



Høgskulen
på Vestlandet



BERGEN
KOMMUNE

BARNkunne
Senter for barnehageforskning



KINDknow notes series 9, 2023

Verksted – et rom for kunnskapsutvikling

Johanna Birkeland, Hege Fimreite, Øyvind Glosvik, Anne Grethe Sørsthaugen,
Mona E. Rasmussen og Siri D. Sivertsen





Introduksjon

Personalet og ledergruppen i en barnehage vil alltid ha behov for utvikling og tilpassing av ny kunnskap. Temaet i denne teksten er hvordan ny kunnskap kan skapes og ledes gjennom verksteder. Rammen er organisering og utvikling av digitale prosesser som støtter barnehagene i sine egne utviklingsprosesser. Konkret har Høgskulen på Vestlandet på oppdrag fra Bergen kommune utviklet en digital kompetansepakke til bruk i barnehager. Det er likevel ikke det digitale innholdet, men ledelse av kunnskapsutvikling, som er det sentrale i denne teksten. Teksten er skrevet i samarbeid med Avdeling barnehagemyndighet i Bergen kommune.

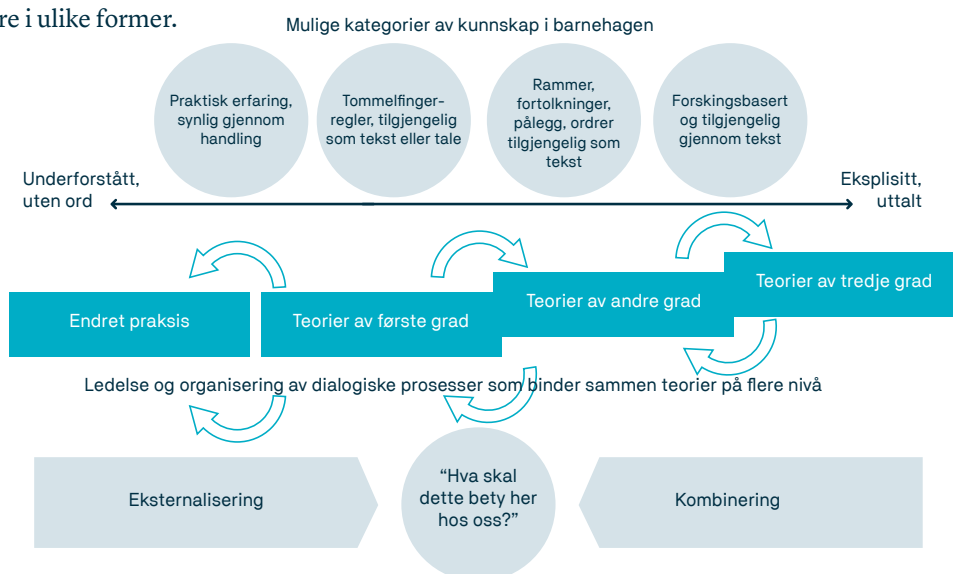
Ansatte i barnehagen har ulik kunnskap og erfaring, men trenger å samarbeide om utvikling av felles kunnskap og felles praksis. Men dette skjer ikke av seg selv. Kollektive kunnskapsprosesser kan blant annet oppstå i *lærende møter*. Roald (2012) mener dette er bestemte måter å lede og organisere konkrete utviklingsprosesser, som skal struktureres og planlegges, med andre ord ledes etter noen prinsipper. Vi tar i bruk begrepet verksted som en form for lærende møter om bevisste, planlagte og strukturerte møter i barnehager (Birkeland mfl., 2022). Styrer og pedagogiske ledere er viktige i denne sammenhengen. I lys av dette kan lærende fellesskap forstås som kontinuerlige rekonstruksjoner av erfaringer (Dewey, 2001; Blackler, 2016).

I verksted kan ulike dimensjoner av kunnskap veves inn i hverandre. Ordet kunnskap viser til en bevisst forståelse av noe, og blir ofte omtalt som lærdom, innsikt, viten, erfaring eller erkjennelse. Vi bruker en definisjon av kunnskap som gjør det til et overordnet begrep som strekker seg fra det tause, praktiske, kroppstilknyttede til det teoretiske, eksplisitte, boklige eller helt abstrakte (Polanyi, 2000). Det er ikke snakk om forskjellige kunnskapstyper, men varianter av det samme. «Taus» kunnskap er altså ikke noe annet enn «teoretisk» kunnskap, den framstår bare i ulike former.

I denne teksten tar vi for oss hvordan ulike nivåer av kunnskap henger sammen med praksis og diskuterer hvordan forvaltning av kunnskap er en lederjobb i tillegg til hvordan en kan lede læring i verksteder. I tillegg diskuterer vi ulike vilkår for å utvikle lærende barnehager, der vi ser det som et premiss at flere enn styrer tar ansvar. Avslutningsvis diskuterer vi kort verkstedsmetodologien som et verktøy for ledelse av kunnskapsutvikling i barnehagen.

Om teorier - og hvordan nivåer av kunnskap henger sammen med praksis

Den tause, underforståtte eller praktiske siden av kunnskap blir tilegnet gjennom kroppslig og praktisk utøvelse av en konkret aktivitet eller et fag (Polanyi, 2000). Det er ikke alltid lett å gjøre rede for denne gjennom ord og begreper, men man kan vise den i praksis. Denne varianten av kunnskap blir først og fremst forvaltet av barnehagene, i den praktiske hverdagen, og blir overført gjennom det daglige arbeidet med barna. Teoretisk kunnskap, som også kalles eksplisitt, bygger gjerne på allmenn, forskningsbasert viten og framstår som faktakunnskap, definisjoner, begreper, teorier og modeller. Denne blir forvaltet av høyere utdanning og formidlet gjennom undervisning, lærebøker og forskningspublikasjoner. Det er likevel mange flytende mellomvarianter. En variant kaller vi for «tommelfingerregler». Dette kan framstå som erfaringsbaserte råd eller beskrivelser av framgangsmåter. En tredje type kan være Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) som vil framstå som en blanding av forskningsbaserte råd og innsikter, sammen med politiske målsettinger og verdiutisagn. Dette gir oss minst fire ulike hovedkategorier kunnskap, noe som er framstilt i figur 1.



Figur 1: Sammenhengen mellom kunnskap, teorier og ledelse

En teori sier noe om hvordan vi tror ting henger sammen, men trenger ikke være «sann», bare den fungerer.

«Teorien om kaffelaging» sier noe om hvordan vi fyller en kanne med vann, tømmer over i trakteren, fyller på kaffe og trykker på en knapp. Teorien sier ingenting om elektrisitet, biologi eller kjemi. Men det trenger den ikke, når bare den som kommer først på jobb husker å ha klar varm, sterk kaffe til morgenmøtet. Vi ser at denne lille historien inneholder kunnskap om praktisk erfaring som gjerne kan være taus, som for eksempel bygger på erfaring fra hva som skjedde den gang vi glemte å slå på kaffetrakteren, eller tommelfingerregelen som sier at det trengs minst to kanner når styrer skal referere fra møte med etatsjef for barnehage i kommunen.

Teori kan ifølge Ertsås og Irgens (2012) forstås i form av ulike grader. Teorier av første grad er innvevd i praksis. De kommer til syne som handling. Når for eksempel en erfaren assistent tar imot barna om morgenen, på en slik måte at både barn og foreldre føler trygghet og tillit, viser handlingen at det finnes en mer eller mindre bevisst og uttalt forståelse av spillet mellom foreldre, barn og ansatte. Det er dette vi gjerne kaller «taust» eller underforstått. Teorier av andre grad representerer de bevisste teoriene, og er satt ord på, skriftlig eller muntlig. Kunnskapen er uttrykt eller eksplisitt. I barnehagen kan en slik handlingsregel bestå av at assistenten forteller at hun av erfaring vet at dersom barna blir glade og opprømte når de ser henne om morgenen, slapper foreldrene av, og hele situasjonen oppleves som positiv av alle involverte. Dette er eksempel på uttrykt fortelling om erfaring som ligger bak begrunnet handling, og dermed utgjør dette en teori av andre grad. Den er satt ord på, snakket om og delt. Teorier av tredje grad kaller Ertsås og Irgens (2012) for metateorier. Disse er uavhengige av situasjon, for eksempel den enkelte barnehage, ansatt, barn eller foreldre.

Teorier på dette nivået er altså uavhengige av tid og sted. I eksempelet om ankomsten i barnehagen kan dette dreie seg om teorier om følelser og følelsesregulering, eller forskning om god barnehagestart og foreldresamarbeid i barnehager. Vi kan også si at styringsdokumenter som Rammeplan for barnehager, nasjonale og lokale forskrifter, kan fungere som teorier av tredje grad for barnehager. Faglige krav og forventninger vil sammen med økonomi og personalreglement være institusjonelle systemkrav, og inngår som rammer for drift og utvikling av barnehager. Dette er illustrert i Figur 1.

Figur 1 viser også sammenhengen mellom ulike kategorier kunnskap og idéen om teorier på flere nivå. Uten formulering, refleksjon over, grunnleggelse og analyse av

egen praksis vil praksis forbli uendret (Ertsås & Irgens, 2012). Praksisutvikling vil dermed innebære «teoretisering», skriver disse forfatterne. I denne teoretiseringsprosessen foregår det samtidig utvikling av kunnskap i form av både koblinger mellom kategorier av kunnskap, men også utvikling innenfor hver kategori av kunnskap.

Å forvalte kunnskap er en lederjobb

Dialogiske prosesser krever *ledelse, planlegging og struktur*. Kollektiv forankring skjer ikke av seg selv, dialoger må holdes ved like og deling av kunnskap krever ressurser. For å etablere sterke læringskulturer gjennom utforskning av praksis og teori, må ledere motivere, inspirere og legge til rette for meningsfulle kunnskapsprosesser. Ledere på andre nivåer må støtte styrere og pedagogiske ledere i dette arbeidet.

Å skape kunnskap sammen innebærer at vi også sier noe om hvilke spørsmål som skal stilles når vi går inn i kollektive prosesser om meningsskaping. NOU (2022:13) konstaterer på nytt at alle barnehager er lærende organisasjoner. Et gjennomgående trekk i forskning på området viser at begrepet lærende organisasjon knyttes til et praksisfellesskap hvor den kollektive kunnskapsutviklingen skjer via refleksjon over felles erfaringer (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 256). I et maktperspektiv er det ifølge Tholin og Øhra (2019) en reell utfordring at arbeidet med å skape resultater gjennom å konstruere kollektive ambisjoner, eller felles visjoner, kan føre til at oppmerksomheten flyttes fra utviklingsprosess til søkelys på forhåndsbestemte mål og resultater. Forholdet mellom individualitet, subjektiveringsprosesser og gruppeprosesser har stor betydning for muligheten til å utvikle en kritisk og reflekterende praksis (Tholin & Øhra, 2019). En ambisjon om kollektivitet kan medvirke til ensidig tekning fremfor mangfold og kreativitet.

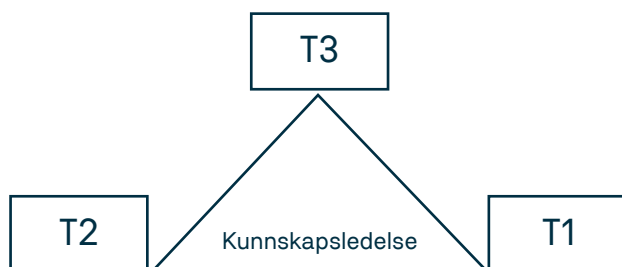
Personalet i barnehagen utgjør et faglig fellesskap som skal lære i lag. I profesjonelle læringsfellesskap (Ertesvåg & Roland, 2013) bidrar hver enkelt med kunnskap, evner og ferdigheter. En organisasjon skaper ikke kunnskap uten individene. Likevel vil ikke individenes kunnskap være særlig relevant i organisasjonssammenheng uten at den blir delt og gjort uavhengig av den enkelte (Glosvik & Birkeland, 2022). Styrere og pedagogiske ledere utgjør linjeledelsen i barnehagen (Sønsthagen, 2021). For disse framstår det å koble mellom teorier av første og andre grad (Ertsås & Irgens, 2012), gjennom bevisste og tydelige prosesser, som vesentlig. Når styrere og pedagogiske

¹Eksempel hentet fra Glosvik & Birkeland (2022).

ledere i barnehagehverdagen setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser spiller de nøkkelroller i utvikling av pedagogisk kvalitet og hverdagskvalitet (Birkeland, 2022). «Læring», «kvalitetsutvikling», «teoretisering» og «kunnskapsutvikling» blir da en og samme ting. Det vil være i teorier av andre grad delene møtes, og refleksjon på dette nivået betyr å tenke over, drøfte og analysere innholdet (dokumentasjon i ulike former). Det handler også om hvordan ledere i barnehagen oversetter eller fortolker teori og lovregler inn i egen barnehagehverdag (Glosvik, 2017). Barnehagelederens kunnskapsledelse vil ikke bare handle om å akseptere medarbeidernes skjulte praksisteorier eller å formidle barnehagesektorens uttrykte kunnskap eller faglige krav, men begge deler.

To begreper til er viktige. Nonaka mfl. (1995) bruker blant annet uttrykket eksternalisering om prosessen der en yrkesutøver eller en gruppe gjør rede for sine erfaringer, altså at de setter ord på kunnskapen, i tekst eller tale, som figur 1 viser. Men eksternalisering skjer ikke, dersom ikke slik kunnskap blir etterspurt. Når dette skjer gjennom at taus kunnskap blir satt ord på gjennom eksternalisering, avdekkes teorier på første nivå. Gjennom beskrivelse og dokumentasjon blir de løftet til det andre nivået. Når denne kunnskapen ikke lenger er innhyllet i praksis, kan den holdes opp mot, vurderes mot og kombineres med innsikter, innspill og annen ekstern uttalt kunnskap fra det tredje nivået. *Kombinering* er slik sett det andre, viktige begrepet vi henter fra Nonaka mfl. (1995), og innebærer at det vi kan fra før blir koblet sammen med noe nytt, noe annet.

Dette møtet, der teorier av første grad blir gjort om til teorier av andre grad gjennom eksternalisering, som dermed kan bli utfordret av, eller kombinert med teorier av tredje grad, blir vesentlig for konstruktiv kunnskapsledelse i barnehagens team, som vist i figur 2. Dette kritiske punktet kan forstås gjennom spørsmålet «Hva skal dette bety her hos oss?»



Figur 2: Kunnskapsledelse og teorigrader

Svaret, enten det er kvalitetskrav, forventninger eller andre endringsimpulser, kan være å gjøre noe helt nytt, gjøre mer av det samme, eller å gjøre det samme med

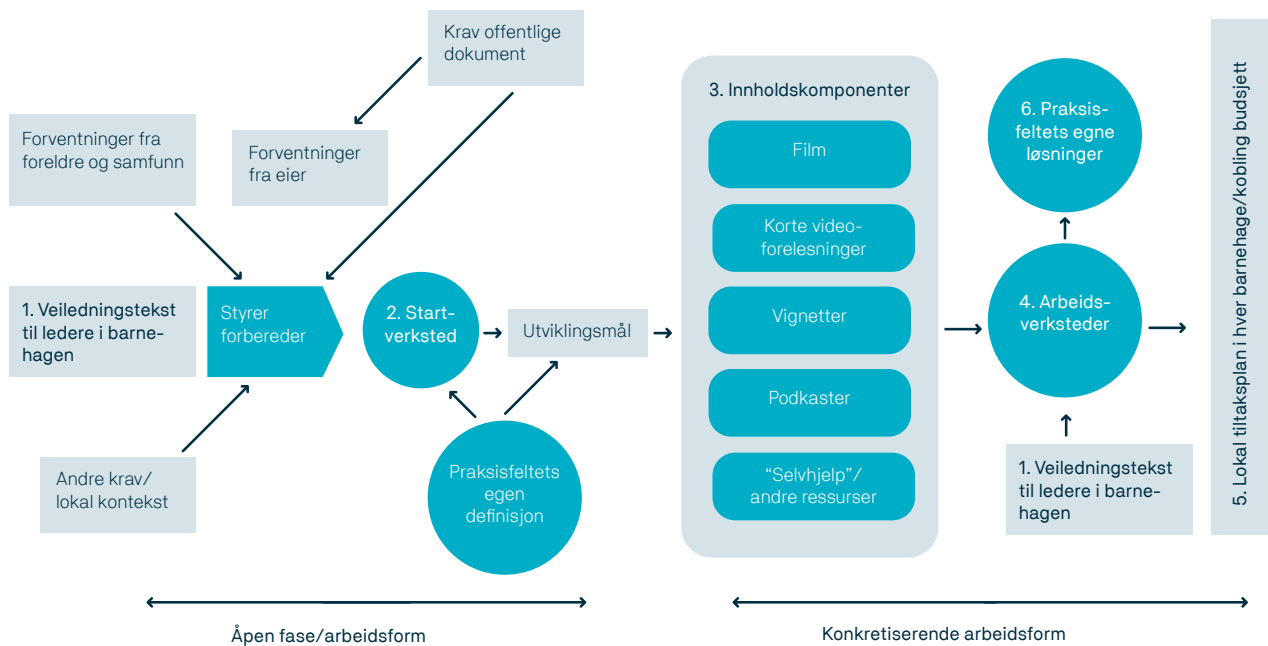
høyere kvalitet (Beets mfl., 2016). Men det vet man ikke før egen kunnskap er satt ord på.

Slike kunnskapsprosesser (egentlig «kunnskaps-skaping») (Nonaka, 1994) er dialogiske og dynamiske. Den kontinuerlige dialogen mellom erfaringsbasert og eksplisitt profesjonskunnskap kan skape ny kunnskap og innsikt i den praktiske barnehagehverdagen. Slike hverdagsinnsikter kan være vanskelige å fange i en hektisk hverdag. I tillegg er det nødvendig å gjøre noe mer enn å sette ord på dem. Personalet kan trenge å utvikle kultur for å løfte frem dialogen i et profesjonsfelleskap. Dette er et eier- og lederansvar. Vi foreslår begrepet «verksted» som en inngang til og et forsøk på å skape et rom der kunnskaping kan finne sted. Et slikt «rom» kan være flere ting, det kan være prosjekt, fagdager, personalmøter, kombinasjoner av formell og uformell opplæring eller andre opplegg der praksis blir løftet fram for kollektiv refleksjon og samskapt læring (Birkeland, mfl., 2022). Verksted kan forstås som en arena hvor erfaring og forskningsdata møtes og blir satt i bevegelse (Birkeland, 2022, s. 194). Det handler om å dele erfaringer, håp, drømmer, tanker og teorier i et fortids-, nåtids- og fremtidsperspektiv. Her blir også de suksessfulle så vel som de mindre suksessfulle valgene anerkjent som betydningsfulle. Profesjonell distanse til pedagogisk praksis – som muliggjør personlige og institusjonelle dannelses- og læringsprosesser (Birkeland & Ødegaard, 2019) – fremstår som en nøkkel til kollektiv meningskaping. Verkstedsmetodologi og bruk av verksted som metode kan være en måte å oppnå dette på (Ødegaard mfl., 2023).

Hvordan lede læring i verksteder?

Systematisk kunnskapsutvikling i verksteder krever aktiv ledelse i en planleggingsfase, før et verksted. Det krever struktur og håndhevelse av møter og prosesser og det kreves systematisk oppfølging i etterkant. Merk likevel at vi bruker ordet «ledelse», ikke ledere. Med dette signaliserer vi at det ikke bare er eier, styrer eller pedagogiske ledere som utøver ledelse, dette kan også andre gjøre. Det kan være en fordel i mange tilfeller om styrer legger til rette for innholdet i verkstedet og selv tar et steg tilbake etter å ha tatt initiativ til og lagt rammer for et utviklingsarbeid.

La oss ta steg for steg hvordan vi tenker oss at slike verksteder kan organiseres. I denne framstillingen henter vi idéer fra Roald (2012), som beskriver hvordan lærende møter kan legge til rette for kunnskapsutvikling i pedagogiske miljøer. I figur 3 er dette knyttet til hovedelementene i verkstedsmetodologien og skissert i 5+1 element. Vi jobber i åpne og lukkede faser.



Figur 3: Verksted med arbeidsform og innhold

Som figur 3 viser, deler vi arbeidet i verksteder inn i åpne og lukkede faser. Med «åpen» mener vi utforskende, eksplorative eller induktive arbeidsformer, noe som innebærer at man ikke uten videre aksepterer ferdige løsninger eller innspill, men stiller åpne spørsmål som kan gi nye og uventede svar innenfra. Den som leder en åpen prosess må formulere spørsmål av typen: *Temaet er X, hva vet vi om dette fra før? Hvilke erfaringer har vi her hos oss om dette, hva ligner dette på av ting vi har gjort tidligere? Hvordan kan vi tenke om dette, her i denne barnehagen? Hvilke ambisjoner, mål og retning skal vi ha for X her hos oss?* Som vi ser av spørsmålene, inviterer de til å sette ord på erfaringer og måter å gjøre ting på, altså eksterialisering.

Den åpne fasen blir etter hvert lukket, og barnehagen går over i en konkretiserende arbeidsform. I figuren viser vi dette ved at man henter inn eksternt kunnskap. Vår intensjon med artikkelen er å danne et grunnlag, som igjen kan danne basis for *kombinering* i et digitalt samhandlingsrom som består av flere komponenter. Kombinering vil i så måte føre til ytterligere konkretisering i form av lokale tiltaksplaner, og da er man i enda sterkere grad over i en mer lukket og konkretiserende arbeidsform, der sentrale tema blir arbeidsdeling, ressurser og tidsplaner.

1. Styreren legger til rette for og har regien

Selv om vi sier at ledelse kan utøves av mange, noe som i dag blir kalt «distribuert ledelse» (Bøe & Hognestad, 2017; Gronn, 2008), betyr ikke det at styrerrollen er blitt mindre viktig. Snarere krever det en noe annen tilnærming til lederoppgavene, og vi ser for oss at styrer kan

«konstruere» (Irgens, 2010) eller regissere utviklingsprosesser ved planlegging og struktur. Kontroll over og fordeling av tid, ressurser og andre kapasiteter er det som regel styrer som har, og prioritering er en nøkkeloppgave for styrer. I tillegg vil vi peke på tre andre sider av rollen som tilrettelegger:

Den første vil være å gi en oversikt over, eller gi en tolking av, den lokale situasjonen barnehagen er i (Glosvik, 2017). Dette vil være en oppgave styrer ikke kan eller bør gi fra seg. En slags «status», som bygger på egne vurderinger, lokale data eller spesielle utfordringer bør danne grunnlag for styrers egne visjoner eller utviklingsmål. Spesielle trekk ved lokalmiljøet kan være en del av denne statusoppdateringen.

For det andre bør en viss oversikt over eksterne, formelle krav, som gjerne er formulert i offentlige dokumenter samles inn og bygges inn i styrers status- og retningsarbeid. Dette kan innebære å repetere og oversette Rammeplan for barnehager til barnehagens kontekst, eller det kan være andre lovkrav eller forventninger knyttet til fysisk miljø, HMS eller lignende.

For det tredje bør krav og forventninger fra barnehageeier, klargjøres. Dersom dette mangler, bør styrer ta initiativ til en samtale med sin nærmeste overordnede, som i mange tilfeller vil være barnehageeier eller dennes representant. Disse elementene bør til sammen danne et grunnlag for egne vurderinger, visjoner og mål for styrer. Ledelse handler blant annet om å gi retning, men *retning*

er avhengig av ståsted. Styrer trenger ikke selv å lede et konkret utviklingsarbeid, det kan være en prosjektleder, pedagogisk leder eller en egen arbeidsgruppe i barnehagen som gjør dette. Men styrer må begrunne for seg selv – og andre – *hvorfor* organiseringen er som den er.

Et helhetlig og systemisk perspektiv (Senge, 2006), blir viktig for ledere og aktører på ulike nivå. I et systemisk perspektiv står ikke barnehagene alene, men er knyttet til barnehageeiere, myndigheter og universitets- og høyskolesektor (UH-sektor). Ulike aktører kan sammen diskutere både erfaringsbasert og teoretisk kunnskap og rådende diskurser i feltet (Birkeland mfl., 2022). Kommuner bør formulere krav til UH-sektoren, fordi vi trenger nye samspillmodeller og nye samarbeidsmåter som støtter utvikling av lærende barnehager. De ulike aktørene har i et systemisk perspektiv alle et medansvar for å utvikle barnehagen som en kompetent, lærende og viktig samfunnsinstitusjon med kunnskapsinformerte, trygge og kreative læringsfellesskap.

2. Startverksted er stedet for den åpne arbeidsformen

Når styrer føler seg trygg på egne visjoner og ståsted, er tiden inne for å arrangere det vi har kalt et startverksted, som er særlig preget av en åpen, søkende eller utforskende fase. I denne fasen kan man både løfte fram barnehagens nåværende praksis for deling og felles refleksjon, men også tenke framover gjennom å håpe og drømme, eller med andre ord, tenke over hvordan man skulle ønske barnehagens praksis var. Dette kan føre til utvikling av praksis (Birkeland & Glosvik, 2022). «Startverkstedet» trenger ikke være i entall i bokstavelig forstand, og kan være kort eller langt. Det er vanskelig å gi en oppskrift på hvor lang eller omfattende denne prosessen bør være. Det viktige er at praksisfeltets egne definisjoner, erfaringer og synspunkt får komme til uttrykk, altså at *teorier av første grad* blir avdekket. Fasen eller arbeidsformen må likevel på et eller annet tidspunkt ende i en form for klargjøring av kollektive mål, retning eller visjon. Vi kaller det enkelt for «utviklingsmål» som videre skal danne basis for konkretisering. Tar man dette på alvor, har barnehagen gjort rede for sine teorier av andre grad.

3. Faglig innhold knyttes til utviklingsmål

I den konkretiserende fasen handler arbeidet om å innhente eller tilføye ekstern kunnskap av tredje grad og knytte til de utviklingsmålene barnehagen har formulert. I figur 3 har vi skissert noen innholdselementer, men disse er på ingen måte endelige. Det viktige er at denne fasen blir oppfattet som kombinerende, altså at man

knytter, modifierer eller utvikler egne erfaringer og kunnskaper i lys av ekstern kunnskap. Eller med andre ord: Teorier av andre grad blir overvåket ved hjelp av teorier av tredje grad (Ertsås & Irgens, 2012). Slike prosesser kan skje individuelt eller kollektivt, eller i kombinasjon.

Glosvik og Birkeland (2022) beskriver hvordan en barnehage som hadde søkelys på leke- og læringsmiljøet arbeidet med praksisfortellinger. Praksisfortellinger kan være en metode for eksternalisering. Alle i personalgruppen skrev fortellinger som deretter ble analysert av barnehagens lederteam. I tillegg ble en fagartikkel alle hadde lest knyttet til praksisfortellingene. På denne måten oppnådde barnehagen en utvidet forståelse av lek, voksenrollen og begrepet utforskning. Dette førte igjen til endringer i pedagogisk praksis for materialbruk i tilknytning til utforskning av leke- og læringsmiljøet.

I en ideell verden er tilgangen til mulige teorier av tredje grad mer eller mindre ubegrenset. I en travel, praktisk hverdag er det ikke tid og ressurser til mer enn avgrenset innhenting. I dette konkrete prosjektet er det lagt vekt på å gjøre noen digitale ressurser lett tilgjengelig.

4. I arbeidsverksteder konkretiserer og kombinerer vi

Mens vi i startverksteder jobber åpent, vil vi i arbeidsverksteder jobbe langt mer konkret og lukket. Hovedspørsmålet er hele tiden «*hvordan kan vi gjøre dette her hos oss?*», «*hva kan dette bety i denne barnehagen?*». Det vi i figur 3 kaller «3. Faglig innhold knyttes til utviklingsmål» henger nøye sammen med element 4. Forskjellen er likevel at det å knytte teorier av tredje grad til egen praksis godt kan tenkes på individnivå. I det vi kaller arbeidsverksteder er det likevel *den kollektive, praktiske siden* som er i søkelyset.

5. Lokal tiltaksplan i hver barnehage/ kopling til budsjett

Det femte elementet handler om å overføre ny kunnskap, innsikt eller forståelse til en konkret organisasjons-hverdag. Dette kalles ofte «institusjonalisering», eller å gjøre noe til en del av de formelle framgangsmåtene i en barnehage. Dette kan handle om å lage prosjekt- eller handlingsplaner, å fordele ansvar og arbeidsoppgaver, eller beskrive tiltak og mål i dags-, uke, måneds- eller årsplaner. Det kan handle om kompetanseplaner på kollektivt eller individuelt nivå. Uansett vil dette elementet være tett knyttet til den eller de formelle lederrollene i barnehagen. Altså peker flasketuten på styrer og pedagogiske ledere.

Vilkår for å utvikle lærende barnehager: Flere enn styrer må ta ansvar

Selv om vi har pekt på styrerens rolle som konstruktør og regissør av læring i barnehagen kan ikke alt ansvar, initiativ og engasjement ligge på styrer. Vi har kort nevnt begrepet «distribuert ledelse» (Gronn, 2008). Begrepet innebærer at lederteamet må se på seg selv som et lag, der ledelse er et lagspill med felles retning og visjoner. Mintzberg (2011) beskriver dette som kollektiv forvaltning hvor ansvar for ledelse spres mer vidt, også til ikke-ledere i enheten. I tillegg er barnehagene arbeidsplass for barnehagelærere. Disse forventes som profesjonelle yrkesutøvere å ha et reflektert forhold til egen praksis, noe som handler om å se seg selv som deltaker i et fagfellesskap. I et fagfellesskap kreves det at hver ansatt stiller seg spørrende til egen tenking, egen praksis og problemløsning innenfor dette fellesskapet. Et fagfellesskap som er mer enn den enkelte barnehage.

Et tydelig og kollektivt eierskap, myndighet og forpliktelse, felles fokus, visjoner og engasjement vil være viktige vilkår for utvikling av lærende barnehager. Slik blir samarbeidet forpliktende og bidrar til at den enkelte og gruppen blir involvert i læringsaktiviteter og lærende møter over tid, for kollektivt å utvikle kunnskap, forbedre praksis og bygge kapasitet for læring (Du Four mfl., 2016). Et viktig vilkår er at de ansatte aktivt utforsker egen praksis, gjennom å bringe noe nytt inn i verkstedene, noe som aktiviserer nye tanker og hindrer at refleksjonen går i ring. Barnehager har komplekse praksiser, der mange tiltak er sammenvevde og en rekke spenninger møtes. Ved å aktivt utforske egen praksis i verksteder kan de ansatte sette ord på spenningene de møter i hverdagen, utfordre eget kunnskapssyn og egen kultur og selv definere sin plass i barnehagen som sosialt system. For å få til dette er det viktig med både individuelt og kollektivt engasjement – og det er styrer og mellomledere som i disse prosessene fungerer som lærende linjeledere (Sønsthagen, 2021). Samspillet i linjen blir viktig. Skal mellomledere fungere som læringsledere må hele ansvarslinjen være en helhet. Det innebærer at også barnehageeiers støtte og involvering er et viktig vilkår for utvikling av lærende barnehager. Ikke minst kan barnehageeier spille viktige roller når de formulerer krav og forventninger til UH-sektorens oppfølging av barnehagers lærings- og kvalitetsutviklingsarbeid.

Avslutning

Dynamiske læringsaktiviteter som er satt i system kan føre til at ansatte i barnehagen tilegner seg ny kunnskap og utfordrer eksisterende kunnskap. Digitale kompetansepakker, som denne artikkelen er en del av, kan bidra med inspirasjon, støtte og kilder til videre utvikling for selvutviklede barnehager. Verkstedene som et rom for utforskning, eksperimentering og evaluering av nye ideer og praksiser kan sammen med god teoriforankring, være et bidrag til barnehagens læringsfellesskap og utvikling av ny barnehagekunnskap. Det er viktig at linjeledelsen utvikler og koordinerer tid og rom for at personalet kan reflektere over praksis og delta i profesjonelle læringsfellesskap – som verksteder kan være (Birkeland mfl., 2022).

Personalet i barnehagen er nærmest barna og det de fysiske omgivelsene gir muligheter for. Den personlige dimensjonen i verkstedene er derfor sentral (Birkeland mfl., 2022). Når praksis undersøkes i verksteder, undersøker vi samtidig hvordan makt virker. Etablerte tanke sett styrer handlinger og forteller oss hva som er riktig, akseptert, normalt og naturlig (Bøe & Thoresen, 2012, s. 29). Dette kan føre til at bare noen praksiser blir beskrevet, at enkelte stemmer blir ignorert eller at noens meninger blir gitt større verdi enn andres. Ledelse i form av tilretteleggerrollen i verkstedene innebærer å utfordre etablerte sannheter og sikre at alles bidrag gis verdi.

Referanser

- Birkeland, J. (2022). Kvalitetsindikatorer i utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen - barnehagelæreres perspektiver. *Forskning og forandring*, 5(2), 4-23. <https://doi.org/10.23865/fof.v5.2700>
- Birkeland, J., Fimreite, H. & Sønsthagen, A.G. (2022). *Den kompetente barnehagen. Tre tilnærmingar til leiing og kunnskapsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, J., & Glosvik, Ø. (2022). EX-PED-LAB i praksis - eksempel på ledelse og kunnskaping i barnehagen. I J. Birkeland, Ø. Glosvik, M. Oen, E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagelæreren som medforsker: en arbeidsbok for utvikling i barnehagen* (s. 44-68). Cappelen Damm akademisk.
- Birkeland, J. & Ødegaard, E.E. (2019). Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 113(2-3), 108-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-08>
- Blackler, F. (2016). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021-1046. <https://doi.org/10.1177/017084069501600605>
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring: Aksjonsforskning i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2001). *Barnet og læreplanen*. Gyldendal akademisk.
- DuFour, R., Eaker, R., Many, T. & DuFour, R. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3. utg.). Solution Tree Press.
- Ertsås, T. & Irgens, E. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*. Tapir akademisk forlag.
- Ertesvåg, S.K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Fimreite, H. (2022). *Kollegaretleiing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Glosvik, Ø. & Birkeland, J. (2022). Et rammeverk for å forstå kunnskaping. I J. Birkeland, Ø. Glosvik, M. Oen & E.E. Ødegaard (Red.), *Barnehagelæreren som medforsker - en arbeidsbok for utvikling i barnehagen* (s. 26-42). Cappelen Damm Akademisk.
- Glosvik, Ø. (2017). Kapittel 13: Eit translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsleiing i skular. In *Immateriell kapital* (pp. 240-257). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215028163-2017-13>
- Gronn, P. (2008), "The future of distributed leadership", *Journal of Educational Administration*, 46(2), s. 141-158. <https://doi.org/10.1108/09578230810863235>
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125-145). Tapir akademisk forlag.
- Irgens, E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c-8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018--2022.pdf>
- Mintzberg, H. (2011). *Managing*. Pearson.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- NOU. (2022:13). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c-98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- Polanyi, & Ra, E. (2000). Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap: Vol. nr 5 (s. 108). Spartacus.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency/Doubleday.
- Sønsthagen, A.G. (2021). *Leadership and responsibility: a study of early childcare institutions as inclusion arenas for parents with refugee backgrounds*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst Norge.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Ødegaard, E.E., Oen, M. & Birkeland, J. (2023). Success of and barriers to workshop methodology: Experiences from Exploration and Pedagogical Innovation Laboratories (EX-PED-LAB). I C. Wallerstedt, E. Brooks, E.E. Ødegaard & N. Pramling (Red.), *Methodology for research with early childhood education and care professionals - Example studies and theoretical elaboration*. Springer Open



Høgskulen
på Vestlandet

KINDknow notes series 9, 2023
ISBN: 978-82-8461-047-4
ISSN 2704-1522

Campus Haugesund
Bjørnsonsgate 45

Campus Stord
Klingenbergvegen 4
Rommetveit

Campus Bergen
Inndalsveien 28

Campus Førde
Svanehaugvegen 1

Campus Sogndal
Rørygata 6

Høgskulen på Vestlandet Postbox 7030 N-5020 Bergen Norway +47 55 58 58 00 post@hvl.no hvl.no
Facebook [hvl.no](https://www.facebook.com/hvl.no) Twitter [@hvl_no](https://twitter.com/hvl_no) Instagram [@hvl.no](https://www.instagram.com/hvl.no) LinkedIn Høgskulen på Vestlandet (HVL)