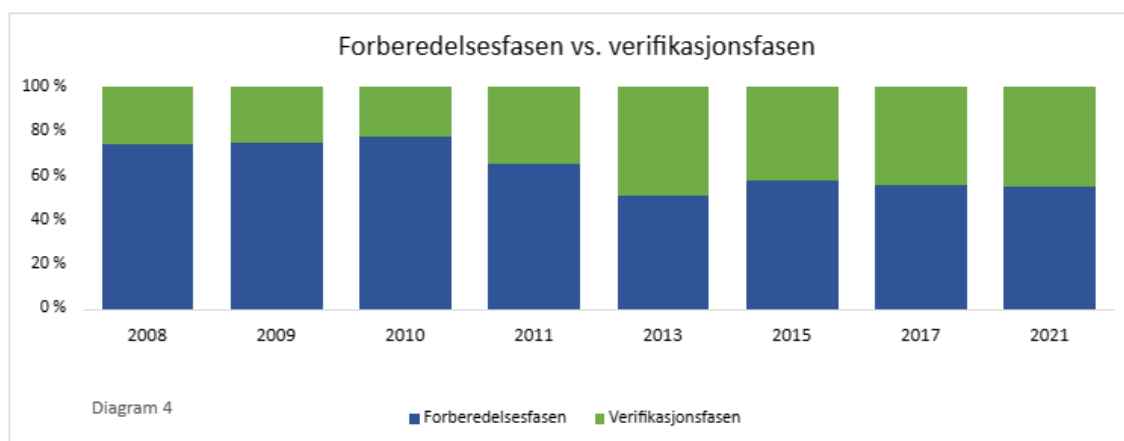
fasen for å utforske, men det gir ikke utslag på prosessfasene totalt sett, fordi samtidig går fokus på fasen for å forberede (F1) ned.

6.3.1 En interessant utvikling

Hvordan F1 og F4 endrer seg i forhold til hverandre ser vi tydeligere i denne tabellen under:

Diagram 4.

Viser forhold imellom preparasjonsfasen og verifikasjonsfasen over tid



Grønn er F4 og blå er F1. Så selv om det er mindre fokus på F1, så utgjør ikke dette forskjell i det **totale** prosessfokus, da det er blitt mer fokus i F4. Prosessfokus i type F1 har “krympet”, imens prosessfokus i F4 har “vokst”. Vi ser at i stolpene 2015 til 2021 er det nesten likt med grønn og blå farge som tilsier at det nesten er 50 – 50 fokusfordelt disse siste årene. Det har altså skjedd en nedgang i å forberede barn tidlig i den kreative prosessen, og en økning i å la barna få prøve ut og delta i refleksjoner i det kreative arbeidet.

7 Drøfting

I forrige kapittel har jeg presentert og analysert datamaterialet ut fra oppsamlet data hentet ut fra utvalgt forskningsmaterieell fra de tre forskningsspørsmålene. I denne delen drøfter jeg funnene opp mot forskning og teori for å prøve å gi svar på den overordnede problemstillingen: *I hvilken grad fremmes prosess- og produkt kreativitet (ubevisst) av barnehagepersonell i egne offentlige beskrivelser av eget kulturellt prosjektarbeid?*

Formålet med studien er blant annet å få en oversikt over *hvor* barnehageansatte, i arbeid med kreativitet i barnehagen, *legger sitt fokus* i forhold til *kreative prosesser* og *-produkt* i praksis. Dette er fordi jeg ønsker å avklare om *kreative fokusprioriteringer* samsvarer med *utsagn som signaliserer bekymringer* i henhold til barnehageansattes prioriteringer, samt *førende antydninger* til hvordan personal bør arbeide med kreativitet, i barnehagen. Dette kapittelet vil jeg dele inn i fire deler, hvor tre av de tar for seg hvert sitt forskningsspørsmål, og i siste del i dette kapittelet ser jeg på hvilke implikasjoner funnene mine har for feltet.

7.1 For lite fokus på produkt?

Det ene av forskningsspørsmålene jeg har stilt er; *i hvilken grad prosess- og produktfokus er likestilt hos personalet?* Dette fordi jeg blant annet ønsker å finne ut hva man fokuserer mest og minst på, og slik komme nærmere svar på de usikkerhetene jeg opplever er uklare i feltet. I denne delen vil jeg drøfte prosess versus produkt slik tallene viser fokus hos de ansatte i diagram 1. I analysen i kap. 6.1 tolkes diagrammet opp imot styringsdokument og holdningstendenser i barnehagefeltet. For å drøfte i hvilken grad prosess- og produktfokus er likestilt trekker jeg inn forskningen til Marianne Undheim på tema i fra artikkel *Prosessene er ikke nok*, som er en av tre artikler fra hennes doktorgrad (Undheim, 2020) i drøftingens første del. Hun dokumenterer i sin forskning at man bør fokusere både på produkt og prosess i kreative prosjektarbeid i barnehagen. Hun fokuserer i tillegg på teknologi, men hennes forskning som gjelder arbeid med kreativitet i prosjektarbeid kan knyttes til generelt arbeid med kreativitet under andre fagområder i barnehagen. I tillegg trekker ulike teorier og forskning tilknyttet fenomenet kreativitet. Dette for å få bredere bakgrunn for å diskutere *prosess- og produktfokus* i henhold til barnehagens praksis, og hvor vi verdi-plasserer vårt fokus. Jeg vil også drøfte fordeler/ ulemper ved de to ulike kreative fokusene.

I diagram 1. i del-kapittelet 6.1 kommer det tydelig frem hvordan personal vektlegger fokus innen kreativitetsarbeid i sine prosjekt. Man ser tydelig at prosessarbeidet har størst verdi i kunstarbeid i tilknytning til fagområdet kunst, kultur og kreativitet, samlet sett i denne perioden. Her ser man at nesten alt fokus i arbeid med kreativitet handler om prosesskreativitet. Hele 92% av fokus vektlegges til prosessen, og kun 8% dreier seg om produkt-/resultatfokus. Dette bildet samsvarer med den holdning til hvilken plass *prosess* kreativitet "skal ha" i barnehagene, slik det kan tolkes at det er ønskelig ut fra rammeplanen, med tanke på at det blir mest vektlagt *prosessfokuserete* krav og betingelser, og at det ikke skrives frem begrep som produkt/resultat (KD, 2017b s. 50 - 52). Diagrammet viser også et bilde på den "følelsen" man får av at det ønskes at prosessen skal ha mer

fokus enn produkt. Alle tre forhold (Diagram, styringsdokument og holdninger i felt) korrelerer. Det som ikke korrelerer, er bekymringsutsagn i nyere tid, på at det er, eller var, en fare for at prosessfokus ikke skulle ha mest plass i kreativ utfoldelse.

I henhold til barnehagens styringsdokument kommer det av folk i feltet på den ene siden signaler på at det er for lite fokus på prosessen, og på den andre siden uttrykkes det bekymringer på at det er for mye fokus på produkt. Ifølge støttemateriell til styringsdokument kommer det sterke signaler om at prosessfokus bør komme før produktfokus (Udir, 2021). På den andre siden sier forskning at det er viktig med fokus på både produkt og prosess (Undheim, 2020, s. 76), med klare beskjeder om at fokus på produkt er viktigere enn hva det tilsynelatende "ligger i luften" at det betyr i dag. Analysen viser at det er stor forskjell på hvordan barnehageansatte vektlegger kreativt arbeid gjennom studie av fokus hos de ansattes praksisbeskrivelser. Ifølge mine funn så favoriserer vi prosessfokus i høyeste grad over produktfokus. Resultatene viser at man i arbeid med kreativitet fokuserer 92% på prosessen og 8% på resultat. Ut fra dette vil jeg konkludere med at vi ikke trenger å være bekymret for at vi fokuserer *for mye* på produkt. I forhold til nyere forskning fokuseres det heller kanskje *for lite* på produkt. Undheim trekker frem at i hennes forskning kom det frem at det var viktig å ha fokus på begge deler (Undheim, 2020, s.76). Mine funn viser at det fokuset er langt ifra likestilt. Undheim trekker frem at fokus på prosessen og produktet gir ulik verdi til barnet, at begge deler må vektlegges (Undheim, 2020, s. 76). For eksempel så gir fokus på prosessen barn mulighet til å føle tilknytning til arbeidet, og fokus på sluttresultatet styrker blant annet barnets eierfølelse til arbeidet. Undheim mener ingen fokus bør konkurrere ut den andre, og at begge fokus er like viktig (Undheim, 2020, s. 76). I henhold til fokus på kreativt arbeid i barnehagen har jeg i innledningen presentert noen utsagn. Et av de er "I forming er vi opptatt av prosessen, hvordan sluttresultatet blir er ikke avgjørende" (Nefjen, 2023). Dette er et eksempel på at holdning ikke samsvarer med forskning. Når man ser dette opp mot min forskning på hvor likestilt prosess versus produkt er i praksisfokus, ser man at holdningen til hva som er viktigst korrelerer med praksis, mer enn hva nyere forskning viser. I feltet uttrykkes det at prosessen er viktigst og forskningen min viser at det gjenspeiler seg i praksis. Det man kan se er at det man uttrykker er det man praktiserer.

7.2 Prosessfasene er todelt

Det andre forskningsspørsmålet mitt er; *Hvilke faser i prosessen kommer det frem at personalet vektlegger mest/ minst?* I denne delen vil jeg drøfte minst/ mest praksisfokus i forholdet imellom prosessfasene synliggjort i diagram 2. i kap. 6.2. I analysen i 6.2 tolkes diagrammet opp imot styringsdokument. For å drøfte hvordan fokus fordeler seg innad i prosessen, og hva de 92% med

prosessfokus innebærer, vil jeg i denne delen trekke inn teorier på prosesskreativitet knyttet til Wallas teori på kreative faser, fase-teorien. Disse fasene inneholder ulike element i en kreativ fase. Disse er skrevet ut i del-kapittel 3.3. I tillegg trekker jeg også her inn styringsdokument i fra barnehagefeltet, samt nyere forskning.

I forskningen min har jeg delt prosessfokus inn i fire Wallas fire faser. Her kommer det frem et to mot to-forhold. To av fasene har mest fokus og to er så å si fraværende. Analysen viser at barnehageansatte har mest fokus på aktiviteter knyttet til to av prosessfasene. Det er preparasjonsfasen med 62,5% fokus og verifikasjonsfasen med 36,5% fokus. Funn viser at Wallas to midterste faser så å si er fraværende i fokus hos de ansatte. Med 1 setning av 1554 i inkubasjon ble utregningen til slutt på > 0% og i illuminasjonsfasen ble utregningen ca. 1 %. Med disse funnene begrunner jeg at disse to fasene er *ikke-aktive* faser i kreativt prosessarbeid i barnehagen. Dette indikerer at barnehageansatte faktisk ikke benytter seg av mer enn halvparten av denne modellen. Funnene mine viser at vi ikke benytter en mulig kreativ prosessstenkning til det fulle, i lys av fase-teorien. Nå kan det kanskje diskuteres hvorvidt fase-teorien egner seg i arbeid med barn, men samtidig kan det være at det er et uprøvd område? Jeg fant ikke forskning som kunne svare på fase-teorien i arbeid med barn i mine søk (Figur 4 i kap. 3.5). Ut fra de 92% med prosessfokus i mine funn, er størsteparten av fokus vektlagt tilrettelegging som er i første del av prosessfasen. Tilrettelegging gir godt grunnlag til å utøve videre prosesskreativitet. Den tilretteleggingen presenterer Wallas, som første fase i den kreative prosess (Wallas, 1926, s. 85-86). Denne anser Wallas, og flere teorier støtter opp om det, som en viktig del av prosessen og fremmes som særdeles viktig å fylle godt opp. Det er viktig at man har et godt grunnlag for å være kreativ ut ifra (Lerdahl, 2011, s. 225; Undheim, 2022, s. 12-13; Vygotskij, 1995, s. 12). Det stemmer også over fokus i rammeplanen om viktighet over å tilrettelegge som nevnes flere ganger (KD, 2017b, s.51). Den andre fasen som var aktiv var den fjerde fasen, verifikasjon. Det er utprøvningsfasen. Den hadde 36,5% av prosessfokus i beskrivelsene. Det er i denne fasen barna skal få prøve ut ideene som har oppstått i tidligere faser. I rammeplanen blir kreativ aktivitet tilknyttet denne fasen også fremmet som viktig, om ikke mer enn første fase, det kan knyttes til begreper som *undring, undersøkelser, utprøvinger og eksperimentering* (KD, 2017b s. 51). Fokus mot å legge til rette og utforske i kreative prosesser korrelerer med barnehageansattes største fokus i praksis. Søk i rammeplanen etter tilknytning til inkubasjonsfasen og illuminasjonsfasen var negativ. Ut fra teorier er også disse to fasene kanskje ikke avgjørende for å skape, men viktig for "grad" av kreativitet, og som Csikszentmihalyi som skiller mellom "ordentlig" kreativitet og mer innovasjonsrettet skapelse (Csikszentmihalyi, 2014 s. 170; Wallas, 1926, s. 7). Minst fokus har inkubasjonsfasen, med en setning av 1554 setninger, som

signaliserte at de i prosjektet gjorde noe annet, for så igjen ta opp tråden. I tillegg signaliserte setningen at det var en nokså ubevisst handling av personal. Men valgte likevel ta den med, fordi det likevel var et fokus mot å *ta avstand* fra prosjektet de holdt på med. Ut fra det kan man slå fast at inkubasjonsfasen ikke blir vektlagt hos personalet. Dette korrelerer også med fokus i rammeplan. Men ikke med hvor viktig både den og illuminasjonsfasen er for kreativ tenkning. Illuminasjonsfasen er fasen før verifikasjonsfasen, og ut fra faseteorien er det egentlig i verifikasjonsfasen man prøver ut den ideen som man fikk i illuminasjonsfasen (Lerdahl, 2007 s. 71). I barnehagebeskrivelsene er det ikke nesten ikke skrevet frem fokus på slike opplevelser. Av alt prosessfokus kommer illuminasjonsfasen ut på ca. 1% (Diagram 2, i kap. 6.2). Dette viser seg frem som et område som vektlegges minimalt i praksisfokus i barnehageansattes beskrivelser, selv om kunnskap om rundt dette fenomenet og dens positivitet for kreativ tenkning er forankret i flere teorier (Faldbakken, 1994, s.67-68; Kaufmann, 2006, s. 48; Lerdahl, 2011, s. 225; Wallas, 1926, s. 93). Men illuminasjon kan ikke bli pushet frem i kontrollerte former (Lerdahl, 2011 s.22; Vygotskij, 1995 s. 9; Gundersen, 2021). Wallas teori går ut på at a-ha opplevelsen kommer uten forvarsel etter god avstand til det kreative arbeidet (Wallas, 1926, s. 80-96). Faldbakken mener at F3 er den viktigste fasen (Faldbakken, 1994, s.67-68). Denne fasen består av seiersrus og opprømt glede, men at det innebærer risiko og sårbarhet fordi det den kreative prosess lener seg på akkurat dette øyeblikket (Faldbakken, 1994, s.67-68). Uten eureka, og uten denne fasen, blir ikke den kreative prosessen opplevet som en suksess (Faldbakken, 1994, s.67-68). Videre skrives det frem at man kan tenke at alt arbeidet ellers i skapelsen er totalt avhengig av denne forløsningen (Faldbakken, 1994, s.67-68). I setningene kunne jeg lese at barn hadde impulser i prosjektene. Det var vanskelig å vite om det skulle tilhøre brainstorming i første fase eller om det var et slikt øyeblikk hvor de opplevde illuminasjon, men ut fra teori på fire-c modellen, og hvordan man kan forstå barns kreativitet ble slike setninger vurdert inn i illuminasjonsfasen. Dette gjelder også teorien på det tre leddete relasjon, som gir et sosiokulturelt syn på hva kreativitet innebærer i en gruppe som skal skape sammen, og som Skjervheim beskriver som å ha et felles saksforhold (Imsen, 2005, s. 265; Skjervheim, 2001, referert i Bakke et. al, 2018 s.168). I barnehagen er prosjektene og det kreative som oppstår imellom barn-barn og barn-voksen det jeg tenker som felles saksforhold, hvor barns medvirkning har betydning for prosessutvikling mot eventuelle mål. Og at dette samarbeidet er det som Østrem (2008) legger til grunn for utsagnet; *“at det også finnes et imellom”* (Østrem, 2008 s.12, referert i Bakke et. al, 2018 s.169). Dette er ikke noe som bare kan ligge i en barnehagekultur, men er avansert kunnskap som krever kompetanse hos personalet. Samtidig kan det nesten virke som at slik kompetanse kan dempe barns kreativitet. Hvis man trekker inn teorier på kreativitet, så er

utgangspunktet at kreativitet er noe som er en iboende egenskap hos alle. Vygotskij (1995) skriver at denne evnen er noe alle besitter, også små barn (Vygotskij, 1995 s. 9). Kan mer fokus på prosess, dempe muligheten for et godt kreativt produkt hos barnet? I henhold til fire-c modellen, som er en nyere modell for kreativitet som er egnet i skolen i dag (Olafsson, 2022, s. 24-25) ligger slik grunn for kreativitet på et høyere nivå (big-c) enn tilknyttet kreativitet mot barn som rettes mot de laveste nivå (Olafsson, 2022, s. 23). Derimot er å være kreativ på laveste nivå, little-c-nivået, er noe alle kan være, og hva som er originalt og formålstjenlig, alltid bærer preg av den sosiale konteksten. Dette gjelder uansett om den som bedømmer hva som er kreativt, er selve individet eller ekspert på et felt (Olafsson, 2022 s. 23). Grunnen til at disse to fasene ikke er aktive tror jeg henger sammen med blant annet fordi det ikke stilles krav til hva som er kreativt, trenger man ikke inkubasjon og illuminasjon. En annen ting er at definisjon på kreativitet er blant annet å skape og frembringe (Lerdahl, 2007, s. 21), og Undheim skriver også at i skapelsesprosessen kan barn trekke på en kombinasjon av tidligere hendelser og opplevelser eller ulike inspirasjonskilder som inspirasjon for deres kreativitet. Hun skriver at i slike hendelser kan produkter være gjenskapt til noe nytt (Moe, 2018; Robinson, 2011, referert i Undheim, 2022, s. 12-13). Denne prosessen kan beskrives som en interaktiv syklus der barns ideer generere nye kreasjoner som igjen genererer nye ideer (Resnick, 2006, refert i Undheim, 2022, s. 12-13). Men man ser at nyhetsfaktoren er dempet i fire-c modellen på laveste nivå, little-c. Kaufmann mener nyhetsfaktoren ikke er definisjon på kreativitet, men heller mot et mer praktisk og kommersielt fokus (Rønning, 2013 s. 8). Ut fra dette kan man gå ut ifra at kreativitet i barnehagen er ut fra et syn på at det ikke er den sosiale konteksten som avgjør om noe er kreativt. Det korrelerer med utsagnet "I forming er vi opptatt av prosessen, hvordan sluttresultatet blir er ikke avgjørende" (Nefjen, 2023). Kanskje ville man sett på inkubasjon og illuminasjon som viktigere om produktet var målet? Jeg forsker i barnehagens dokumenterte prosjektarbeid som har sine føringer på hvordan samarbeid skal foregå i som en del i et fellesskap. Her er det et dilemma at faseteorien er basert på kreativitet som en individuell egenskap, imens i prosjektarbeid som er sosialt forbundet, og i modeller på kreativitet som fire-c modellen, er det i hovedsak kreativitet som et sosialt fenomen som vektlegges (Bakke et. al, 2018 s.165; Imsen, 2005, s. 265; Solberg, 2022). Dette kan føre at barna ikke kan få utviklet den kreative siden av seg selv fullstendig i prosjektarbeid, i lys av faseteorien. Ut fra mine refleksjoner på dette tema og med tanke på fremtidige egenskaper som er ønske om å styrke barns kreative sider kan det se ut til at arbeid med å legge til rette for å utvikle barns kreative muligheter (KD, 2017b) er mangelfull i barnehagens praksis.

Funnene mine kan gi oss en oversikt over hvor vi legger fokus, men ikke hvorfor. Funnene kan likevel signalisere og si noe om tendenser og antagelser. Min forskning viser i hvilken grad barnehageansatte fokuserer innen kreative faser i sine beskrivelser, og fokusene kan sees i forhold til praksis generelt i feltet. Slik kan funnene vise indirekte barns kreative muligheter i barnehagen ut fra slik vi fokuserer. Og ikke fokuserer. Og her er det rom for mer forskning.

7.3 En levende organisasjon- Endringer i fokus

I forskningsspørsmål tre; *Hvordan endrer fokus hos personal seg i forhold til prosess- og produktkreativitet i årene fra 2008 til 2021?* retter jeg søkelys mot endringer i personalets fokus over tid. Jeg vil også se nærmere på hvordan fokus beveger seg i forhold til prosessfase- og produktfokus, og reflektere rundt hvorfor tallene ser ut som de gjør i diagram 3. i kap. 6.3. I analysen tolkes endringene som skjer i diagrammet. I denne delen drøftes analysen opp imot styringsdokument og barnehagen som organisasjon i endring. Jeg vil også trekke inn Tfou- rapporten, TFoU-rapporten 2019:2. Ifølge denne rapporten har fokus innad fagområdet utviklet seg fra 2008 til 2018, derfor vil jeg se på i hvilken grad personalets fokus er prosess- eller produkt relatert i ca. samme periode, 2008 – 2017 (Naper et al., 2020).

Ved å studere en kultur over tid kan det gi forskeren en dypere innsikt i hvorfor organisasjonens medlemmer handler som de gjør (Schein, 1998 s. 7). I analysen i kap. 6.3 kom det frem at i perioden, 2008 til 2011, er det mest fokus på tilrettelegging av kreativitet. Det er mindre fokus på å utprøve ideer, men begge faser er mye mer fremtredende enn produktfokus. I de første årene fra 2008 til 2010 er det fokus som er mest fremtredende knyttet til første fase, den som er den tilretteleggende fase, for å ha noe å utøve fra. Øverste tall-enheter her ligger på ca. 22 enheter og laveste på 8 (tabell 2). Denne fasen skiller seg sterkt ut som mest aktiv. Så kommer verifikasjon med en aktivitet på det meste på 17 enheter og minst på 4, imens produktfokus er mindre synlig med sine 4 enheter på det meste og i 0 på det minste. Produktfokus viser seg å være lite aktiv i 2008, 2010, og 2021, i tillegg til helt fraværende i 2017. Her har prosessene blitt mest vektlagt. Dette er også i den tiden hvor den nye rammeplanen kom (Figur 3 i kap. 2.2.1). Det ene bekymringsutsagnet jeg viste til i innledningen var rettet mot rammeplanen. Personen var bekymring for at rammeplanen fremhevet produktfokus mer enn prosessfokus. Paradoksalt var det ikke noe fokus på produkt i noen av dokumentene i 2017. Endringer som det signaliserer at noe i forkant har påvirket personalets fokus. I 2021 er likevel fokus på produkt er tilbake. I diagrammet ser man rød linje, F5, som er produktfokus ligger noe under de andre i alle år. Det stemmer også med fokus på prosess- og produkt sett opp mot hverandre i første

diagram (1.). Bare nå vet man at grunnen til at prosessfokus har så stor plass er ikke på grunn av F2 og F3. Det som er spennende her er at man ser tydelig hvordan de to mest aktive fasene, grønn linje (F4) og blå linje (F1), først spriker til så raskt bevege seg mot hverandre. Og så beveger de seg nesten synkront fra 2015 – 2021. Disse to fasene sprikte mer imellom 2008 – 2011, så ble de fra 2013 blitt mye jevnere. Her har det vært en endring som kan virke å se stabil ut. Det får meg til å lure på om det har vært ei endring i forhold til styringsdokument? F. eks ble rammeplanen (2017b) endret i år 2017, og rett etter man ser en endring i fasefokus. Den gule linjen (F3) er lite aktiv. Grunnen til at den er sammenhengende gul, er ikke fordi den er jevnt aktiv, men fordi diagramsoppsettet binder sammen alle punkt til en linje over alle år. Det er kun når linjene er over nederst vannrette linje at de er aktive. Inkubasjonsfasen som er grå linje (F2) i dette bildet er ikke aktiv. I forhold til F1 og F4 ser vi F5 er mye mindre fokusaktiv. Man ser at også F5 har holdt seg nokså lik alle årene, noen ganger helt fraværene, men så er fasen tilbake igjen. F5 er fasen hvor produkt og mål med kreativt arbeid fremmes. Selv om F5 er svak i forhold til F1 og F4, er den sterk i forhold til F2 og F3.

Bang skriver at kulturens innhold som levde normer, verdier og virkelighetsoppfatning danner grunnlaget for kulturuttrykket (Bang 2013, s. 326). Slike kulturuttrykk vil til en viss grad viser seg i barnehageansattes grad av valg, og Bangs teori støtter opp om at forskning i utvalgt datamateriell kan gi gode svar på hva som er representativt for barnehagekulturen i forbindelse med hva man vektlegger innen kreativt arbeid i praksis (Bang, 2013, s. 326). En annen faktor er hvor endringskompetent organisasjonen er (Schein, 1998 s. 7). I Figur 3. i kap. 2.5.1 ser man ulike endringene i samme periode. Selv om rammeplanen (KD, 2017b) kom ut to år etter endringen i grafen, er det ofte litt forberedelse og diskusjoner i forkant som kan være med å endre organisasjonens arbeidsmåte. Dette kan ha påvirket barnehageansattes fokus, i påvente av en ny rammeplan (Schein, 1998 s.7). Det kan også være endringer i konkurranse-konseptet, i hvordan barnehageansatte vektlegger i sine beskrivelser. Men det viker mer som om det er et samkjørt fokus. En felles holdning i kulturen. Et fokus som kan komme av kulturendring, i form at planendringer, omstrukturering av personal. For eksempel flere utdannede m.m. slik som Schein skriver frem (Schein, 1998 s. 7). Endringer skjer i ulikt tempo og avhenger av forskjellig. F.eks. kan en sterk kultur sørge for en sterk lojalitet og oppslutning om spesielle verdier og oppfatninger i en organisasjon. Den kan sørge for at medarbeidere jobber i samme retning, men og være en bremsende faktor (Schein, 1998 s.7). Slik man ser i diagram 3. skjer større endringer innenfor prosessfasene. Bang (2013) påpeker at ulike perspektiv kan bidra til økt forståelse av både hva som foregår i organisasjoner, hvordan det skjer og hvorfor det skjer (Bang 2013, s. 326). I lys av forskning kan man synliggjøre de mer eller mindre usynlige, men sterkt innflytelsesrike normer, verdier og

virkelighetsoppfatninger, som dominere i hele eller deler av organisasjon (Bang 2013, s. 326). På en side kan dette resultatet være slik fordi de ansatte handler ut fra vaner, at måten man organiserer arbeidet er "innprentet" i organisasjonen over tid. Det kan også være de har samme holdninger, men at bedre tilgang til f.eks. materiell har økt og gjort det lettere for de ansatte å fokusere mer på fagområdet? Dette kan ligne litt på det Olafsson beskriver som ytre faktorer (Olafsson, 2022). Disse faktorer beskriver han er f.eks. hvilket materiell som er tilgjengelig, hvordan man organiserer grupper, planer m.m. På en annen side kan det være at det er påvirket av den indre faktoren som Olafsson skriver om i sin avhandling (2022). Olafsson skriver at de ansatte handler ut fra sin forståelse, som baserer seg på deres formelle (faglige) og uformell (erfaringsbasert) kompetanse. Dette omtales som strukturkvalitet (ytre og indre faktorer) i feltet (Udir, 2022). Prosesskvalitet handler om kvaliteten i arbeidet i barnehagene, om hvilke planer som er og hvordan de implementeres inn i barnehagepraksisen (Udir, 2022). Dette innebærer f.eks. utviklingsplaner. Tallene mine kan være resultat av slike planer. Men også endring av styringsdokument og lovverk vil påvirke og gi reaksjoner på hvordan personal fokuserer i sitt arbeid med barna. I 2020 ble det endring i barnehagelova, som tydeliggjorde hva barns medvirkning skulle omfatte (Barnehagelova § 3). Dette innebærer at barn skal være med å sette planer, utvikle og vurdere sin hverdag (barnehagelova § 3). Dette er store endringer som påvirker hvordan personalet legger opp blant annet prosjektarbeid med barna. Dette kan ha vært en påvirkende faktor.

Med tanke på at FOuT-rapporten viser at fagområdet har fått økt fokus i barnehagers praksis (Naper et al., 2020), er det interessant å diskutere den økningen opp imot hvordan personalet vektlegger fokus innen kreativ praksis, og i henhold til prosess- versus produktfokus, i samme perspektiv. I følge TFoU-rapport var fagområdet kunst, kultur og kreativitet et av de områdene barnehagene jobbet minst med i henhold til fagområdene i rammeplanen. Dette var lavere i 2008 med 33%, men har steget til 46% 2018 (Storvik, 2020). Mine funn viser at preparasjons- og verifikasjonsfasen er de mest aktive fasene gjennom alle år. Jeg har tidligere nevnt at de andre to prosessfasene, inkubasjon og illuminasjon, er nesten totalt fraværende. Produktfokus er jevnere, men ikke så aktive som de to sterkeste prosessfasene. Så at kulturellt relaterte aktiviteter har fått større plass i løpet av perioden 2008 – 2018, har ikke endret hvordan man vektlegger innad kreative fase- og produktfokus-prioriteringer. Diagram 3. viser hvilket praksisfokus barnehageansatte hadde disse årene. I 2008 innehar de 33% fokus mot i hovedsak F1 (12 av 17 enheter= 71%), så en del mot F4 (4 av 17 enheter= 23%) og lite mot F5 (1 av 17 enheter= 6%). Til sammenligning er det i 2017 året før TFoU-rapporten sine 46% rettes fokus hos de ansatte i barnehagen mot F1 (8 av 14 enheter= 57 %) og F4 (6 av 14 enheter= 43%). Vi ser at i 2017 er det ikke produktfokus, og fokus mot å utøve og eksperimentere (F4) har økt

selv om det fortsatt er mest fokus mot å forberede til å utøve kreativitet (F1). Oppsummert kan vi se at innenfor barnehageansatte i sitt økte fokus på 13% mot fagområdet i 2018, er det prosessfokus som har økt. Det er blitt mer jevnt imellom F1 og F4. I tillegg til å legge mye mer fokus på prosess, sank produktfokus til 0%. I 2013 skjer det en tydelig endring. Her stiger fokus inn mot utprøving kraftig med 13 enheter, fra 4 til 17, imens fokus på verifikasjonsfasen og tilrettelegging synker nokså mye, hele 6 enheter, fra 12 til 18, selv om det fortsatt er mest fokus mot den første fasen, er det nå mye jevnere. Men i mine funn ser vi at begge faser dropper i 2015. I 2015 ser man en tydelig samkjøring av de tre aktive fokusene. Her kan det være at det skjer litt i forkant av at det skulle komme en ny rammeplan i 2017, og at det har hatt en påvirkning. Hvis man ser i grafen i kap. 6.3 kan det se ut til at noe kan ha påvirket både de to aktive prosessfaselinjene og produktfokuslinjen, da de plutselig beveger seg unisont fra 2015 til 2021. Siden det tar tid for kultur å endre seg, så er dette noe man kan følge med på i årene som kommer. I kapittel 6.3.1 ser man endring tydelig, der prosessfokus i type F1 har "krympet", imens prosessfokus i F4 har "vokst". Vi ser at i stolpene 2015 til 2021 er det nesten likt med grønn og blå farge som tilsier at det nesten er 50 – 50 fokusfordelt disse siste årene. Det har altså skjedd en nedgang i å forberede barn tidlig i den kreative prosessen, og en økning i å la barna få prøve ut og delta i refleksjoner i det kreative arbeidet. Dette er en spennende utvikling. Denne endringen kan muligens komme av barns rett til medvirkning som er blitt lovpålagt i 2020, og er en lov som skal sikre barns deltaking av egen hverdag skal vektlegges (Barnehagelova § 2). Man ser at utviklingen går i slik retning i mine funn.

8 Avslutning

Formålet med studien er blant annet å få en oversikt over hvor vi voksne i arbeid med kreativitet i barnehagen legger fokus i forhold til *kreative prosesser* og - *produkt* i praksis, og slik få avduket om holdningsprioriteringer og *kreativt fokus* i praksis samsvarer med overnevnte bekymringsutsagn. I innledningen kom jeg frem til problemstillingen: ***I hvilken grad fremmes prosess- og produktkreativitet (ubevisst) av barnehageansatte i egne offentlige beskrivelser av eget kulturrelatert prosjektarbeid?***

Hovedfunnene i dokumentanalysen på prosess versus produkt tematikk er at fokus prosessen er mye mer aktivt enn fokus på produkt i barnehages beskrivelser av eget pedagogiske dokument. I beskrivelsene av prosjektarbeid kom det frem at:

1. *Prosesen* blir vektlagt med 92% *fokus*, mot *produktfokus* på 8%.

2. Den fasen med mest fokus innad i den kreative prosessen, er *tilrettelegging* (Wallas *preparasjonsfase*) av kreative aktiviteter og slik har det vært siden 2008 til 2021. Dette til tross for at fasen for utforskning (verifikasjon) har økt og tilretteleggingsfasen har fått mindre fokus.

3. Gjennom disse 13 årene har fokuset på *tilrettelegging* falt noe, imens det er blitt økt fokus på *å utøve og prøve ut* (Wallas *verifikasjonsfase*) kreative aktiviteter, imens to faser (Wallas *inkubasjon- og illuminasjonsfase*) ikke er særlig synlige i barnehageansattes fokus i samme tidsperiode. *Produktfokus* holder seg i hovedsak jevnt.

Implikasjonene her er at mye fokus mot en side, tar fokus fra den andre siden. Oppsummert kommer det frem at prosessfokuset tar stor plass i barnehageansattes fokus i arbeid med kreativitet, og at det korrelerer med holdninger i felt, samt rammeplanen. Ut fra dette vil jeg konkludere med at man ikke trenger å være bekymret for at det fokuseres *for mye* på produkt. I forhold til nyere forskning fokuseres det heller kanskje *for lite* på produkt? Jeg kunne også tenkt meg mer studie på hva man mister ved så ensidig fokus i stedet for å se seg "blind" på hva som er bra med prosessfokus.

Funnene i denne masteren er analysert og drøftet i forhold til rammeplan, diverse publiserte utsagn/bekymringer i feltet og relevant teori knyttet til fagfeltet, samt nyere forskning relatert til prosess- og produkt kreativitet. Med tanke på signaler om usikkerhet og antagelser, samt føringer mot ønsket fokus i feltet, og "ubrukte" kreative faser, anbefaler jeg mer forskning som kan gi mer klarhet i henhold til prosess- og produkttematikk i feltet. Dette er kunnskapsgrunnlag som kan være med på å avgjøre hvor innsatsen skal legges, noe som er i tråd med et av utviklingsmålene i *Barnehagen for en ny tid* (KD, 2023, s. 37 og om det bør gjøres eventuelle endringer f.eks. I bedre forklaringer i planer eller tydeligere støttemateriell.

Oppgavens sideantall: 72

Litteraturliste

- Asdal, K. & Reinertsen H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse En praksisorientert metode*. Cappelen Damm AS
- Bakke, K., Jenssen C. & Sæbø A. B. (red) (2018). *Kunst, kultur og kreativitet Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2 utg.). Fagbokforlaget
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En Begrepsavklaring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. (50), 326–336. [Organisasjonskultur.pdf \(traumebevisst.no\)](#)
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)
- Bjørnstad, J. (2018, 6. juni). Estimert. I *Store norske leksikon*. [estimert – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Bolstad, E. (2022, 16. mars). Uttrykk. I *Store norske leksikon*. [uttrykk – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Brinkmann S. & Tanggaard L. (2012). *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademiske forlag
- Csikszentmihalyi, M. & Wolfe R. (2014). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. I Csikszentmihalyi, M. (Red.), *The systems model of creativity*. (s. 161-184). Springer Netherlands. [978-94-017-9085-7 10 \(oslomet.no\)](#)
- DN. (2020, 12. mars). *Nå stenger Norge ned – dette er regjeringens krisetiltak*. [Nå stenger Norge ned – dette er regjeringens krisetiltak | DN](#)
- Faldbakken, K. (1994). *Tør du være kreativ? Essaysamling*. Gyldendal norsk forlag
- Furunes, M. I. et al. (2021). *Trender i empirisk barnehageforskning i de skandinaviske landene 2006–2019 – en forskningskartlegging*. Universitetet i Stavanger. [13101300 Hovedrapport Norsk.pdf \(uis.no\)](#)
- Grønmo, S. (2020, 5. oktober). Innholdsanalyse. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/innholdsanalyse>
- Grønmo, S. (2023, 16. Januar). Kvantitativ metode. I *Store norske leksikon*. [kvantitativ metode – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)

- Gundersen, D. (2021, 19. April). Kreativitet. I *Store norske leksikon*. [kreativitet – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Haug, S. (2002). *Stigs bok om kreativitet*. Chr. Schibsteds Forlag A/S
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget
- Høgskolen på Vestlandet. (2020, 13. november). *Barnehagen fra 1800 til i dag-Historiske linjer og litteraturkilder*. [Barnehagen fra 1800 til i dag - Høgskulen på Vestlandet \(hvl.no\)](#)
- Høgskolen på Vestlandet/ Universitetet i Bergen/ Universitetet i Oslo (u.å.). Oppbygging av en oppgave. *Søk og skriv*. Hentet 2023, 13. Mai fra [Oppbygging av en oppgave | Søk & Skriv \(sokogskriv.no\)](#)
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Universitetsforlaget
- Korsvold, T. (2023, 24. mars). Barnehageloven. I *Store norske leksikon*. [barnehageloven – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Kragelund, L. (2007). Dilemmaer ved at gjennomføre forskning i egen organisation. *Klinisk sygepleje* 21 (1) 72-.80. [Dilemmaer ved at gjennomføre forskning i egen organisation \(oslomet.no\)](#)
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. (6). [Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning - Lovdata](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. [Kompetanse for --fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022 \(regjeringen.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no>

- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. [Barnehagen for en ny tid \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Forsth, L. R. & Nordvik, B. (1995). *Kreativ Undervisning*. Aquarius Forlag AS.
- Lerdahl E. (2007). *Slagkraft Håndbok i idéutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lerdahl, E. (2017). *Nyskapning*. Gyldendal Akademisk.
- Læremiddel.dk (u.å.) *Videnskapsteori Hermeneutik*. Hentet 26. april 2022 fra [Hermeneutik | Videnskapsteoretisk metodes betydning for praksis \(laeremiddel.dk\)](https://laeremiddel.dk)
- Moraru M. (2019). *Journal of Pedagogy*. Institutt for utdanningsvitenskap (Romania). [REVPED 2019 2 8.pdf \(ise.ro\)](https://www.ise.ro)
- Naper, R. L. et al. (2020). *Rapport Spørsmål til Barnehage-Norge 2020*. Sintef. [Spørsmål til Barnehage-Norge 2020 \(unit.no\)](https://www.unit.no)
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (u.å.-a). *Den nasjonale barnehageprisen for kunst og kultur*. Hentet 11. Mai 2023 fra [Den nasjonale barnehageprisen for kunst og kultur | Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen \(kunstkultursenteret.no\)](https://kunstkultursenteret.no)
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (u.å.-b). *Hvordan søke på barnehageprisen*. Hentet 11. mai 2023 fra [Hvordan søke på barnehageprisen | Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen \(kunstkultursenteret.no\)](https://kunstkultursenteret.no)
- Nefjen, Å. (2023, 10. januar). Nye betraktninger fra en fersk student. *Barnehage.no*. [Nye betraktninger fra en fersk student \(barnehage.no\)](https://barnehage.no)
- Norbye O. F. (2020). Kreativitet – hva er det og hvorfor er det viktig? *Ledernytt* [Kreativitet - hva er det og hvorfor er det viktig? - ledernytt.no](https://www.ledernytt.no)
- Norbye, O. F. (2020). Kritisk tenkning i en kreativ prosess. *Linked in*. <https://no.linkedin.com/pulse/kritisk-tenkning-i-en-kreativ-prosess-ole-fredrik-norbye>
- Nord Universitetet. (u.å.-a). *Om senteret*. Hentet 02. Mai 2023 fra [Om senteret | Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen \(kunstkultursenteret.no\)](https://kunstkultursenteret.no)
- Nord Universitetet. (u.å.-b). *Barnehageprisen*. Hentet 02. Mai 2023 fra [Den nasjonale barnehageprisen for kunst og kultur | Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen \(kunstkultursenteret.no\)](https://kunstkultursenteret.no)

NTB. (2022, 21. november). Studie: Nettbrett gjør barnehagebarns lek mindre kreativ.

Utdanningsnytt. [Studie: Nettbrett gjør barnehagebarns lek mindre kreativ \(utdanningsnytt.no\)](#)

Nyberg, E. (2020). *Barnehagebarn stortrives når de får lage digitale fortellinger. Å dele historiene med de andre barna er like gøy*. Universitetet i Stavanger [Barnehagebarn stortrives når de får lage digitale fortellinger \(forskning.no\)](#)

Næss H. E. & Pettersen L. (2017). *Metodebok for kreative fag*. Universitetsforlaget.

Olafsson, B. (2020). Å støtte kreativitet Hva kan støtte eller hemme læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk? *FormAkademisk* 13(3), 10, 1-16. [Media richness research method \(usn.no\)](#)

Olafsson, B. (2022). *Kreativitet i klasserommet. Kunst og håndverkslæreres forestillinger om kreativitet og hva som støtter eller hemmer kreativitet i norsk grunnskole*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge. [2022_147_Olafsson_web.pdf \(usn.no\)](#)

Pedersen K. (2018). *Suksessfaktorer i arbeid med kunst, kultur og kreativitet*. Nord Universitet. [Suksessfaktorer i arbeid med kunst, kultur og kreativitet | Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen \(kunstkultursenteret.no\)](#)

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring I med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.

Rogow A. (2018, 23. mai). Graham Wallas. I *Encyclopedia of World Biography*. [Graham Wallas | Encyclopedia.com](#)

Rønning A. K. (2013). *Finn din kreativitet*. Cappelen Damm AS.

Røykenes K. (2009). Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? *Forskning* (4) 224-226. [125672.pdf \(sykepleien.no\)](#)

Saberg, I. (2022, 24. November). Organisasjonskultur. I *Store norske leksikon*. [organisasjonskultur – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)

Sander, K. (2022, 2. april). Divergent, konvergent og lateral tenkning. *E-studie*. <https://estudie.no/lateral-divergent-konvergent/>

- Sandgrind S. W. (2023). I møtet med kunstfagene får barna oppdage verden på sin måte. [Barnehage.no](https://barnehage.no) – [I møtet med kunstfagene får barna oppdage verden på sin måte \(barnehage.no\)](https://barnehage.no)
- Schein, E. H. (1987). *Organisasjonskultur- og ledelse. Er kulturendring mulig?* Mercuri Media Forlag A.S.
- Samnøy S. (2016) *Elevutstillingen Fremmende eller hemmende faktor i kreative prosesser?* [Masteroppgave]. Høgskolen Stord/Haugesund. [Masteroppgave mai 28 \(unit.no\)](https://unit.no)
- Sillesen, M. (2020, 6. oktober). Derfor skal du ikke sette grenser for barnas kunst. *Utdanningsnytt*. [Derfor skal du ikke sette grenser for barnas kunst \(utdanningsnytt.no\)](https://utdanningsnytt.no)
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. 2. utgave. Hentet 15. Juni 2022 fra [Videnskabsteori Hermeneutik print mai2022.pdf \(laeremiddel.dk\)](https://laeremiddel.dk)
- Solberg, M. (2022, 5. desember). Læringsteori. I *Store norske leksikon*. [læringsteori – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no)
- Språkrådet & Høgskolen i Bergen. (u.å.). Evne. I *Bokmålsordboka*. Hentet 14. juli 2022 fra [evne - ordbøkene.no \(ordbokene.no\)](https://ordbokene.no)
- St.meld. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. [St.meld. nr. 41 \(2008-2009\) - regjeringen.no](https://regjeringen.no)
- Stai, S. (2020, 20. desember). Lekens betydning for læring og utvikling. NDLA. Hentet 15. desember 2022 fra [Lekens betydning for læring og utvikling - Pedagogisk arbeid - NDLA](https://ndla.no)
- Stana, I (u.å.). Om kreativitet. KKS. Hentet 15. desember 2022 fra [Om kreativitet | Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen \(kunstkultursenteret.no\)](https://nasjonalt.senteret.no)
- Statistisk Sentralbyrå. (2012). Kvalitet i barnehagen - Gode nok barnehager for alle? *Samfunnsspeilet* (3). [Gode nok barnehager for alle? - SSB](https://ssb.no)
- Stoltenberg, C. (2022, 26.januar). Deskriptiv. I *Store norske leksikon* [deskriptiv – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no)
- Storvik, L. F. (2020, 8. oktober). Barnehagene jobber minst med kunst og kultur: – Blir kanskje sett på som mindre viktig. *Utdanningsnytt*. [Barnehagene jobber minst med kunst og kultur: – Blir kanskje sett på som mindre viktig \(utdanningsnytt.no\)](https://utdanningsnytt.no)
- Synonymordboka.no (u.å.) Synonymer for iderik på bokmål. I *Synonymordboka*. Hentet 14. Juli 2022 fra [Synonym til iderik på norsk bokmål \(synonymordboka.no\)](https://synonymordboka.no)

- Sæterdal I. D. (2017, 6. november). "Jeg frykter at barns mulighet til å uttrykke seg blir redusert til produkter som skal stilles ut". *Utdanningsnytt*. [Jeg frykter at barns mulighet til å uttrykke seg blir redusert til produkter som skal stilles ut» \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Tangerud, A. (2019, 25. februar). Med kunst, kultur og kreativitet i førerretet. *3600 Vi bryr vårs*. [Med kunst, kultur og kreativitet i førerretet - 3600](#)
- Teigen, K. H. (2019, 17. desember). Kreativ tenkning. I *Store norske leksikon*. [kreativ tenkning – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Thorhallsdottir, B. & Torstensen M. D. (2022, 11. oktober). Empati og kreativitet vil være de viktigste egenskapene på våre barns CV-er om 30 år. *Utdanningsnytt*. [Empati og kreativitet vil være de viktigste egenskapene på våre barns CV-er om 30 år \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Tranøy, K. E. (2021, 22. mars). Induktive metoder. I *Store norske leksikon*. [induktive metoder – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Undheim, M. (2015). *Digitale fortellinger og barnehagelærernes kompetanse*. [Masteroppgave]. Høgskolen Stord/Haugesund. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2373621/MarianneUndheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Undheim, M. (2020). *The Process Is Not Enough: Children and Teachers Creating Multimodal Digital Stories in Kindergarten*. [Doktogradavhandling]. Universitet i Stavanger. [Marianne Undheim PhD \(2\).pdf](#)
- Undheim, M (2022). Deltakelse, prosess og produkt: Kreativitet i en skapende teknologimediert samarbeidsprosess i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1), 21-39. [Undheim+2022+-+Deltakelse+prosess+og++produkt.pdf \(unit.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 19. juni). *Barnehage*. [Barnehage \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 28. Juni) *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. [Hva er pedagogisk dokumentasjon? \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 9. juni). *Kreativitet Hva er egentlig kreativitet* [Video]. [Film: Kreativitet \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2022, oktober). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. [Kompetanse for fremtidens barnehage \(regjeringen.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 6. januar). *Kvalitet i barnehagen*. [Kvalitet i barnehagen \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) v/ Utdanningsdirektoratet*. Statsforvalteren. Hentet 10. mai 2023 fra [PowerPoint-presentasjon \(statsforvalteren.no\)](https://www.statsforvalteren.no)

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi og kreativitet i barndomen*. Bokforlaget Daidalos AS.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Butler & Tanner LTD. [The art of thought : Graham Wallas : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](https://www.archive.org/details/the-art-of-thought-by-graham-wallas)

Waterhouse, A. H. L. (2020, 1. desember). Forming i barnehagen er mer enn bordaktiviteter med maling og påskepynt. Utdanningsnytt. [Forming i barnehagen er mer enn bordaktiviteter med maling og påskepynt \(utdanningsnytt.no\)](https://www.utdanningsnytt.no)

Wedberg, H. (2021). *Barns utforskning og lek med åpent lekemateriale*. [Bacheloroppgave]. Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehageutdanning. [Wedberg, HK - BHBAC3910.pdf \(dmmh.no\)](https://www.dmmh.no)

Vedlegg (forskningsdata)

Vedlegg består av 2 enheter som representerer alle 32 dokumenter, og viser hvordan jeg arbeidet med den utvalgte del; *Gjennomgang*, i fra disse dokumentene. Disse to enheter viser hvordan setningene er sortert inn i sosiokulturelt perspektiv (F1-F5), organiseringsperspektiv (F1-F5) og ikke-aktuelle kategorier. Jeg har kun lagt ved 2 eksemplarer av 32 i full sortering for å vise hvilken jobb som ligger til grunn for analysen og drøftingen i oppgaven. Disse dokumentene er begge i fra år 2021, og navngitt: 1. **Dok. 2021 – 1 Mellom, Sammen** og 2. **Dok. 2021 – 2 Så mange mennesker som finnes i verden, men ingen er helt lik**.

1. Dok. 2021-1 Mellom, Sammen

Antall setninger: 68

Fase: **F1** Analytiske begreper: *Inspirasjon, Informasjon, Brainstorming, Teknikk, Tematisering, Problem, Kunnskap, Konkretisering*

Sosiokulturelt perspektiv: Fokus på barna og det mellom barn-barn og barn- voksen. Tekstutdrag.

6. Barna såg forandringar frå kvar gong dei var der. - inspirasjon

9. I våre kunstarbeid startar me alltid med å gje barna eit inntrykk. - inspirasjon

10. Dette blir stort sett gjort i fellesskap, der me samlar barna etter alder og gjer dei ei oppleving av kunsten eller kunstnaren som ein start. - inspirasjon

12. Me god avstand og mindre grupper om me presenterte inne, vart alle barna introdusert for inspirasjonskunstnarane i løpet av ei veke. - inspirasjon
13. Personalet går i inn i roller som kunstnerkarakterer gjennom prosjektperioden. - inspirasjon
14. Sarah Sze var inspirasjon for en rollefigur i dette prosjektet. - tematisering
17. Rollefiguren var eit tydeleg signal for barna om at «nå er me i ein kunstaktivitet». - kunnskap - tematisering
18. Når barna deltok i kunstaktiviteten fekk dei eit stempel som bevis på at dei hadde jobba med installasjonen den dagen. - inspirasjon
23. Nokre av desse aktivitetane vart delt digitalt, slik at barna fekk forsterka opplevinga av eit fellesskap og vart nysgjerrige på kunstuttrykka til kvarandre. - inspirasjon
24. I arbeidet med Yoko Ono og Heather Hansen hadde barnehagen eit utval av instruksjonar og musikk som alle tok utgangspunkt i. - teknikk
25. Ved å ha dette felles utgangspunktet var målet at barna kunne kjenna igjen instruksjonar og få ei oppleving av korleis andre barn har teikna til musikken. - teknikk – inspirasjon
30. Ein kan fokusere på ein kunstnar eller alle saman - tematisering
31. Personalet deler barna på avdelinga inn i grupper etter alder og modning, og har kunstaktivitetar i desse gruppene. - teknikk
34. Her kan barna nytte seg av kunstmaterial som er tilgjengelege i frileiken, samt at spesielt Yoko Ono sine instruksjonar var ein del av samlingar og måltid. - teknikk
38. Barna fekk då instruksjonar som «Teikn til rytmen av musikken», «Teikn til du møter ein anna strek», «Teikn til alle strekar møtast», «Teikn så langt armene dine rekker». - teknikk
40. Kvar avdeling hadde ei postkasse, og her delte dei brev med oppfordring til å sjå video avdelingane delte på mykid, instruksjonar dei kunne følgje, objekt som dei kunne henge opp i Sarah Sze sin skulptur eller bilete frå kunstaktivitetar. - inspirasjon – kunnskap
51. Den voksne si rolle er å både framheve og dempe barna sine initiativ slik at det ikkje alltid er dei same som får gjennomslag for sine idear. - tematisering
53. Då hadde dei ein dag til kvar kunstnar. - inspirasjon – kunnskap - teknikk
64. Kull blir fort brukt opp. - fakta

Antall: 19

Organiseringsperspektiv. Fokus på hvordan ansatte jobber med prosjekt overordnet.

48. I Mellom, Sammen valte dei at Sara Sze skulle bli ein kjent skikkelse for barna. - tematisering
67. Bruk pedagogisk dokumentasjon for å sjå kva barna vart opptatt av og korleis dei tilnærma seg materialar og korleis dei vel å uttrykke seg – tematisere
68. Personalet valde ut inspirasjonskunstnarane Sarah Sze, Yoko Ono og Heather Hansen som brukar forskjellige uttrykk i sin kunst. - tematisere - brainstorming

Antall: 3

Fase: **F2** Analytiske begreper: *Tid, Meditasjon/ Avkobling, Tur, Automatiserte oppgaver, Sove*

Antall: 0

Fase: **F3** Analytiske begreper: *Ide, Impuls, Oppdagelse/ ny innsikt*

Antall: 0

Fase: **F4** Analytiske begreper: *Utprøving, Refleksjon*

Sosikulturelt perspektiv. Fokus på barna og det imellom barn-barn og barn- voksen. Tekstutdrag.

- 8. På denne måten skapte dei noko saman. - utprøve**
- 31. Personalet deler barna på avdelinga inn i grupper etter alder og modning, og har kunstaktivitetar i desse gruppene. - utprøve**
- 32. Samtidig er kunsten ein del av kvardagen, der heile gruppa er deltakande. - utprøve**
- 36. For barna sin del blir ofte kunsten bundet saman på tvers av kunstnarane. - utprøve**
- 39. Seinare vart dei største barna oppfordra til å lage egne instruksjonar. - utprøve**
- 43. Denne vart knytt opp mot det felles arbeidet ute. - utprøve**

60. Dette gjorde at dei kunne teikne saman i kvar kohort. - utprøve**Antall: 7**

Organiseringsperspektiv. Fokus på hvordan ansatte jobber med prosjekt overordnet. Tekstutdrag.

1. Heather Hansen jobbar kroppsleg i brytningspunktet mellom teikning og dans. - utprøving
26. Den første veka er dei tilsette observante på kva kunst barna lar seg fasinere av. - Utprøve
27. Kor ligg interessa? - reflektere
28. Er det nokre enkeltbarn som treng å få fokus i gruppa som opplevde meistring eller fascinasjon? - reflektere
29. På bakgrunn av barnegruppa, vel personalet kor dei tar prosjektet vidare. - utprøve
47. Barnehagen har erfart at det er fint å nytte seg av inspirasjonskunstnarar som karakter i prosjekt. - reflektere
49. I rolla som Sara Sze skulle den vaksne vera ein samlande karakter i aktiviteten. - utprøve
50. Ho vart ein autoritativ voksen som skulle anerkjenne barnas initiativ, gje dei positiv retning og veiledning i prosjektet. - utprøve
66. Korleis bevare barnas medskaping i å kunne sette i gang med kunstaktivitet i frileiken. - utprøve
67. Bruk pedagogisk dokumentasjon for å sjå kva barna vart opptatt av og korleis dei tilnærma seg materialar og korleis dei vel å uttrykke seg – refleksjon - utprøve

Antall: 10

Fase: F5 Analytiske begreper: *Produkt, Resultat, Løsning, Mål, Utstilling*

Sosiokulturelt perspektiv. Fokus på barna og det imellom barn-barn og barn- voksen. Tekstutdrag.

4. Den var inspirert av Sarah Sze sin kunst, og var ein skulptur/installasjon som utvikla seg gjennom prosjektet. - produkt
7. I uterommet hadde dei og eit ønsketre inspirert av Yoko Ono. - produkt
8. På denne måten skapte dei noko saman. - produkt
42. Ein avdeling valte å lage sine eigen Sarah Sze-kube inne. - produkt
44. Dette var tilsette som observerte barnas interesse og følgde deira initiativ til å skape ein installasjon inne og. - produkt
55. Noko var restavfall, papir, plast, metall, men dei måtte og ha ein eigen kategori som var museum. - produkt
56. Dette var objekta som var så fine at dei måtte spare på dei. - produkt
57. Yoko Ono fekk sin eige fredsfestival. - produkt
58. Her hadde dei eit felles fredsbrøl, alle maleria som hadde vore vatna gjennom prosjektet vart presentert og dei laga eit nytt stort måleri prega av fredssymbol. - produkt
59. Til Heather Hansen si avslutning hadde dei fire store presenningar, ein til kvar avdeling. - produkt

Antall: 10

Organiseringsperspektiv. Fokus på hvordan ansatte jobber med prosjekt overordnet. Tekstutdrag

3. For å la barna oppleve fellesskapet- på tross av adskilte avdelingar, hadde barnehagen ein felles installasjon i uterommet. - produkt
19. Gjennom dette arbeidet ønska personalet å sikre at barna finn sin plass i fellesskapet. - mål
20. I kunstaktivitetene skal dei oppleve at deira initiativ blir løfta, samt utvikle toleranse for kvarandre - mål
45. Avdelinga hadde same kube inne som ute, og dermed var det enkelt for barna å oppfordre til å gjenta aktiviteten inne. - produkt
52. Som avslutning valte personalet å legge arrangementa ute. - produkt

Antall: 5

Ikke-aktuell

2. Sarah Sze har ein taktil og finmotorisk tilnærming med sine konstruksjonar, mens Yoko Ono har ein filosofisk og kognitiv arbeidsmåte ved hjelp av sine instruksjonar.
11. Dette valte me å prioritere denne gongen og.
15. Sara Sze hadde ein kvit drakt, eit symbol på ryggen og en verktøykasse med utstyr ein trong for å jobbe i installasjonen.

-
16. Figuren sin drakt gjorde at fleire voksne kunne gå inn i rollen.
21. Gjennom prosjektet vart same aktivitetar gjennomført på tvers av avdelingane.
37. Dette gjorde at Heather Hansen sine kolteikningar fort vart kopla opp mot Yoko Ono sine instruksjonar.
41. Slik sikra dei eit fellesskap i eit mellomrom.
46. Med å vere open for slike retningar sikrar ein barna si medskaping.
54. Sarah Sze sin skulptur vart tatt ned og resirkulert. - produkt
61. Det vart kaldt å jobbe ute vinterstid med Sara Sze sin installasjon. - produkt
62. Enkelte dagar måtte dei droppe det arbeidet pga vind, kulde, regn eller sno.
63. Lurt å tenke på årstid i planlegging.
65. Kjøp inn eit godt lager av kull og bruk fixeringspray for å bevare noko av det.
66. Tenk på det fysiske miljøet.

Antall: 14

2. Dok. 2021-2 Så mange menneska som finnes i verden, men ingen e helt lik

Antall setninger: 57

Fase: **F1** Analytiske begreper: **Inspirasjon, Informasjon, Brainstorming, Teknikk, Tematisering, Problem, Kunnskap, Konkretisering**

Sosiolkulturelt perspektiv. Fokus på barna og det mellom barn-barn og barn- voksen. Tekstutdrag.

1. I fjor høst var det ekstremt mye sopp i skogene rundt barnehagen, og dette så ut til å fascinere barna stort. - informasjon - kunnskap
2. Overalt hvor de dro, lette barna etter sopp, og de spurte til stadighet om de kunne gå på soppjakt. - informasjon - kunnskap
3. Barna var veldig opptatte av mønstrene under soppene, rillene som ligger under hatten. - informasjon – kunnskap - kunnskap
4. De hadde mange hypoteser om dette og en av de som de ble mest opptatte av var at dyr som rev og ulv gikk ute på natta og kvasset klørne sine under soppene slik at disse mønstrene ble til. - informasjon - kunnskap
11. De studerte blant annet ulik type frukt, som appelsin, sitron, lime samt epler og banan og druer for å sammenligne. - informasjon - kunnskap
12. Parallelt med dette jobbet de med farger i fruktene, fargeblanding, de plukket frø ut av plantene og plantet de, de jobbet med forråtnelsesprosesser og lignende – informasjon – kunnskap – inspirasjon
19. Guttene på gruppa var veldig opptatt av kart og laget utallige kart. - informasjon
20. De snakket mye om at kart var mønster over jorda. - informasjon
26. De jobbet en stund med mønstrene inni øynene, men ble fort opptatt av øyet i sin helhet. - informasjon – kunnskap
28. Dette ble også noe barna filosoferte over. - informasjon
30. De gikk virkelig i dybden på ulikhetene og de små detaljene som alle har. - informasjon
32. Myggstikk, føflekker, fargenyanser, symmetri. Deretter hår, neser, tenner, hodefasong. - brainstorming
33. De startet med å studere mennesker; ulike mennesketyper. - tematisering – kunnskap
41. I Englia barnehage starter de alltid dagen med barnemøte. - informasjon
44. På barnemøtene planlegger de mer i detalj sammen med barna hvordan dagen skal være, basert på refleksjonene de har hatt sammen med barna og i personalgruppen. - brainstorming – informasjon

50. Alle gruppene møtes til felles lunch og det blir en møteplass for deling av hva man har jobbet med og blitt opptatte av i formiddagsøkta. - inspirasjon - informasjon

Antall: 16

Organiseringsperspektiv. Fokus på hvordan ansatte jobber med prosjekt overordnet. Tekstutdrag.

36. Barna er ekstremt kompetente bare vi lar dem være det, men det vi aldri slutter å forundre oss over er barnas ærlige og ekte møter med annerledesheten – helt fri for fordommer. - kunnskap

44. På barnemøtene planlegger de mer i detalj sammen med barna hvordan dagen skal være, basert på refleksjonene de har hatt sammen med barna og i personalgruppen. - brainstorming – informasjon

54. Pedagogisk dokumentasjon er det viktigste arbeidsverktøyet vi har lært oss å bruke. - teknikk – kunnskap

53. Aldri slipp! Vær tilstede, lydhøre for barna og følg fastsatt struktur som barnemøter, gruppemøter, refleksjoner. - informasjon

55. Ikke avgrens, verken fysisk miljø eller barnas behov for kombinasjon av materialer. - informasjon

56. Ha tro på at barn kan – møt dem som kompetent. La de få prøve, la de få gjøre. - informasjon

57. Glem aldri at kropp og hode sitter fast i hverandre- informasjon

Antall: 7

Fase: F2 Analytiske begreper: Tid, Meditasjon/ Avkobling, Tur, Automatiserte oppgaver, Sove

Sosikulturelt perspektiv. Fokus på barna og det mellom barn-barn og barn- voksen. Tekstutdrag.

51. Etter lunsj har gruppa hvilestund/rolig stund – og ettermiddagen er ofte en fortsettelse på formiddagen.

Antall: 1

Fase: F3 Analytiske begreper: Ide, Impuls, Oppdagelse/ ny innsikt

Sosikulturelt perspektiv. Fokus på barna og det mellom barn-barn og barn- voksen. Tekstutdrag.

22. Barna oppdaget at det samme mønstret som var å finne bak soppen, i sykkelhjulet og i frukter og lignende var det samme som vi hadde i øynene våre. - oppdagelse

29. Hva er det som gjør at vi lever og dør? Barna ekspanderte fort fra øyet til resten av ansiktet. - ny innsikt

48. Dessuten skjer det nye oppdagelser hele tiden, noe som gjør at barna kanskje ikke vet på mandag hva de ønsker å gjøre dagen etter, eller senere på dagen. - oppdagelse

Antall: 3

Organiseringsperspektiv. Fokus på hvordan ansatte jobber med prosjekt overordnet. Tekstutdrag.

23. Det skapte en stor interesse hos alle barna på gruppa. - oppdagelse

25. Personalet opplevde da at prosjektet tok en liten endring i fra å hadde handlet om mønster til å handle om øynene. - oppdagelse

28. Dette ble også noe barna filosoferte over. - oppdagelse

Antall: 3

Fase: F4 Analytiske begreper: Utprøving, Refleksjon

Sosikulturelt perspektiv. Fokus på barna og det mellom barn-barn og barn- voksen. Tekstutdrag.

6. De undersøkte soppene taktilt, og ble opptatt av at soppene ble myke og glatte når det regnet, og etter hvert som høsten gikk, ble soppene sleip og porøse. - utprøve

7. Barna hadde behov for å uttrykke sine hypoteser og de tegnet, malte og formet sine tanker og undringer. - utprøve

8. Guttens far foreslo at han kunne dra inn i barnehagen å tegne sykkel sin, slik at de andre barna fikk se hvordan den så ut. - utprøve

9. Etter hvert som sykkel ble tegnet ble han og de andre barna opptatte av at sykkelhjulet hadde samme mønster som baksidene av soppene. - utprøve - reflektere

11. De studerte blant annet ulike typer frukt, som appelsin, sitron, lime samt epler og banan og druer for å sammenligne. - utprøve - reflektere

12. Parallelt med dette jobbet de med farger i fruktene, fargeblanding, de plukket frø ut av plantene og plantet de, de jobbet med forråttelsesprosesser og lignende – utprøve

10. I de påfølgende dagene ble det stor iver blant barna om å finne lignende mønster og tegne, male og forme det. - utprøve

13. De ble veldig opptatt av å finne mønster over alt. - refleksjon

14. Utenfor barnehagen tegnet de mønster med pinner i sanda, de lagde mønster med steiner og kongler og annet naturmaterieil. Det samme gjorde de inne. - utprøve

15. De bygget mønster, de sang og musiserte og ble opptatt av at musikk hadde mønster. - utprøve

16. Dette tegnet de ned, ulike noter i ulike mønster til forskjellige sanger og musikkstykker. - utprøve

17. De laget også danser til musikkstykker med ulike tema og kalte dette for mønster. - utprøve

18. De poengterte til stadighet mønster i mat, pålegg og når de laget og serverte mat og frukt ble disse alltid lagt i ulike mønster. - utprøve

19. Også i perle, strikk og andre ting var den store interessen å legge dette i mønster. - utprøve

24. De starter en stor undersøkelse i å studere sine egne og hverandres øyner. - utprøve

27. «Det svarte inni øyet er det som bestemmer om vi lever eller dør. Hvis den svarte prikken blir borte, da slutter vi å blinke og da dør vi». - refleksjon

29. Hva er det som gjør at vi lever og dør? Barna ekspanderte fort fra øyet til resten av ansiktet. - refleksjon

31. Hvorfor har noen fregner og hva kommer de av? - refleksjon

35. Barnas tanker eksploderte av undringer, tanker og fascinasjoner. - refleksjon

43. Barna legger frem tanker og prosesser, og møtene er fulle av refleksjoner mellom voksne og barn. - refleksjon

45. Etter møtet jobber barna gruppevis frem til lunch med ulike oppgaver og aktiviteter de har valgt. - utprøve

Antall: 21

Organiseringsperspektiv. Fokus på hvordan ansatte jobber med prosjekt overordnet. Tekstutdrag.

21. Dette ga personalet gode refleksjoner i å åpne opp og ikke blir for snevre i jobben med barnas prosesser - utprøve

Antall: 1

Fase: **F5** Analytiske begreper: **Produkt, Resultat, Løsning, Mål, Utstilling**

Sosikulturelt perspektiv. Fokus på barna og det imellom barn-barn og barn- voksen. Tekstutdrag.

Antall: 0

Organiseringsperspektiv. Fokus på hvordan ansatte jobber med prosjekt overordnet. Tekstutdrag

47. De ønsker å la barna finne ut av dette selv. - mål

Antall: 1

Ikke-aktuell

34. Ulike hudfarger, tvillinger som er nesten helt like, og tvillinger som er helt ulike, siamesiske tvillinger.

38. Underveis hadde de også rom for andre aktiviteter i tilknytning til høytider og tradisjoner i barnehagen.

39. Eksempelvis hadde barna tilbud om juleverksted og andre juleaktiviteter som hører med i adventstiden, men det var alltid både tilrettelagt og planlagt prosjektjobbing i tillegg

42. Dette vektlegger de som et viktig møtepunkt i løpet av barnehagedagen. Det er barnas møter, en demokratisk møteplass hvor alles stemmer er viktige og betydningsfulle.

46. Personalet har aldri hatt noen fast plan på hvordan de fordeler barn, hvilke «rom»/aktiviteter barna skal være på o.l.

49. Med å jobbe på en slik måte opplever vi veldig godt arbeidsmiljø og flyt i barnegruppa.

52. Dette skjer hele tiden ute som inne.

37. Barnehagen jobbet med dette prosjektet gjennom hele barnehageåret.

Antall: 8
