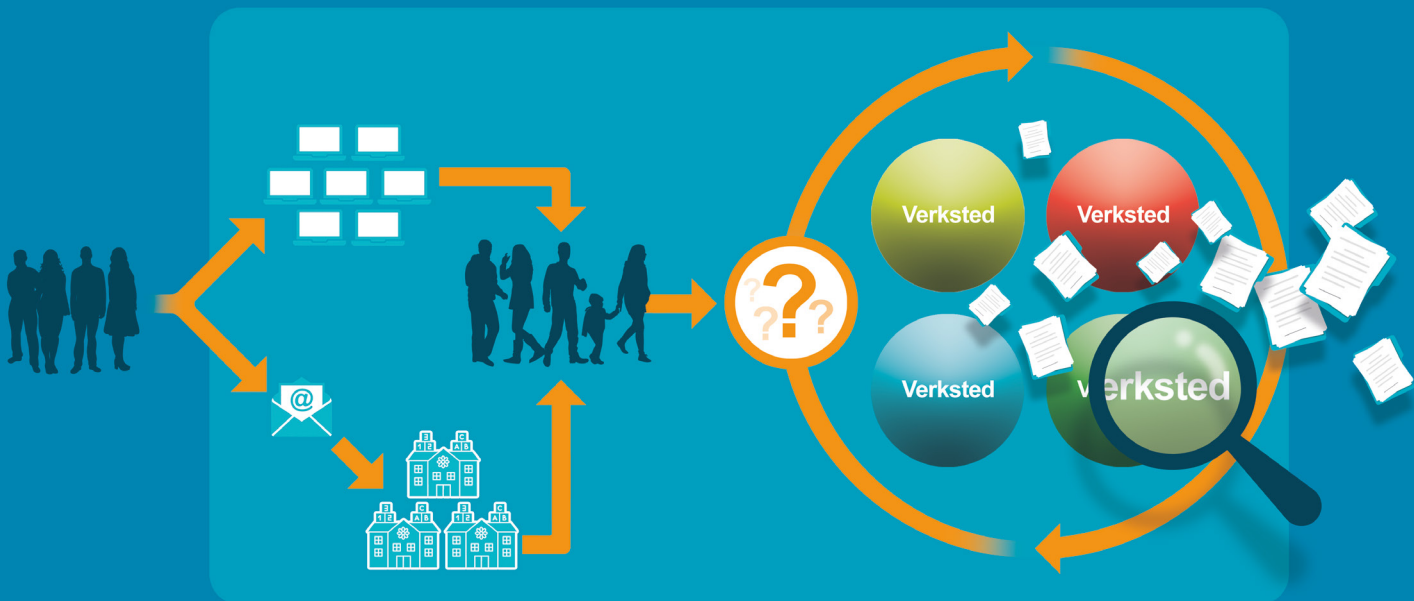




Høgskulen
på Vestlandet

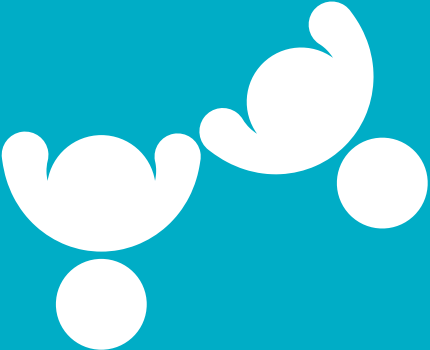
BARNkunne
Senter for barnehageforskning



Barnehagelærere som medforskere

– innovasjonsprosjekt for utprøving av et eksplorativt forskningsdesign for kunnskapsutvikling i barnehagesektor

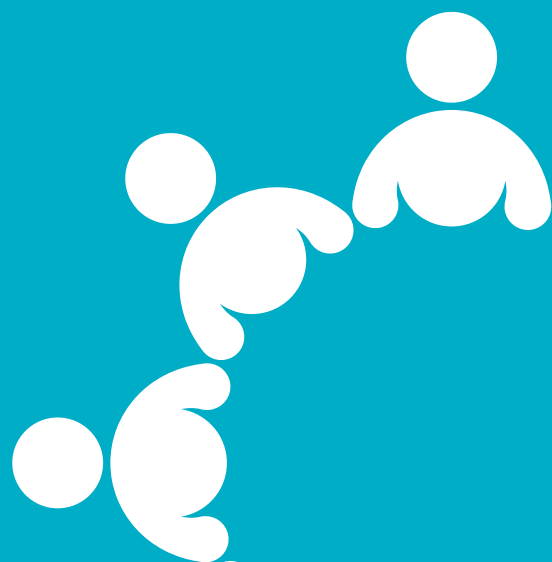
KINDknow notes series 5, 2022



Innhold

Forord	4
Sammendrag	6
Summary	7
1. Introduksjon	8
1.1 Rapportens oppbygging	9
2. Bakgrunn for innovasjonsstudien	9
2.1 Finansiering	11
3. Kunnskapsstatus om samarbeidende forskningsdesign	11
3.1 Partnerskapsforskning	11
3.2 Bruk av verksted for pedagogisk innovasjon	12
4. Verkstedsmetodologien EX-PED-LAB	13
4.1 Teoretisk forankring av EX-PED-LAB	14
4.2 Teoretiske nøkkelbegreper	15
4.2.1 Kunnskaping	15
4.2.2 Relasjonelt agentskap	15
4.2.3 Pedagogisk innovasjon	15
4.2.4 Kultur for utforskning	16
4.2.5 Samskaping	17
5. Beskrivelse av innovasjonsprosessen	19
5.1 Prosjektets mål	19
5.2 Gjennomføring	20
5.3 Arbeidsformer	21
5.3.1 Felles verksted	21
5.3.2 Mellomarbeid – oppgaver	22
5.3.3 Presentasjoner – forskere og barnehagelærere	22
5.3.4 Gjensidig respons	23
5.3.5 Gruppevis dialog og utforskning	24
5.3.6 Imajinasjon	24
5.3.7 Skriveverksted	25
5.4 Forskningsetikk	25

6. Resultat: Erfaringer fra utprøving av EX-PED-LAB – barnehagenes læringspunkter	26
6.1 Det pedagogiske miljøet – barnehagenes læringspunkter	26
6.1.1 Barnehagenes problemformuleringer og innganger til utvikling av leke- og læringsmiljøet	26
6.1.2 Barnehagenes kvalitetsindikatorer	30
6.1.3 Utvikling av det pedagogiske leke- og læringsmiljøet en oppsummering	33
6.2 Samarbeid barnehage-hjem – barnehagenes læringspunkter	33
6.2.1 Metodiske innganger som grunnlag for utvikling av foreldresamarbeidet	34
6.2.2 Respons og innspill fra forsker stimulerer kollektiv refleksjon	34
6.2.3 Visualisering støtter dialog med foresatte	35
6.2.4 Utvikling av foreldresamarbeidet en oppsummering	36
6.3 Kvalitet som egenskap ved barnehagen – om læring og kvalitetsutvikling gjennom EX PED LAB	36
6.3.1 Kvalitetsbegrepet – noen definisjoner og innganger	36
6.3.2 Sentrale læringspunkter fra (fire) barnehager	37
6.3.3 Kvalitet som egenskap ved barnehagen som kollektiv enhet?	41
6.3.4 Drøfting: Er «kvalitetsutvikling» og «organisasjonslæring» det samme?	42
6.3.5 Kvalitetsutvikling – en oppsummering	44
7. Resultat: Barnehagelæreren som medforsker – utfordringer og muligheter	44
7.1 Læringspunkter – å være medforsker	44
a) Rolleavklaring	44
b) Analyse	46
c) Kunnskapsformidling	47
d) Etikk i forskning	47
7.2. Oppsummering å være medforsker	48
8. Konseptualisering og visualisering av verkstedsmodellen EX-PED-LAB	49
9. Oppsummering: Hvordan bidrar verkstedsmetodologien EX- PED-LAB til utvikling av kvalitet og organisasjonslæring?	52
10. Anbefalinger og videreføring	56
11. Etterord om regional og nasjonal relevans	58
Litteratur	59



Forord

Denne rapporten er resultat av et samarbeid mellom Bergen kommune og BARNkunne – senter for barnehageforskning, Høgskulen på Vestlandet. Høsten 2019 fikk Bergen kommune tilslag på søknad om innovasjonsprosjekt i Regionalt Forskningsfond Vestland (RRFVEST – 305594) med NOK 500 000. Partner var Høgskulen på Vestlandet (HVL). Forskere ved BARNkunne, Johanna Birkeland, Øyvind Glosvik og Elin Eriksen Ødegaard, har samarbeidet tett med ansatte i Etat for barnehage i Bergen kommune, Mimi Bjerkestrand, Marion Oen og Rune Espe. Disse seks utgjør prosjektets lederteam. Arbeidet i prosjektet har vært ledet og koordinert som et tett og kontinuerlig samarbeid mellom Bergen kommune og BARNkunne – senter for barnehageforskning, fra søknadsutforming til sluttrapport, gjennom en rekke prosjektmøter der alle har bidratt. Prosjektperioden varte fra november 2019 til mars 2021.

Prosjektet har formelt vært administrert av direktør i Etat for barnehage i Bergen kommune, Mimi Bjerkestrand. Postdoktor Johanna Birkeland har koordinert arbeidet fra BARNkunnens side, mens offentlig PhD kandidat Marion Oen har koordinert arbeidet fra Bergen kommunes side.

Den utvidete gruppen som har bidratt i prosjektet, er styrerne Elisabeth Alnes, Bente Gjerde, Beate Rognø Hansen og Elisabet Rishaug og de ansatte i fire barnehager: Klosteret barnehage, Solheimslie barnehage, Sollien barnehage og Søre Skogvei barnehage. Det er også flere forskere ved BARNkunne – senter for barnehageforskning som har vært involvert, blant andre Åsta Birkeland, Liv Torunn Grindheim, Marianne Presthus Heggen, Alicja Sadownik, Hege Wergedahl og Siv Ødemotland. Forskerne bidro med forskningsmetodiske tilnæringer samt faglig ekspertise fra faglige områder som natur og folkehelse, pedagogisk arbeid med foreldre, migrasjonskompetanse, lek, læring og danning, kunsthøgskolen, systemisk ledelse og pedagogisk utviklingsarbeid. Rapporten er skrevet frem av prosjektets lederteam.

Vi takker Regionalt Forskningsfond Vestland, Bergen kommune og Høgskulen på Vestlandet for midler og mulighet til å gjennomføre en utforskende tilnærming til en verkstedsmetode for samskaping og kunnskaping.

Vi takker seksjonssjef for forvaltning, tilsyn og administrasjon ved byrådsavdelingen, Marianne Boge, og daværende byråd for barnehage, skole og idrett i Bergen kommune, Pål Hafstad Thorsen, og dekan Asle Holthe, Høgskulen på Vestlandet (HVL) for innledende dialoger om premisser, strategi og prosess. Vi takker også dosent Svein Ole Sataøen (HVL) og Helge Habbestad (UiT – Norges arktiske universitet) for konsultasjon om prosesser i den innledende fasen om partnerskap. Dialogene ble i første runde ledet av BARNkunnens leder, professor Elin Eriksen Ødegaard. De innledende rundene ga viktige avklaringer, tydelige mål og en verdiretning for partnerskapet. Disse målene brakte vi med oss videre da vi søkte om midler til pilotprosjektet hos Regionalt forskningsfond.

Vi takker også foreldre, foresatte og barn i barnehagene for deres samtykke og bidrag. Til slutt vil vi takke Medielab ved HVL for samarbeidet om å utvikle visuelle modeller for prosjektet, og for grafisk tilrettelegging.

I alle prosjekter vil man måtte forholde seg til den tiden man lever i, og mens tiden ruller seg ut, vil små og store uventede hendelser oppstå, hendelser som forstyrrer og utfordrer. For vårt prosjekt ble det covid 19-pandemien som ble den store hendelsen, når vi ser bakover. Å fullføre prosjektet i et år preget av covid 19, innebar å manøvrere i de restriksjonene barnehagesektoren og høgskole- og universitetssektoren (UH) har vært pålagt fra norske helsemyndigheter samt de lokale myndigheter og krisestab i våre organisasjoner, Bergen kommune og Høgskulen på Vestlandet. Vi innså tidlig at situasjonen for prosjektet var usikker, og at vi ikke ville kunne ha full kontroll over hva som kunne skje, og hvilke vilkår vi hadde for å kunne fullføre prosjektet. Vi forutså at vi ville støte på en rekke utfordringer som følge av pandemien, og ble derfor tidlig enige om en felles strategi: Vi ville fullføre prosjektet, forsøke å «temme» problemene og utfordringene etter hvert som de oppsto, og lære av det som skjedde. Vi forsto at problemene og utfordringene ville være av uforutsigbar karakter, og dessuten utenfor vår myndighet. Uten en konstruktiv innstilling og en mentalitet som tillot generøs bruk av tid og villighet til å gå nye veier, ville prosjektet blitt avlyst eller utsatt i lang tid.

Rapporten dokumenterer hva vi gjorde, lærte og erfarte i prosjektet, dessuten viser rapporten forsøket vi gjorde på å temme problemene og utfordringene vi møtte som en følge av pandemien.

Når vi ferdigstiller rapporten fra pilotprosjektet, er vi i gang med et større prosjekt, basert på erfaringer fra dette

pilotprosjektet. Det nye prosjektet har samme kortnavn, EX-PED-LAB, og har engelsk tittel: *Sustainable design in kindergarten sector through Exploration and Pedagogical Innovation Laboratory*. Prosjektet har fått 12 mill. kr i støtte fra Norges forskningsråd for perioden desember 2021– desember 2025.

Bergen 31. mai 2022

Postdoktor Johanna Birkeland
Høgskulen på Vestlandet

Professor Elin Eriksen Ødegaard
Høgskulen på Vestlandet

Dosent Øyvind Glosvik
Høgskulen på Vestlandet

Offentlig PhD-kandidat Marion Oen
Bergen Kommune

Områdeleder Rune Olsen Espe
Bergen Kommune

Etatsdirektør Mimi Bjerkestrand
Bergen Kommune



**BERGEN
KOMMUNE**

Sammendrag

Dette er en rapport fra et samarbeid mellom Bergen kommune og BARNkunne – senter for barnehageforskning, Høgskulen på Vestlandet. Den handler om et pilotprosjekt for utprøving av nye samarbeidsformer for samskaping og kunnskaping mellom forskere og barnehager. I «verksteder» er det lagt til rette for utforskning og pedagogisk kreativitet gjennom konseptet EX-PED-LAB— Exploration and Pedagogical Innovation Laboratory. Fire barnehager har deltatt i samskapingsprosessene, som varte fra november 2019 til mars 2021. Arbeidet ble finansiert av Norges forskningsråd (NFR) og Regionalt Forskningsfond Vestland.

Prosjektet bygger på en idé om at partnerskap mellom barnehagene og UH-sektoren er avgjørende for sammenkoblingen mellom forskning og praksis. Forskningen på feltet er lite konkluderende når det gjelder suksesskriterier. Verkstedsmetodologien har likevel fremstått som en mulig vei. EX-PED-LAB har fungert som rom for utforskning og utvikling av innovative pedagogiske praksiser gjennom en serie arbeidsseminarer med barnehagens personale, og inkluderer egenarbeid fra deltakerne og en forpliktelse til at dokumentasjonen fra mellomarbeidet også skal være datamateriell for forskning. Selve verkstedsmodellen EX-PED-LAB er et viktig resultat fra prosjektet, og de åtte sentrale aktivitetene presenteres og drøftes: dele; handle; utforske; håpe og drømme; refleksivitet, datagenerering og analyse; planlegging, testing og evaluering og kreativitet og fantasi. Hver og en av disse kan stå sentralt i et verksted. Rapporten presenterer i detalj den praktiske gjennomføringen av hele prosessen, de ulike verkstedene, mellomarbeidene og koblingene til forskningsetiske utfordringer.

Resultater og læringspunkter presenteres og drøftes, bl.a. at for å skape et godt leke- og læringsmiljø må man drive systematisk observasjonsarbeid, være utforskende og fremme organisasjonsutvikling. Medvirkning, læring for den enkelte og kollektiv kunnskapsbygging fremstår vesentlig for utvikling av kvalitet i barnehagetilbudet. I arbeidet med godt foreldresamarbeid har barnehagen konsentrert seg om de daglige møtene i bringe- og hentesituasjonene. Læringspunkter omhandler betydningen av systematisk arbeid og utvikling av felles forståelse. Visuell støtte fremstår som vesentlig i den flerkulturelle barnehagen. Den lærende kjernen

i barnehagen fremstår som inkludering, konkretisering og bygging av sammenheng for hele personalgruppen. Kvalitet fremstår i barnehagene som et trekk ved organisasjonen og kvalitetsutvikling som et trekk ved ledelse og teambygging.

Noen ontologiske og epistemologiske utfordringer ved forsker- og medforskerrollene drøftes, og rapporten etterlyser større fokus på rollene i samarbeidsprosjekter. I rapporten presenteres og drøftes en rekke begreper som kan brukes for å analysere praksisutvikling, læring og kvalitet i møtet mellom UH og barnehager. Rapporten konkluderer med at det trolig er rett å si at praksis i barnehagene er blitt endret ved at man gjør mer av en type handlinger fordi en har blitt sikrere på dem, har utviklet større forståelse, og/eller at man har endret innholdet i en retning som gir høyere kvalitet. Når det gjelder samskapingsprosessene, kan det være rett å si at de representerer organisasjonslæring både for barnehagene, Bergen kommune og Høgskulen på Vestlandet.

Rapporten avsluttes med en rekke faglige, ledelsesorienterte og organisatoriske tilrådinger, samt en vurdering av lokal, regional og nasjonal relevans av prosjektet og erfaringene.



Summary

This is a report from a collaboration between Bergen municipality and BARNkunne – Centre for Kindergarten Research, Western Norway University of Applied Sciences. It is about a pilot project for testing new forms of collaboration for co-creation and knowledge creation between researchers and kindergartens. In ”workshops”, exploration and educational creativity have been facilitated through the concept EX-PED-LAB– Exploration and Pedagogical Innovation Laboratory. Four kindergartens have participated in co-creation processes lasting from November 2019 to March 2021. The project has been funded by the Norwegian Research Council of Norway and the Regional Research Fund Vestland.

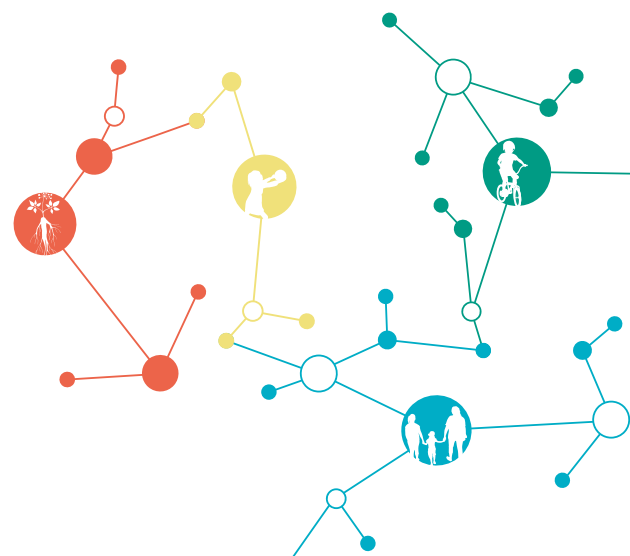
The project is based on the idea that partnerships between kindergartens and higher education institutions are crucial for interconnecting research and practice. Much of the research in this field is little conclusive as far as success criteria are concerned. The workshop methodology has however emerged as a possible path. EX-PED-LAB has served as a space for exploration and development of innovative pedagogical practices, through a series of work seminars with kindergarten staff, and which include self-work by the participants and a commitment that the documentation from the intermediate work is also data material for research. The EX-PED-LAB workshop model itself is an important result of the project, and the eight key activities are presented and discussed: Sharing; Acting; Exploring; Hoping and dreaming; Reflexivity; Data gathering and Analysis; Planning, testing and evaluation; Creativity and imagination. Each one of these can be focused in a workshop. The report presents in detail practical implementation of the entire process, the various workshops, intermediate works and research ethics challenges.

Results and learning points are presented and discussed. Between these, a “good play and learning environment” is created by systematic observational work, being exploratory and promoting organizational development. Participation, learning for the individual and collective knowledge creation are essential for the development of quality. In the theme “good parent cooperation”, the kindergarten has concentrated on the daily meetings in the bringing and collecting situations. Learning points deal with the importance of systematic work and the development of common understanding. Visual support

appears to be essential in the multicultural kindergarten. The learning core of the kindergarten appears to be inclusion, concretization and building of coherence for the entire personnel group. Quality appears in kindergartens as a feature of the organization, and quality development as a feature of management and team building.

Some ontological and epistemological challenges in the researcher and co-researcher roles are discussed, and the report calls for greater focus on the roles in collaborative projects. The report presents and discusses a number of concepts that can be used to analyse practice development, learning and quality in the meeting between higher education and kindergartens. The report concludes that it is probably right to say that practice in these four kindergartens has been changed by doing more of a type of action through more confidence, have developed a greater understanding, and/or that one has changed the content in a direction that provides higher quality. When it comes to the co-creation processes, it may be fair to say that they represent organizational learning for both kindergartens, Bergen municipality and Western Norway University of Applied Sciences.

The report concludes with a number of professional, management-oriented and organisational recommendations, as well as an assessment of local, regional and national relevance of the project and experiences.



1. Introduksjon

Denne rapporten er resultat av et samarbeid mellom Bergen kommune og BARNkunne – senter for barnehageforskning, Høgskulen på Vestlandet. Høsten 2019 fikk Bergen kommune tilslag på søknad om innovasjonsprosjekt i Regionalt Forskningsfond Vestland (RRFVEST – 305594). Partner var Høgskulen på Vestlandet (HVL). Forskerne Johanna Birkeland, Øyvind Glosvik og Elin Eriksen Ødegaard ved BARNkunne uformet søknaden i samarbeid med ansatte i Etat for barnehage i Bergen kommune, Mimi Bjerkestrand, Marion Oen og Rune Espe. Disse utgjør prosjektets lederteam. Prosjektperioden varte fra november 2019 til mars 2021.

Personale fra Etat for barnehage i Bergen kommune, ledere og personalet i fire barnehager og forskere ved HVL har deltatt i utprøving av en verkstedsmetodologi gjennom en serie med arbeidsmøter og mellomarbeid. Arbeidsformen har vært gjensidig forpliktende. Prosessarbeidet er blitt forskningsdata. I denne rapporten vil vi gi mer informasjon om detaljene i arbeidet og presentere erfaringer og kunnskapsmodeller som vi utviklet gjennom pilotprosjektet.

Prosjektet var et pilotprosjekt der vi prøvde ut nye samarbeidsformer for samskaping og kunnskaping. Målet med prosjektet var å utvikle nye arbeidsformer sammen, som kunne bidra til utvikling av nyskapende pedagogiske praksiser og samtidig skape kvalitative forskningsdata om vilkår for kreativ og nyskapende pedagogisk praksis. Vi ville gjøre forsøk for å se om verkstedet (workshop) kunne være en metafor og et sted for aktiviteter ment å fremme utforskning og pedagogisk kreativitet (EX-PED-LAB— Exploration and Pedagogical Innovation Laboratories). Videre var det et strategisk mål å gjøre erfaringer og styrke samarbeidet for å kunne utvikle et større samskapings- og innovasjonsprosjekt og spre erfaringer og kunnskap.

Tittelen *Barnehagelærer som medforsker* henviser til at vi ville sette søkelyset på barnehagelærerens ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15) står det at «[b]arnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver». Videre står det at «[b]arnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt

faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller». Barnehagelærere er utdannet til å være pedagogiske ledere. Rammeplanen sier videre at «[d]en pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede». Dette innebærer at barnehagelærere har et offentlig mandat som innebærer å utvikle barnehagehagen på definerte områder. Det er barnehageeier som har det overordnede ansvaret, og styreren er gitt det daglige ansvaret. En måte å virkeliggjøre utvikling av barnehagen er gjennom forskende partnerskap med forskere fra universiteter og høyskoler. På den måten blir barnehagelæreren en medforsker som sammen med forskere legger til rette for praksisutviklende forskning (Wallerstedt et al., under utgivelse).

Et viktig premiss for studien har hele tiden vært at partene skulle finne sammen i et felles verdigrunnlag med utgangspunkt i den norske barnehagens rammeplan, institusjonenes strategiske planer og overordnede globale mål om en mer bærekraftig fremtid. Barnehagen og barnehagelærerutdanningen har en viktig oppgave i å fremme verdier, holdninger og praksis for en mer bærekraftig fremtid. Det deltakende designet i EX-PED-LAB er utviklet ut fra en forståelse av at utfordringene med å skape større grad av bærekraftige praksiser er store, kompliserte og sammensatte, og etterspør flere involverte stemmer og erfaringer for å kunne fremme bærekraftige verdier, holdninger og praksiser.

Mer spesifikke mål ble utformet i samarbeid med den enkelte barnehage gjennom dialog og forhandling, og man identifiserte tre fokustemaer hvor man ønsket å styrke kunnskap og/eller praksis:

- 1) pedagogiske miljøer for lek, læring og danning
- 2) samarbeid mellom barnehage og hjem
- 3) metaperspektiv på samskapingsprosessene (co-creation)

Rapporten beskriver ikke alle delprosessene som prosjektet har resultert i. Prosjektet utviklet seg ulikt i de ulike barnehagene. Barnehagene innlemmet prosjektet delvis i pågående prosjekter og delvis i nye ideer som kom underveis i arbeidet. Vi utformet ytterligere ulike delproblemstillinger i samarbeid med barnehagene. Parallelt med arbeidet med rapporten har den utvidete prosjektgruppen formidlet både vitenskapelig og populærvitenskapelig. Rapporten utfyller disse publikasjonene.

Rapporten beskriver resultater fra prosjektet gjennom følgende problemstillinger:

1. Hvordan kan verkstedsmetodologi bidra i arbeidet med å styrke kunnskapsutvikling og praksis i barnehagesektoren?
2. Hva støtter, og hva hindrer barnehagelæreren i å nå målet om å være medforsker, og bidra til utvikling av kunnskap og praksis?
3. Hva er forholdet mellom begrepene «kvalitetsutvikling», «organisasjonslæring», «pedagogisk kreativitet», «innovasjon» og «kultur for utforskning»?
4. Hva kjennetegner verkstedsmetodologien EX-PED-LAB etter oppsummering av læringspunkter og anbefalinger fra pilotstudien?

1.1 Rapportens oppbygging

Kapittel to tar for seg bakgrunnen for innovasjonsstudien. Kapittel tre tar for seg kunnskapsstatus om samarbeidende forskningsdesign, og ser særlig på partnerskapsforskning og hvordan verkstedsmetodologi har blitt brukt i sammenheng med pedagogisk innovasjon. I kapittel fire vil vi presentere det teoretiske fundamentet til verkstedsmetodologien EX-PED-LAB, sammen med sentrale teoretiske nøkkelbegreper. Videre vil vi i kapittel fem gi en beskrivelse av innovasjonsprosessen med særlig vekt på prosjektets mål, gjennomføring, arbeidsformer og forskningsetikk. I kapittel seks belyses barnehagenes læringspunkter og erfaringer med utprøving av EX-PED-LAB, og det vil bli gitt korte presentasjoner av deres opplevelse av eget utviklingsarbeid med leke- og læringsmiljøet, samarbeid barnehage-hjem og kvalitetsutvikling i barnehagen. I kapittel syv fremhever vi erfarte utfordringer og muligheter med å posisjonere barnehagelæreren som medforsker. Videre vil vi i kapittel åtte presentere en modell for samskaping av ny kunnskap og forståelse, før vi i kapittel ni oppsummerer hvordan verkstedsmetodologien EX-PED-LAB kan bidra til utvikling av kvalitet og organisasjonslæring. I kapittel ti tar vi for oss videreføring og anbefalinger, og vi avslutter rapporten med et etterord om regional og nasjonal relevans i kapittel elleve.

2. Bakgrunn for innovasjonsstudien

I 2018 inngikk Bergen kommune (BK) og Høgskulen på Vestlandet (HVL) en kontrakt om å samarbeide om å utvikle prosjekter med et felles mål om kunnskapsutvikling. BARNkunne – senter for barnehageforskning hadde fått støtte fra Norges forskningsråd fra FINNUT-programmet (2018–2023), og BK inngikk i konsortiesamarbeidet. BK arbeidet samtidig med en internprosess om offentlig sektor-ph.d., der kandidaten skulle gjennomføre sitt pliktarbeid i BK gjennom å delta i prosjektledelse i prosjekter sammen med BARNkunne. Mål om tematisk samarbeid ble først realisert gjennom dialog og forhandling mellom partene. Da hovedlinjene var på plass, ble det igangsatt en intern søkerprosess i BK, der barnehager kunne søke om å bli med i et gjensidig forpliktende partnerskap. Søknadskriteriene var sterk motivasjon for et slikt samarbeid og erfaringer med prosjektutvikling. Det var ønskelig at barnehagene også hadde personell med masterutdanning. Samarbeid ble inngått mellom fire barnehager og BARNkunne – senter for barnehageforskning.

Elin Eriksen Ødegaard tok initiativ til en begynnende konseptutvikling av et felles sted, et tredje rom for kreativ utforskning og nyskaping av pedagogiske praksiser (EX-PED-LAB), i 2019. Sentralt i konseptet var at utforskende og kreative praksiser skulle utvikles gjennom verksteder, utprøves i praksis, gjøres til gjenstand for felles analyse og dialog og bidra til små, praktiske justeringer og endringer og større transformasjoner, som endring av mentaliteter, vaner og kulturer og nyskaping av praksiser.

Initiativet var ment som et av flere tiltak for å realisere mål om bærekraftige praksiser i barnehage, i barnehagelærerutdanning og i forskning (Martin et al., 2011; Eikset & Ødegaard, 2020; Ødegaard, 2021b). Det finnes begrenset forskning på hvordan samskaping spiller seg ut i praksis, hva det innebærer, spesielt med hensyn til datainnsamling og hvordan analyser kan utvikles for å øke kvaliteten og påliteligheten til forskningen, og hvilken rolle de ulike deltakerne kan spille i utformingen av forskningen (Wibeck et al., 2022).

Ideen om at barnehagesektoren kan samarbeide om å skape kunnskap gjennom felles møteplasser med mellomarbeid er ikke ny, men inngår som del av en internasjonal trend, ofte gjennom aksjonsforskning (se for eksempel Darlington & Masson, 2021; Heimburg et al., 2021). Dette prosjektet har likhetstrekk med slike prosjekter, men det er også noen forskjeller.

Prosjektet ble fremforhandlet med lokal forankring i regionen, der både forskningsmiljøet og barnehageeier hadde en egen agenda. Bergen kommune har arbeidet langsiktig med kompetanse- og kvalitetsutvikling gjennom nasjonale satstinger som implementering av rammeplan for barnehager og gjennom regional kompetanseutvikling og med egne strategiske satsinger. Forskerne ved BARNkunne har delvis vært involvert i de samme nasjonale og regionale satsinger, men hadde dessuten bidratt med empiriske og teoretiske studier om hva barn, deres familier, personale i barnehager, studenter og lærerutdannere finner meningsfullt, og hvordan barnehagepraksiser skaper vilkår for danning og endring (se for eksempel Schei & Ødegaard, 2017; Birkeland, 2020). Forskerne bidro med forskningsperspektiver forankret i sosial epistemologi (Ødegaard & Krüger, 2012; Birkeland, 2020), og mer spesifikt med konseptutvikling knyttet til hva sosial bærekraft innebærer, og hvordan et slikt stort og politisk begrep kan operasjonaliseres for å involvere partnerskapsforskning, lek, danning, utforskende kulturer (Grindheim et al., 2019; Hedegaard & Ødegaard, 2020; Ødegaard, 2021a, 2021b), praksisutviklende forskning (Wallerstedt et al., under utgivelse; Ødegaard et al., under utgivelse) og systemisk ledelse (Birkeland et al., 2021).

På bakgrunn av innledende samarbeid mellom BK og HVL, forhandlet prosjektteamene fra barnehagene, fagavdeling barnehage i BK og forskere fra BARNkunne om hvordan vi kunne realisere en verkstedsmodell. Vi ønsket å finne ut om denne verkstedsmodellen kunne være egnet til å skape kvalitative forskningsdata som gir kunnskap om vilkår for pedagogisk praksis av høy kvalitet, informasjon om pedagogiske utfordringer og nyskapende praksiser som kan fungere for flere barnehager. Eventuelt hvilke risikomomenter kan identifiseres, hvilke justeringer vil fungere og vil modellen være egnet til å inspirere barnehageansatte til endrings- og utviklingsarbeid på BK sine satsingsområder? I Bergen kommunes kvalitetsutviklingsplan står det: «[...] Bergen kommune [...] skal legge til rette for arbeidet med Barns grunnlag

for livslang læring i det 21. århundre. Det innebærer både utvikling av personalets kompetanse og deres pedagogiske praksis samt organisasjonsutvikling.» Prosjektet oppfyller også sentrale mål ved HVL: samspill, bærekraft og nyskaping. Ved fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) ved HVL er sentrale mål å handle lokalt gjennom å være en drivkraft i utvikling og fornying av det regionale utdanningslandskapet. Aktiviteten skal bidra til utvikling av en rettferdig og bærekraftig verden, og det faglige bidraget skal være preget av kritiske og løsningsorienterte tilnærminger på tvers av ulike kunnskapsperspektiver. Prosjektet kan stå som et «showcase» for regionens bærekraftssatsing og for satsing på høy kvalitet tidlig i utdanningsløpet.

Pilotprosjektet skulle legge grunnlaget for et større samarbeidsprosjekt mellom UH- og barnehagesektoren og hadde som mål at samarbeid mellom forskere og barnehager både skulle støtte opp om barnehagens arbeid med barnehagekvalitet og utvikle ny og aktuell kunnskap for og med barnehagesektoren, med verdiforankring i den norske rammeplanen for barnehagen, aktørenes strategiplaner og BARNkunnens målforpliktelse overfor Norges forskningsråd, og i tråd med FNs 2030-agenda for bærekraftig utvikling. Med et særlig søkelys på bærekraftsmål nr. 4 om god utdanning og mål nr. 17 om å samarbeide for å nå dette målet.

Samarbeid mellom aktørene i barnehageprofesjonen er fremhevet i nasjonale styringsdokumenter, hvor det er satt mål om styrking av kvalitet i barnehager og utvikling av relevant forskningsbasert kunnskap for og med barnehagesektoren for å bidra til at fagkompetansen i sektoren videreutvikles. I Kunnskapsdepartementets kompetansestrategi, *Kompetanse for fremtidens barnehage*, poengteres det at barnehagene og regionale aktører gjennom forskning og utviklingsarbeid skal utvikle nye samarbeid slik at dette møter barnehagens og barnehagelærerutdanningens behov for kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017c, s. 13). I Norge i dag er det stor satsing på regional kompetanseutvikling. Både praksisfeltet og UH-sektoren blir gjennom nasjonale strategiplaner oppfordret til å inngå partnerskapsamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017c). Dette innebærer å anerkjenne verdien av systematisert erfaringsbasert kompetanse og samarbeid mellom aktører fra universitets- og høyskolesektoren og barnehagesektoren om å skape kunnskap. For å kunne gjennomføre en slik form for tverrsektoriell og nyskapende forskning

og praksisutvikling er det nødvendig at man forsker *med*, og ikke *på* lærere (Kempe, 2019). Faglig råd for lærerutdanning 2025 (2020a, 2020b) peker på at anerkjennelse av ulik kompetanse og likeverdstenking i samarbeidet er vesentlig for å unngå at barnehager blir mottakere fremfor deltakere. Bærekraftige innovasjoner krever eierskap og rom for å tilpasse arbeidet til lokale forhold. Innovasjon i slike prosjekter knyttes til endringsarbeid, utviklingsprosesser og forskyvninger av eksisterende praksiser (Eide, 2013). Denne rapporten vil gi innsikt i og resultater fra et slikt partnerskapsprosjekt, der verkstedsmetodikk for felles utforskning, utvikling og kunnskap er prøvd ut.

2.1 Finansiering

EX-PED-LAB ble muliggjort via finansiering fra Norges forskningsråd (2018–2023) ved en grunnfinansiering av BARNkunne – senter for barnehageforskning med HVL som vertsinstusjon. Ytterligere finansiering kommer fra Bergen kommune, som partner i senteret, samt Regionalt forskningsfond Vestland, som har gitt kr. 500 000 til utprøving av konseptet (prosjektnr. 305594).

3. Kunnskapsstatus om samarbeidende forskningsdesign

I Norge gikk 92,8 % av alle barn i alderen ett-fem år i barnehage i 2021 (SSB, u.å.). En sentral utfordring i barnehagesektoren er den store variasjonen i kvalitet mellom barnehager (Alvestad et al., 2019; Bjørnstad & Os, 2018). For å imøtekomme denne utfordringen etterspør Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning (2020) en sterkere toveis interaksjon mellom forskere og brukere. Universitets- og høgskolesektoren blir på denne måten oppfordret til å samarbeide med regionale og lokale aktører for å bidra til kvalitetsutvikling i sektoren. Også barnehagefeltet blir utfordret til å gå i samarbeid med universiteter og høgskoler. Dette ser en for eksempel i Kunnskapsdepartementets strategi for kompetanse og rekruttering 2018 – 2022, *Kompetanse for fremtidens barnehage*, der det oppfordres til at barnehagene og regionale aktører gjennom forskning og utviklingsarbeid skal utvikle samarbeid som kan møte barnehagenes og barnehagelærerutdanningens behov for kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Både i Norge og internasjonalt er det stor faglig og politisk enighet om verdien av samarbeidende forskningsdesign, og man har erfart at kvaliteten i sektoren kan styrkes gjennom praksisgenerert og praksisutviklende forskning (Anning et al., 2008; Lillejord & Børte, 2014; Kemmis et al., 2014; Utdanningsdirektoratet, 2021). Forskning i partnerskap er en faktor som fremmer kvalitetsutvikling (Eriksson, 2018; Fleer, 2013), men for å kunne gjennomføre en slik form for tverrsektoriell og nyskapende forskning og praksisutvikling er det altså nødvendig at man forsker *med*, og ikke *på* barnehagelærerne (Kempe, 2019). Universiteter og høgskoler kan gjennom forskning og utviklingsarbeid i slike samarbeid bidra til at fagkompetansen i sektoren videreutvikles, og innovasjon i slike prosjekter knyttes til endringsarbeid, utviklingsprosesser og forskyvninger av eksisterende praksiser (Eide, 2013). I barnehagehverdagen innehar barnehagestyrer og de pedagogiske lederne en nøkkelrolle for realisering av barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2017c), og for videreutvikling av kvaliteten gjennom å igangsette og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Partnerskap mellom barnehagene og UH-sektoren er på denne måten avgjørende for sammenkoblingen mellom forskning og praksis.

3.1 Partnerskapsforskning

Begrepet partnerskap kan tolkes vidt, men det indikerer at det er et gjensidig og formalisert samarbeid (Jarl & Taube, 2020), der deltakerne utveksler kunnskap. Faglig råd for lærerutdanning 2025 (2020b) peker som sagt på betydningen av samarbeid over tid, anerkjennelse av ulik kompetanse og likeverdstenking i samarbeid mellom UH- og praksisfeltet. Dette synes vesentlig for å unngå at barnehager og skoler blir mottakere fremfor deltakere i partnerskapene (Faglig råd for lærerutdanning 2025, 2020a). Det forutsetter at teori og praksis oppfattes som to ulike, men likeverdige kunnskapskilder (Lillejord & Børte, 2014). Partnerskap mellom UH- og praksisfeltet må være basert på gjensidig interesse for økt kunnskap for alle involverte, og gir således en god mulighet for samskaping av kunnskap (Willegems et al., 2017).

Willegem et al. (2017) finner i sin litteraturgjennomgang at flere studier avdekker at samarbeidende forskning bidrar til profesjonell vekst. Gjennom samarbeidende forskning kan nivået av reflekterende tenkning om praksis utdypes fra det tekniske nivået, som inkluderer en instrumentell respons på spesifikke situasjoner

uten endring av ens egne perspektiver, til endring av perspektiver og grunnleggende endringer i praksis. Men til tross for høy forståelse av formålet med og verdien av slike partnerskap viser følgeevalueringen av strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage» at slike samarbeid i praksis er utfordrende (Sivertsen et al., 2020), og mer forskning etterspørres om hvordan slike samarbeid kan operasjonaliseres (Coburn & Penuel, 2016; Faglig råd for lærerutdanning 2025, 2020a, 2020 b; Hargreaves & O'Connor, 2018). Det er fortsatt behov for mer forskning som tar et metaperspektiv på samarbeidende arbeidsformer og relevant metodologi (Norges forskningsråd, 2017).

Interdisiplinære samarbeid er ikke nytt i utdanningssektoren, og allerede i 2004 ble et nordisk nettverk for aksjonsforskning innen utdanningssektoren etablert (Rönnerman et al., 2016). En slik form for aksjonsforskning har internasjonal historie (Kemmis et al., 2014; Salo & Rönnerman, 2013) og er kjennetegnet av mål om forbedring og endring av situasjon, kontekst, praksiser og relasjoner (MacNaughton & Hughes, 2008). Likevel har erfaringer først og fremst vært utledet innenfor skoleforskning og i mindre grad i barnehagesektoren. Potensialet i samarbeidende forskning anerkjennes som et middel for å forbedre læreres kunnskap, holdninger og praksis. Det krever imidlertid at lærerutdanningene utdanner lærere som identifiserer seg med lærerrollen som medforsker, og erfarer effekten av det (Birkeland & Ødegaard, 2019; Vågan & Havnes, 2013). Barnehagelærerutdanningsinstitusjoner og barnehager har en viktig rolle for å bidra til kvalitet i barnehagene, og gjennom samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet kan utdanningens praksisrelevans og praksisrettet forskningsbasering styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Lærerutdanningenes hovedansvar er å utdanne lærere som er i stand til å takle kompleksiteten i undervisningspraksiser, og som derfor må være i stand til å observere, analysere og utvikle sin praksis for å validere beslutninger og handlinger og oppnå kvalitet i pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

3.2 Bruk av verksted for pedagogisk innovasjon

Bruk av verksteder (workshops) som forskningsmetodikk og erfaringer med dette er lite beskrevet (Ørngreen & Levinsen, 2017), men i den litteraturen vi finner om samarbeidende

forskningsdesign, er det funn som tyder på at slike samarbeid byr på en del utfordringer. Anne Edwards (2005, s. 3) poengterer at samarbeidende forskningsdesign har vært vanskelig å få til å fungere, og at man har lært lite av dem som har fått det til. Marilyn Fleer har gjennomført flere samarbeidende forskningsprosjekter og understreker at bidragsytternes forståelse av egen rolle og denne rollen i relasjon med de andre deltakerne er avgjørende for suksess (Fleer, 2013, s. 27). For at et samarbeid skal fungere, må prosjektet ta høyde for både samfunnets mål og verdier, institusjonell diskurs og praksis samt individuelle motiver og krav for generering av ny kunnskap og praksis (Fleer, 2013, s. 42). Ut fra dette fremstår deltakernes rolleforståelse og forståelse av kunnskapens hensikt som viktig å avklare og trekke frem.

Verkstedsmetodologi er vist å ha stort potensial for pedagogisk innovasjon og partnerskapsforskning, og det rapporteres en økt bruk av verksted (workshop) som metode innen ulike fagfelt (Storvang et al., 2018). 'Workshop' forstås ofte i den norske dagligtalen som et møte der en gruppe mennesker bidrar i en engasjert diskusjon eller aktivitet omkring et felles tema. I en mer vitenskapelig tilnærming kan man si at verksteder er en kreativ setting for interaksjon som tillater deltakerne å diskutere både nåværende situasjon/praksis (det som er) og hvordan denne kan endres (det som kan være) (Storvang et al., 2018, s. 156). Verksted som metode tilhører ikke et spesifikt forskningsparadigme, men er primært knyttet til mer handlingsorienterte metoder som fokusgrupper, hvor en gruppe deltakere er samlet med fokus på forskning gjennom gruppediskusjoner om spesifikke emner, aksjonsforskning, som er forskning som fører til sosial handling, aksjonslæring, som er basert på troen på at enkeltpersoner kan komme med kreative løsninger på problemer uten behov for eksperter og forelesere, og deltakende designforskning med et bredt perspektiv på å involvere flere interessenter i prosessen. Verksted som metodologi inneholder relevante elementer fra disse tradisjonene, med mål om å skape en prosess for endring som bidrar, utvikler eller foredler eksisterende teori til praktisk problemløsning, utvikle ny vitenskapelig kunnskap eller utvikle ferdigheter blant de involverte i samsvar med deres problemer. I denne forstand argumenteres det for at deltakerne som er involvert, er en slags medforskere i prosessen (Storvang et al., 2018, s. 159).

Selv om «workshop» er vanlig innenfor aksjonsforskning og deltakerorienterte prosjekter i utdanningssektoren, er slike verksteder lite beskrevet som forskningsmetodologi (Borgen & Ødegaard, 2021; Ørngreen & Levinsen, 2017). Innen andre felt, som design (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2019) og medisin (Shrivastava et al., 2018), har verksteder fremstått som nyttige både for håndtering av utfordringer og problemer og for generering av kunnskap blant deltakerne. Storvang et al. (2018) viser til økt bruk av verkstedmetodikk brukt som en kvalitativ forskningsmetode. Verksted synes å ha et stort potensial for pedagogisk innovasjon og partnerskapsforskning i retning av å styrke utforskning, felles meningskaping og kunnskapsbygging.

Ifølge Borgen og Ødegaard (2021) betegner verksteder en gruppe mennesker som lærer, tilegner seg ny kunnskap, og utfører kreativ problemløsning, idédugnad og innovasjoner knyttet til spesifikke problemstillinger (s. 287). Et slikt forum for kunnskapsdeling og læring ansees spesielt gunstig hvis deltakerne i verkstedene også er ansvarlige for å få til endring.

Tidligere studier har vist at barnehagelæreres arbeidsvilkår og mulighet til å utøve en praksis i tråd med prinsippene for systematisk utviklingsarbeid er vesentlig for å videreutvikle kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Dette foregår best gjennom å legge til rette for dialog og kollektiv refleksjon (Eik & Steinnes, 2017; Eurofound, 2015). Forskning og faglitteratur er samstemt om at observasjoner eller representasjoner gjennom andre former (video, foto, praksisfortellinger mv.) som løfter frem praksis for kollektiv refleksjon og læring, er vesentlig for endring og kvalitetsutvikling (for eksempel Homme et al., 2021; Birkeland, 2020; Bruce et al., 2015; Clark, 2005; Eik et al., 2015; Gotvassli, 2019a; Korthagen, 2016; Kvistad, 2008; Løkken & Søbstad, 2013; Salo & Rönnerman, 2013; Sheridan et al., 2011).

Den nasjonale studien om implementeringen av den norske rammeplanen fremhever at lederen har et særlig ansvar for å forklare og iverksette områder som kan være krevende å forstå. Kollektive læreprosesser er effektive for endring, men rapporten fastslår at det synes krevende å få til. En forklaring på dette er at barnehagen består av ulike yrkesgrupper med ulik bakgrunn og kompetansenivå. Studien viser at det er noen områder i det faglige arbeidet som flere barnehager fremdeles strever med, og som krever et særlig høyt refleksjonsnivå, for eksempel barns medvirkning, fagområdene og foreldremedvirkning på det kollektive nivået (Homme et al., 2021).

Et miljø for kollektiv refleksjon og dialog fremstår essensielt for kunnskapsbygging (Säljö, 2001, Gotvassli, 2019b; Kemmis et al., 2014; Salo & Rönnerman, 2013) og transformativ praksis (Samuelsson & Park, 2017; Ødegaard, 2015). I barnehagene er det et stort behov for refleksjon og kollegasamtaler om litteratur og praksis (Evertsen et al., 2015). Birkeland et al. (2020) viser at (kollektiv) refleksjon på bakgrunn av dokumenterte observasjoner er lite utbredt i barnehagene i Norge. Evertsen et al. (2015) poengterer at refleksjon rundt egen praksis er viktig for å styrke prosesskvaliteten i pedagogisk arbeid. Læringsmiljøet til barnehagelærerne forbedres ved at teorier, ideer, visjoner og forskningsbaserte aktiviteter blir overført til en praktisk hverdag. Profesjonell distanse til pedagogisk praksis som muliggjør dialogiske, refleksive og transformativ praksis, dvs. personlige og institusjonelle dannelses- og læringsprosesser som innebærer endringer (Birkeland & Ødegaard, 2019), fremstår i forskningen som en nøkkel til kvalitetsutvikling, og verkstedmetodologi og verksted som metode kan være en av flere måter å oppnå dette på (Ødegaard et al., under utgivelse).

4. Verksteds- metodologien EX-PED-LAB

Verkstedsmetodologi for utforskning og pedagogisk kreativitet (Exploration and Pedagogical Innovation Laboratories – EX-PED-LAB) er en arbeidsform, en verkstedmetodologi (eng: workshop methodology), som her er prøvd ut for partnerskapsforskning og kompetanseutvikling i utdanningssektoren. EX-PED-LAB består i dette prosjektet av en gruppe mennesker fra barnehage- og UH-sektoren som arbeider sammen om forskning og pedagogisk innovasjon. Konseptet EX-PED-LAB kan også være en nyttig arbeidsform for andre grupper og formål.

Det overordnede målet med verkstedene var å finne arbeidsmåter for bærekraftige praksiser som kan møte lokale utfordringer og behov i barnehager og i barnehagesektoren, som etterspurt i FNs agenda for 2030, i den norske rammeplanen for barnehagen og i ny forskning om bærekraftige praksiser. Verkstedene er gjennomført med barnehagelærere og forskere. Deltakerne bidrar til utforskning og kunnskapsutvikling ved å samle inn data (observasjoner, registreringer, foto, video, fortellinger, case, etc.), finne utfordringer og finne ut hvordan praksiser kan utbedres og endres.

Man bruker ressursene som deltakerne bringer med seg til verkstedene, samt fantasi, forestillinger (scenario) og fremtidsvisjoner om nye måter å arbeide på. Konseptet inkluderer også utprøving av ideer, analyse, dokumentasjon og erfaringsdeling.

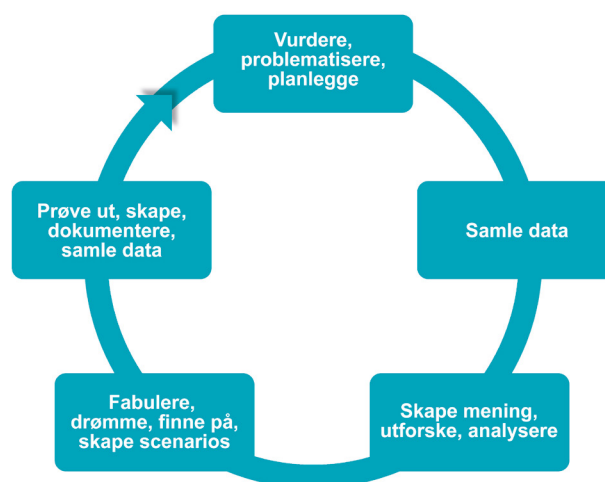
EX-PED-LAB er en nyskaping innenfor barnehagesektoren, der datainnsamling foregår innenfor temaer som partnerne har entes om, på måter som gir mening og ny innsikt, og peker på flere handlingsalternativer. Gjennom verkstedsmetodologien EX-PED-LAB ønsket vi å skape pedagogiske kulturer for utforskning og verdsetting av dialogisk engasjement, bidra med ny kunnskap om barnehagelæreren som forsker og aktør for forandring, og skape innsikt om vilkår for institusjonell læring og personlig «kunnskap».

Vi vil i dette kapittelet redegjøre for sentrale begreper i konseptet. Begrepene vi trekker frem, har alle sitt epistemologiske grunnlag i kunnskapsformer der spenningen mellom kunnskap (knowledge) og danning (formation) og relasjonelt agentskap settes i spill (Alexandersson, 2006, Duncan & Connor, 2013).

4.1 Teoretisk forankring av EX-PED-LAB

Konseptet EX-PED-LAB er vitenskapelig forankret i kulturhistoriske perspektiver som vektlegger lokal og situasjonell erfaring, og bygger på en metodologi som inneholder elementer fra aksjonsforskning, som samarbeid, problemer med utspring i praksis, anerkjennelse av praksisdeltakernes kunnskap, likeverdige partnere og en deltakerorientert og dynamisk forskningsprosess (Tekin & Kotaman, 2013). Samtidig er det signifikante forskjeller mellom aksjonsforskning og de transformativ praksiser som vi ønsker å fremkalle. EX-PED-LAB skal ikke bare finne effektive løsninger på praksisdrevne problemer, men også utvikle ny og aktuell kunnskap for og med barnehagesektoren. EX-PED-LAB har en tydelig teoriforankring, og begrepene «praxis» (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), «relational agency» (relasjonelt agentskap) (Edwards, 2005) og «collaborative exploration» (samarbeidende utforskning) (Hedegaard & Ødegaard, 2020) utgjør sentrale deler av rammeverket. Gjennom samarbeidende utforskning (Hedegaard & Ødegaard, 2020), som er kjernen i konseptet EX-PED-LAB, anerkjennes ulike typer kunnskap og kompetanser. Utforskende aktiviteter er dynamiske og dialogiske

og krever en kultur for samarbeidende utforskning. Metodologien henter i tillegg inspirasjon fra økologisk filosofi og ansvarlig innovasjon. Exploration and Pedagogical Innovation Laboratories (EX-PED-LAB) er en verkstedsmetodologi som er konseptualisert i et systemisk og transformativt læringsteoretisk rammeverk (Mezirow, 1991; Senge, 2006), og som bygger teoretisk på tilnærminger til «third spaces» (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Zeichner, 2010; Eikset & Ødegaard, 2020) som vilkår for profesjonell læring og utvikling, der man arbeider utforskende sammen i bærekraftige «tredje rom»-samarbeid. Gjennom EX-PED-LAB skapes et rom for utforskning, kunnskaping, praksisutvikling og endring. Arbeidet er en sirkulær og kreativ prosess med ideutvikling og identifisering av problemområder, multimodal dokumentasjon, samskaping av data, analyse, fabulering, utprøving og kunnskapsdeling.



Figur 4.1 EX-PED-LAB (Exploration and Pedagogical Innovation Laboratory)

EX-PED-LAB fungerer altså som et rom for utforskning og utvikling av innovative pedagogiske praksiser gjennom en serie arbeidsseminarer (workshops) med barnehagens personale, og som inkluderer egenarbeid av deltakerne, og en forpliktelse til at dokumentasjonen fra mellomarbeidet også er datamateriell for forskning (informert samtykke fra deltakere, ansatte og barnas foresatte må foreligge). Barnehagene velger problemområde, skriver frem problemstillinger som de deretter skal utforske og dokumentere arbeidet med. Intensjonen er å støtte opp om barnehagens arbeid med barnehagekvalitet og samtidig utvikle ny og aktuell kunnskap for og med barnehagesektoren. Det er en deltakerorientert metodologi som har til hensikt å styrke deltakerne, på samme tid som man skaper forskningsdata og gjør analyser.

4.2 Teoretiske nøkkelbegreper

4.2.1 Kunnskaping

Når vi bruker ordet *kunnskaping*, som vi alt har gjort flere ganger, er det med utgangspunkt i Nonakas' (1994) begrep *knowledge creation*. Kunnskap skapes av individer, en organisasjon kan ikke skape kunnskap uten individene. Kunnskap på individnivå må sosialiseres og deles med andre før en kan snakke om kunnskap på organisasjonsnivå. For at kunnskaping skal skje, kreves møtearenaer som muliggjør deling og skaping av kunnskap, og at vi lærer av hverandre.

Forskning har vist at respekt, gjensidighet og ansvar er bærende prinsipper som verdigrunnlag for partnerskap som lykkes, der tillit bygges opp over tid, man ser hverandre som likeverdige og anerkjenner hverandres kunnskap og ferdigheter (Cook-Sather et al., 2014; Kaarby & Lindboe, 2020; Rönnerman et al., 2016). Dette prosjektet har tatt utgangspunkt i aksjonsforskning i det brede utdanningslandskapet, men går utover kritikken av aksjonsforskning, der det er vanlig at forskere medvirker, men da oftest i rollen som veileder eller kritisk venn (Eriksson, 2018). Her kan praxiologi sees på som en videreføring av aksjonsforskning og handler om å transformere implisitt kunnskap til eksplisitt kunnskap. Intensjonen er ikke å generalisere, men å se nærmere på hva som blir fremtredende fordi det blir delt. Det åpner for dialoger med andre kontekster. Begrepet *praxis* omfatter mer enn praksis kun forstått som noe en gjør. Praxis forstås som forankret, begrunnet, situert og kontekstualisert praksis, og samordner prosessen med å utvikle teori og praksis, noe som bidrar til å skape praktisk teori og teoretiske praksiser (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

4.2.2 Relasjonelt agentskap

Begrepet *relasjonelt agentskap* (Edwards, 2005) flytter fokuset fra individets kompetanse til kollektiv kompetansekapasitet. Begrepet er forankret innen kulturhistorisk aktivitetsteori og er knyttet til ideene om distribuert intelligens/ekspertise. Her forstås startpunktet for analyse ikke som individuell kognisjon, men som de ressurser som blir funnet utenfor individuelle forståelser. Det handler om en evne til å justere egne tanker og handlinger i samarbeid med andre. Gjennom en slik tilnærming fremstår andre som ressurser, og en får mulighet til å lokke frem andres fortolkninger. Relasjonelt agentskap bidrar til samarbeidende handlinger som resultat av en prosess der deltakerne får øye på det som trer frem for andre. På den måten kan vi tilgjengeliggjøre ressursene andre

har. Begrepet tilbyr en utvidet forståelse av personlig agentskap. Relasjonelt agentskap kan utvikles på tvers av profesjonelle grenser.

4.2.3 Pedagogisk innovasjon

Vi ville bidra til kunnskap om verksted som metodologi for *pedagogisk innovasjon* og styrking av barnehagens praksis. Ordet innovasjon stammer fra det latinske ordet *innovare*, som betyr å fornye eller lage noe nytt. Fremveksten av dialog rundt kompetansene som er relevante for å kunne fornye seg eller lage noe nytt, gjenspeiler behovet for å forstå denne komplekse faglige utviklingsutfordringen. For å oppnå pedagogisk innovasjon må man tenke ut nye ideer – kreative prosesser er altså avgjørende – men det handler like mye om å prøve dem ut, for så å implementere dem og sørge for at ideene blir nyttiggjort (Kobro, 2018).

Det er helt nødvendig med en systemisk støtte i prosessene (Mulà, 2017). Dette vil gjelde både for forskerne så vel som for ansatte i barnehagen. En systemisk støtte kan vise seg i strategiske planer – som vil kunne styrke mentaliteter: Vi arbeider for felles mål – så vel som i økonomisk støtte: Vi får bedre vilkår for å kunne oppnå felles mål. Ved en systemisk støtte blir det legitimt å finne plass til å omforme sin egen praksis og sine egne planer, samt til å påvirke andres ideer og oppnå bredere effekter i institusjonene. Endring kan selvsagt skje uten systemisk støtte, drevet av personlig engasjement, men resultatet har da lett for å forbli i liten målestokk og med stor sårbarhet for å forbli ukjent for flere enn dem det gjelder. Når nye rammer og ressurser kommer, slik som i dette pilotprosjektet, skapes også bedre vilkår for å styrke deltakernes evne til å levere forsøk på endring. Nye rammer og ressurser fører til en klarere forståelse av hvordan akademikere og barnehageansatte kan skape kompetanseutvikling og ny kunnskap. Men dette er ikke en «quick fix». Et pilotprosjekt kan bare være en ny begynnelse. Det åpnes et nytt territorium, et hybrid sted, som hverken er barnehagen eller barnehagelærerutdanningen alene, eller forskningen alene, det er et fellesareal. For å kunne handle på nye måter må en forstå hvordan ny pedagogikk kan brukes på forskjellige områder i ulike settinger.

Jeremy Gutsche (2020) setter opp en rekke ulike typer av verksteder for ulike formål. Han skriver at effektive verksteder leder til nye ideer og trener hjernen til å bli mer kreativ på samme tid, og at verksteder kan løse problemer og styrke arbeidsgrupper på samme tid. Ikke alle problemer kan løses, men man kan lære seg å

leve med noen og å forsøke på ulikt vis å temme noen av dem, mens man selvsagt har som mål å komme til løsninger. Men det som skjer i disse prosessene, ser ut til å styrke praksis. Gutsche mener at innovative *prosesser* styrker deltakerne over tid. Verksteder som har til hensikt å fornye og endre, vil dermed åpne et nytt ferdighetssett. Ved å delta i innovative prosesser vil en over tid styrke kompetansen i å forstå kompleksitet, forvente forandring og takle forstyrrelser bedre. Vi vil også kunne styrke kompetansen i å se, forstå og forholde seg til andres perspektiver, og til å megle, forhandle og tilpasse seg nye muligheter. Flere muligheter vil kunne bli skapt når man samarbeider om å forstå problemer.

Det er ikke alltid problemet er der når man starter – det kan være kaos, usikkerhet eller en følelse av at ikke alt er bra – men ved å starte prosessen ved å nøste i tråden vil man artikulere problemet. I EX-PED-LAB startet vi der, med å skape problemene vi skulle arbeide med. Ved å «tenkestorme» i en gruppe av kjente (*insider*) og ukjente (*outsider*) øver en på perspektivtaking. Verkstedene hadde også øvelser hvor man skulle øve på imaginasjon, og få frem forestillinger om håp, idealer og ønsker. Det var videre prosesser med deling, fra både teoriperspektiver og praksisperspektiver, utfall av eksperimenteringer og respons på disse. I slike prosesser kan man forstå mer av hva den andre ikke forstår, og av hva en selv forstår, og dermed lære et nytt vokabular eller å dvele ved begreper og praksiser sammen.

4.2.4 Kultur for utforskning

I EX-PED-LAB er samskaping om kunnskap og praksisutvikling sentralt gjennom å skape en kultur for *utforskning* (Ødegaard & Hedegaard, 2020; Ødegaard 2021a; Ødegaard 2021b), kjernen i konseptet, og målet er å støtte opp om barnehagenes arbeid med kvalitetsutvikling samtidig som vi utvikler ny og aktuell kunnskap for og med barnehagesektoren. Utforskning finner sted i sansing, bevegelse, lek og problemløsning, når vi prøver og feiler og prøver igjen for å oppnå mestring eller for å forstå og skape mening. Drivkreftene for utforskning er kroppen. Vi beveger oss, sanser og møter gjenstander, materialitet og symboler (Ødegaard, 2020). Begrepet utforskning har stått sentralt i konseptutviklingen. En utforskende aktivitet er dynamisk og dialogisk. Vi kan selvsagt snakke om utforskning i betydningen utforskning sammen med barn i det direkte arbeidet med barna, men vi kan også snakke om utforskning av pedagogisk praksis, der barnehagelærerne løfter frem praksis for kollektiv refleksjon og drøfting, og prøver ut nye ideer og veivalg. En slik form for samarbeidende utforskning

står sentralt i EX-PED-LAB og er avgjørende for at endring og utvikling skal finne sted på det operative nivået. Utforskning og nysgjerrighet har lignende definisjoner begge innebærer å søke kunnskap og iverksette handling. Utforskning kan være en tanke av filosofisk karakter i en persons sinn og derved usynlig for andre inntil den blir gjort eksplisitt. Begrepet å utforske inneholder positive konnotasjoner, som å undersøke, spørre og være nysgjerrig. Samarbeidende utforskning er ikke selvsagt eller enkelt. Voksne, som alle mennesker, er utforskende i situasjoner der de er nysgjerrige og kjenner en trang til å finne ut mer. Å være utforskende i pedagogisk praksis krever en kultur som støtter opp om det, som støtter personlig engasjement, fantasi, kreativitet og initiativ, og hvor man i fellesskap undersøker praksis og har en kultur for samarbeidende utforskning. Som med all pedagogisk praksis vil samarbeidende utforskning alltid være influert av de kulturelle verdiene, idealene og troen som er innebygd i lærerpraksisen (Ødegaard & Krüger, 2012). Når lærere engasjerer seg i samarbeidende utforskning med forskere, kan dette utvides og endre praksis.

Utforskning er et begrep som brukes i barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017a) en rekke steder. Utforskningsbegrepet kan her sies å referere til en lek- eller nysgjerrighetsrelatert handling, en sosial situasjon som påvirker hva og hvordan objekter, steder, materiell og relasjoner utforskes. For eksempel står det: «Gjennom samspill, dialog, lek og utforskning skal barnehagen bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer» (s. 6). Det står også hvordan dette kan skje ved pedagogiske handlinger, eksempelvis ved å «utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler» (s. 6). Når slik praksis finnes, og personalet planlegger for at slik praksis kan oppstå, kan vi snakke om at barnehagen skaper kultur for utforskning og kreativitet.

Kreativitet er en gjennomgående verdi, men det er ikke slik at noen er kreative og andre ikke. *Kreativ* er et ord som betyr skapende eller idérik. En person kan være kreativ, men vi kan like gjerne snakke om at en løsning kan være kreativ. I utforskende prosesser kan vi åpne opp for nye tanker og nye handlinger. Verkstedet kan for eksempel tilby anledninger til å være kreativ i kollektive prosesser.

En hypotese i EX-PED-LAB er at en gjennom å være utforskende sammen vil kunne utvikle en kroppslig

kunnskap om utforskning, som kan komme til nytte i arbeidet med barna så vel som i personal- og organisasjonsutvikling.

Utforskning som teoretisk begrep finner vi innen ulike tradisjoner. En interesse for utforskende atferd, spesielt når utforskningen er åpenbar, som lek, nysgjerrighet eller reaksjoner på merkelige fenomener eller i forsøk på reparasjon eller problemløsning, er ikke noe nytt innen psykologi og evolusjonsteori. Utforskning har vært et sentralt begrep for å forstå dens rolle i unge pattedyrs utvikling (for eksempel Gibson, 1988). Innenfor utviklingspsykologien har det vært gjort en rekke studier av barn som allerede fra de er et par dager gamle, viser utforskning gjennom bruk av munnen og senere ved bruk av hender. Innenfor pedagogikk, design og innovasjon er dette noe nyere (Stylianidou, 2018). Innenfor pedagogikken er ikke dette nødvendigvis noe nytt i praksis (Ødegaard, 2021), men det finnes et kunnskapshull når det gjelder teoretisk utredning for pedagogikk i barnehagesektoren (Hedegaard & Ødegaard, 2020; Fleer et al., 2022).

Sentralt i utforskende aktiviteter er sanser og persepsjon. Det gamle synet på persepsjon var at innputt fra stimuli falt på netthinnen og skapte et meningsløst bilde sammensatt av ikke-relaterte elementer. Statisk og øyeblikkelig måtte dette bildet legges til, tolkes i lys av tidligere erfaringer, assosieres med andre bilder osv. Et slikt syn på oppfatning og forutsetninger for utforskning er utdøende. Det er ingen lukker på netthinnen og ikke noe som heter statisk bilde. Det er heller en aktiv prosess, der flere sanser er i bruk på samme tid for å skaffe informasjon om verden (Gibson, 1988). Vi ser ikke bare, vi opplever og erfarer med hele kroppen. Dette er et poeng som lenge har blitt understreket, for eksempel av John Dewey (1896), som har hatt stor betydning for barnehagepedagogikken. Det utviklingspsykologiske og evolusjonsteoretiske studier synes å enes om, er at utforskende prosesser settes i gang som en biologisk motor i møtet med nye situasjoner, objekter, følelser og hendelser når man ikke lammes av skrekk. Man må altså være i en modus av noenlunde trygghet for å starte en utforskende prosess. Hvor trygg en må være, vil nok variere utfra personlighetstrekk, og det varierer hvor nysgjerrighetsdrevet mennesker er for å finne ut av ting, og hvordan de klarer å respondere på nye situasjoner, hendelser, problemer og ting. I EX-PED-LAB vil dette innebære at man våger, tåler og er villig til å bevege seg inn i usikkerhet.

4.2.5 Samskaping

Samskaping (engelsk: co-creation) er ikke det samme som samarbeid, men en spesifikk form for samarbeid, som kjennetegnes av likeverdighet mellom personer på tvers av sektorer (Darlington & Masson, 2021). I vårt prosjekt var det samarbeid mellom UH- og barnehagesektoren, der aktørene arbeidet sammen om forskning og pedagogisk innovasjon. I et slikt likeverdig samarbeid på tvers av forskning og utøvende barnehagearbeid arbeidet vi sammen for å løse identifiserte utfordringer. De siste årene har ordet samskaping blitt brukt sammen med begreper som myndiggjøring, deltakelse, engasjement og medborgerskap for å gjenspeile drivkraften i aktørenes involvering. Darlington og Masson (2021) peker på samskaping som en flerdimensjonal konstruksjon. Basert på deres funn er kjennetegnene en frivillig prosess og samarbeid nedenfra og opp, basert på verdier som mangfold, gjensidig tillit, åpenhet, autonomi, frihet, respekt, delt kompetanse, ansvar og beslutningstaking. Samskaping kan resultere i tenkning ut av boksen som setter en på sporet av nye eller forbedrede praksiser. En annen tilnærming til å forstå samskaping er å se samskaping som en gjensidig læringsprosess der aktørene deler ressursene sine og skaper nye ressurser (Leclercq et al., 2016, i Darlington & Masson, 2021). Samskaping slik vi bruker begrepet, ligger nær en slik dialogisk forståelse. Samskaping forstås i dette prosjektet som en prosess som inkluderer kommunikasjon, kompromiss, kollektiv refleksjon, horisontal beslutningstaking og skaping av en felles kultur, og der kunnskapen og kompetansen til de ulike aktørene gis verdi (Darlington & Masson, 2021; Ødegaard, 2020).

EX-PED-LAB fungerer som et tredje rom, et rom for samskaping der ulike institusjoner og faglige kompetanser samarbeider (Darlington & Masson, 2021; Ødegaard, 2020) om utforskning, utvikling og nyskaping av pedagogiske praksiser. Samskaping er ikke ensbetydende med å være enige i alt, og vi støtter oss til Gutsche (2020), som fremhever betydningen av å skape *disruptive thinking*, eller å forstyrre vanetenkning og lineær tenkning.

Gjennom den samarbeidende utforskningen er målet å skape kulturer for utforskning, felles kunnskaping (Nonaka, 1994) og endring. Når ulike aktører bringes sammen og posisjoneres som lærende og aktive aktører, muliggjøres samskaping av ny kunnskap og forståelse. Ifølge Ertsås og Irgens (2014, s. 201) er teori av første

grad (T1) «skjult» teori som finnes i all praksis, det vi gjerne kaller taus kunnskap. Teori av andre grad (T2) omhandler praktikernes bevisste og eksplisitte teori, en teori som ikke nødvendigvis er tilgjengelig for utøveren, men er avhengig av refleksjon og tid for å hentes frem. Teori av tredje grad (T3) er metateori som reflekterer teoretikerens teori, som er generelle teorier som kan fungere som verktøy for analyse. Analyse der ulike typer kunnskap skal anerkjennes, krever nettopp teoretisering av ulik styrke for å bidra til både kunnskaping hos deltakerne og utvikling av ny kunnskap for og med barnehagesektoren.

Ved å invitere til og initiere prosesser der barnehagelærerne sammen med de formelle forskerne reflekterer over, formulerer, analyserer, grunngrir og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke (Ertsås & Irgens, 2014), gis det rom for samskaping av kunnskap. I vårt prosjekt har forskerne prøvd å tilføre teorier av sterkere grad (T3) (se kap. 5.3.3). Formålet har vært å fremme felles refleksjoner og analyse av pedagogisk praksis fra barnehagene. Når slike teorier møter virkeligheten, oppstår noe nytt, som vi betegner som teorier av andre grad (T2). Verkstedet blir et rom for å utvikle teorier av andre grad ved at barnehagelærerne i denne prosessen løfter frem praksis gjennom ulike

former for observasjon og dokumentasjon for felles utforskning og fortolkning. Slik har erfaringer og praksis som er gjort uttalt i form av andre grads teori, blitt delt og bearbeidet i fellesskap i EX-PED-LAB.

Verkstedet blir et refleksivt rom for både forskere og barnehageansatte, der ulike typer kunnskap anerkjennes og er nødvendig. Samtidig får barnehagelærerne en analytisk distanse til sin praksis, som ifølge Weniger (1953) er viktig for stadig å kunne forbedre den. Å skape, dele og utvikle kunnskap sammen blir vesentlig. For at slik kunnskaping skal skje, kreves møtearenaer som gjør det mulig å dele og skape kunnskap, og å lære av hverandre. Gjennom verkstedene i prosjektet EX-PED-LAB har vi forsøkt å skape slike møtearenaer og refleksive rom, med mål om felles kunnskaping og praksisutvikling. Erfaringer og praksis gjort uttalt i form av andre grads teori (T2), er delt i et fellesskap der teorier av sterkere grad (T3) har informert T2. Dette tilsier at i en diskusjon om likeverdige partnerskap mellom forskere og praktikere må altså ulike typer kunnskap anerkjennes for at kunnskaping skal finne sted. T2 må informeres av og begrunnes ved hjelp av T1 så vel som T3.



5. Beskrivelse av innovasjonsprosessen

Prosjektets overordnede mål var å bidra til ny kunnskap om verksted som metodologi for pedagogisk innovasjon og kunnskapsutvikling i barnehager. Tre delmål, problemstillinger og arbeidspakker for hvordan vi skulle arbeide for å nå mål, ble utledet. Vi vil i dette kapittelet beskrive målene, arbeidspakkene, gjennomføringen og arbeidsmåtene vi har benyttet.

5.1 Prosjektets mål

Bidra til ny kunnskap om workshop som metodologi for pedagogiske innovasjoner og kvalitetsutvikling i barnehager.

Delmål:

1. Prøve ut EX-PED-LAB i barnehagelæreres arbeid med utvikling av leke- og læringsmiljøet
2. Prøve ut EX-PED-LAB i barnehagelæreres arbeid med utvikling av samarbeidet med barns familier
3. Undersøke nytten av EX-PED-LAB for kvalitetsutvikling og organisasjonslæring

Målene skulle oppnås gjennom følgende arbeidspakker:

Arbeidspakke 1 – leke og læringsmiljø Forskningsspørsmål a: Hvordan bidrar workshops-metodologi til utvikling av leke- og læringsmiljøet gjennom endringer og pedagogiske innovasjoner?	Løsningsforslag: Barnehagelærere deltar i utprøving av EX-PED-LAB som metodologi for kunnskapsutvikling ved datainnsamling (observasjoner, fortellinger, caser) for identifisering av utfordringer/praksiser for videreutvikling, gjennomføring av to workshops med barnehagelærere og forskere, utprøving av nye tiltak i barnehagene, dokumentere og dele erfaringene.
Arbeidspakke 2 – samarbeid med barns familier Forskningsspørsmål b: Hvordan bidrar workshops-metodologi til å støtte utviklingen av samarbeid med barns familier gjennom endringer og pedagogiske innovasjoner?	Løsningsforslag: Barnehagelærere deltar i utprøving av EX-PED-LAB som metodologi for kunnskapsutvikling ved datainnsamling (observasjoner, fortellinger, case) for identifisering av utfordringer/praksiser for videreutvikling, gjennomføring av to workshops med barnehagelærere og forskere, utprøving av nye tiltak i barnehagene, dokumentere og dele erfaringene.
Arbeidspakke 3 – kvalitet og organisasjonslæring Forskningsspørsmål c: Hvordan bidrar workshops-metodologi til utvikling av kvalitet og organisasjonslæring?	Løsningsforslag: Dokumentere prosessene og erfaringene med utprøving av EX-PED-LAB som metode ved videoobservasjon av workshop-samlingene, ved at barnehagelærerne dokumenterer arbeidet (f.eks. deltakende observasjon/praksisfortellinger/foto/video, karttegning m.m.) med a) utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen og b) foreldresamarbeidet, og gjennomføre en workshop med barnehagelærere og forskere for refleksjon, erfaringsdeling, analyser og formidling av resultat.

Tabell 5.1 Arbeidspakkene

Tre barnehager arbeidet med arbeidspakke 1 og en med arbeidspakke 2. Alle fire barnehagene arbeidet med arbeidspakke 3.

5.2 Gjennomføring

Tabell 5.2 nedenfor gir en oversikt over stegene i gjennomføringen. Covid-19-pandemien traff oss, og Norge ble stengt ned 12. mars 2020. Vi fortsatte likevel arbeidet som planlagt, men med nødvendige justeringer, som digitale verksteder i stedet for fysiske. På grunn av pandemirestriksjonene innvilget Regionalt forskingsfond Vestland forlengelse av prosjektperioden til mars 2021. Formidling på felles fagdager har ikke vært gjennomført grunnet pandemien, i stedet har vi sammen skrevet manus til en bok som vil bli publisert på Cappelen Damm Akademisk i løpet av 2022, der innsikter og eksempler fra arbeidet har fått plass.

Steg	Innhold	Tidsperiode
1. Prosjektramme	Planlegge workshops, fordele ansvar, søke om godkjenning av datahåndteringsplaner og utarbeide samtykkeskjema	Oktober–november 2019
2. Innholdsspesifikasjon	Utarbeide forberedende oppgaver: identifisere forskningsområde og dokumentasjonsmedier	Oktober–november 2019
3. Forberedelser	Innhente samtykke fra deltakere og gjennomføre avtalt forberedelsesarbeid	November–desember 2019
4. Workshop 1	Avholde workshop der deltakerne deler funn fra forberedelsesarbeidet og finner nye handlingsalternativer sammen, og avtale videre mellomarbeid	Januar 2020
5. Intervensjon	Prøve ut nye løsninger i praksis. Barnehagene utarbeider individuelle planer for egenutvikling, innsamling av datamateriell og formidling til gruppen	Januar–mars 2020
6. Workshop 2	Dele erfaringer fra mellomarbeidet. Felles analyse og identifisering av veien videre	Mars 2020
7. Intervensjon	Prøve ut nye løsninger i praksis. Barnehagene arbeider videre med individuelle planer for egenutvikling, innsamling av datamateriell og formidling til gruppen	Mars–juni 2020
8. Workshop 3	Dele erfaringer fra mellomarbeidet. Felles analyse og identifisering av veien videre	Juni 2020
9. Mellomarbeid	Forarbeid til arbeidspakke 3	Juni–september 2020
10. Workshop 4	Workshop angående arbeidspakke 3	September 2020
11. Analyse	Analyse i mindre team eller skrivegrupper	Hele 2020
12. Utvikling av tekster/ presentasjoner	Skrive tekster og utarbeide visuelle presentasjoner for publisering og formidling	Hele 2020

13. Formidling	Formidling og publisering > Bergen kommunes fagdager > HVLS fagdager > Regional samling (arr: Fylkesmannen) > Filliorums forskningskonferanse 2021 > BARNkunnes forskningskonferanse 2020 > En vitenskapelig nivåartikkel, open access > En populærvitenskapelig artikkel	Høst 2020
14. Evaluering	Evaluering av organisasjonslæring og av EX-PED-LAB som forskningsmetodologi	Høst 2020

Tabell 5.2 Plan for gjennomføring


5.3 Arbeidsformer

Vi vil nå gjøre kort rede for de ulike arbeidsformene vi har anvendt i prosjektet.

5.3.1 Felles verksted

VERKSTED

- Introduksjon (teori) i plenum
- Barnehagene løfter gjennom ulike former for dokumentasjon frem barnehagens praksis
- Respons/spørsmål fra deltagende barnehagelærere og forskere
- Gruppedialoger: utforskning og drøfting for identifisering av veien videre



Fellesverkstedene har fungert som et rom for kunnskaping (Nonaka, 1994) mellom de involverte barnehagelærerne og forskerne. For at kunnskaping skal kunne skje, kreves som sagt møtearenaer som gjør det mulig å dele og skape kunnskap, og å lære av hverandre. I EX-PED-LAB har dette foregått blant annet i fellesverkstedet. I disse verkstedene har forskerne prøvd å tilføre teorier, disse har vi med referanse til Ertsås og Irgens (2012) omtalt som teorier av sterkere grad (T3). Formålet har vært å fremme felles refleksjoner om og analyser av pedagogisk praksis som barnehagene har presentert. Når slike teorier møter virkeligheten, oppstår

noe nytt, som vi beskriver som teorier av andre grad (T2).

Fellesverkstedet sees som et rom for å utvikle nettopp teorier av andre grad ved at barnehagelærerne i denne prosessen løfter frem praksis gjennom ulike former for observasjon for felles utforskning og fortolkning. Erfaringer og praksis som er gjort uttalt i form av andre grads teori, deles i et fellesskap der teorier av sterkere grad (T3) informerer T2. Informert refleksjon (Ertsås & Irgens, 2012) leder veien til endringer i praksis. I fellesverkstedene har det også foregått gruppedialoger som del av dette arbeidet (se 5.3.5).

5.3.2 Mellomarbeid – oppgaver

Barnehagene velger selv problemområde og hva de vil arbeide videre med/prøve ut/utforske i mellomperiodene mellom fellesverkstedene. Det skal være lokalt forankret, og ledelse av prosessarbeidet i personalgruppen er viktig. Arbeidet i mellomperiodene dokumenteres og blir forskningsdata. I mellomperiodene har barnehagene valgt mellom ulike oppgaver som prosjektgruppen har formulert på bakgrunn av foregående verksteder.

Ved å bruke utforskende og dialogisk utviklede oppgaver ble ikke retningene for dypere utforskning og nye praksiser dominert av verken forskerne eller personalet. Dette muliggjorde gjensidig interaksjon, utforskning og undersøkelse, som er den typen dialog som er essensiell når man sikter mot transformativ læring og pedagogiske innovasjoner.

Eksempel på oppgave:

Ta foto av leke og læringsmiljøet ute og inne (NB! Husk å merke foto eller annen dokumentasjon som film, fortellinger mv. med nøkkelord når du lagrer dette på minnepenn fra HVL. Dette gjøres for at vi lettere kan databehandle og analysere dokumentasjonen som forskningsdata. Nøkkelordene som skal brukes er markert med fet skrift i teksten under).

Styrers oppgave: Ta foto av det som stilles ut på **veggene** i alle rom inne (ja, styrerens kontor og toalettet også) og av de stedene inne som du antar er mest populære blant barna. Ta foto av **inngangspartier** og **lekearealene ute**. Ta nærfoto av all informasjon som gjøres tilgjengelig på vegger (eventuelt dører og inngangspartier) rettet mot **foreldre**.

Barnehagelærer og fagarbeider i samarbeid: Ta ett til fem foto av de mest **populære stedene** og ett til fem av **steder lite brukt**, etter deres erfaring. Gjør dette både ute og inne.

Fagarbeider: Ta foto av en til to felles aktivitet(er) med fokus på selve **aktiviteten**, som du personlig mener fungerer bra for barna i denne årstiden (November/desember).

Barnehagelærer: Ta foto av fem utvalgte populære artefakter som er tilgjengelig for barn i barnehagen (ting, leketøy, bøker mv.) som du personlig mener fungerer bra for lek og/eller læring og velg ut et artefakt som ligger tilgjengelig, men som (nesten) ikke har vært i bruk siste året. Ta foto av en til to **fellesaktiviteter**.

Barnehagelærer i samarbeid med annen barnehagelærer: Barnehagelærer 1. Velg et artefakt som du personlig har en spesiell relasjon til (den kan være tilgjengelig i barnehagen, men den kan også tilhøre ditt privatliv, et artefakt du personlig har et **engasjement** i forhold til). Plasser deg på et passende sted i barnehagen der du viser frem dette på en måte som kommuniserer et budskap til andre. Du gjør deg klar til et foto som skal kommunisere noe. Tenk gjennom hva du vil kommunisere og skriv en liten følgefotostilling om din relasjon til akkurat dette artefaktet. Barnehagelærer 2. Ta to foto. Ett av hele tablået og ett nærbildet av artefaktet. Bytt roller slik at begge får prøve dette ut.

(Forberedelsesoppgave til første verksted)

5.3.3 Presentasjoner – forskere og barnehagelærere

Forskerne har bidratt med presentasjoner som del av fellesverkstedene og gjennom dette prøvd å tilføre teorier, som vi med Ertsås og Irgens (2014) kan kalle teorier av sterkere grad. De forberedte presentasjonene fra forskerne har omhandlet sentrale temaer som lek, utforskning, kvalitetsbegrepet og design og utforming av barnehager – her har vi også sett inspirerende eksempel fra kinesiske barnehager. Formålet har vært å perspektivere egen praksis, fremme felles refleksjoner og anvende teori og forskningsbasert kunnskap for analyse av pedagogisk praksis fra barnehagene.

Barnehagene har også bidratt med presentasjoner til fellesverkstedene. Disse presentasjonene har vist hva barnehagene ønsket å arbeide med, og hva de har gjort i mellomperioden. De har enten blitt presentert på selve fellesverkstedet eller delt på forhånd. Det var krav til at bilder o.l. i presentasjonen måtte være anonymisert.

Presentasjoner og assosiasjoner til data innsamlet av barnehagene, har hovedsakelig vært knyttet til foreldresamarbeid eller til leke- og læringsmiljøet.

Eksempel på oppgave:

- Barnehagen v/ barnehagelærerne (en eller flere) viser sine data som medbringes på minnepenn (forklaring og tanker rundt valgte foto eller annen dokumentasjon utgjør presentasjonen).
- Åpen assosiasjonsrunde: Respons og spørsmål fra de øvrige deltakerne. Hva forteller de presenterte bildene (event. annen dokumentasjon) om barnehagen? Alle deltakerne fra barnehagen som ikke presenterer noterer seg punkter de ønsker å ta med til diskusjon barnehagevis etter fellesøkten.

(Presentasjonsoppgave til verksted)

Barnehagene løfter gjennom delingen i plenum frem barnehagens praksis, den blir satt ord på, gjort eksplisitt, og de får innsikt i andre barnehagers arbeid og praksiser, samtidig som forskerne får innsikt i barnehagens praksiser, og tilfører teori av sterkere grad (Ertsås & Irgens, 2014) gjennom sine teoripresentasjoner.

5.3.4 Gjensidig respons

Deltakerne ble oppfordret til å gi hverandre respons. Dette ble gjort både i fellesøktene på verkstedene og i gruppeøkter der hver barnehage og 2-3 forskere inngikk, i tillegg til i økter der to barnehager og tilhørende forskere deltok.

Eksempel på oppgave:

To og to barnehager jobber sammen (inkludert tilhørende forskere). Forslag til disponering av tiden for hver barnehage var som følger:

- Barnehage v/styrer får 15 min til å presentere arbeidet fra mellomperioden. Presentasjonen bør avsluttes med kvalitetsindikatorene barnehagen oppsummerte som viktige etter sist workshop og problemstillingen barnehagen ønsker innspill på.
- Runde m/respons og spørsmål til barnehagen (ca. 15 min). Sett ord på hva du finner spesielt interessant eller nytenkende i det barnehagen har lagt frem.
- Utforskning (ca. 45 min). Hvilke endringer er mulig i det videre arbeidet med problemstillingen? Alle kommer med innspill. Vær nyskapende og tenk løsninger utenfor boksen. Skriv ned problemstillingen og alle forslagene.
- Velg ut tre av forslagene som vil påvirke kvalitetsindikatorene særlig positivt (ca. 20 min). Knytt gjerne begrunnelsen til teoretiske perspektiv i forsker NNs presentasjon om kvalitet og kvalitetsutvikling i organisasjoner.
- Konkretiser neste steget i kvalitetsutviklingen (ca. 40 min): Hvordan vil barnehagen konkret arbeide for å oppnå det en ønsker i forhold til leke- og læringsmiljøet/foreldresamarbeidet? Konkretiser i en handlingsplan for de kommende to måneder. Hvordan vil dere dokumentere arbeidet?

(Oppgave om gjensidig respons)

5.3.5 Gruppevis dialog og utforskning

Barnehagelærerne dokumenterte gjennom ulike former for observasjon, som fotoer, tegninger, praksisfortellinger mv. Etter en felles responsrunde med innspill fra de øvrige deltakerne (forskere og barnehageansatte) ble observasjonene diskutert videre i gruppearbeid på verkstedet. Her reflekterte og diskuterte barnehagen sammen med forskere om barnehagens praksis.

Eksempel på oppgave:

- Hva forteller den presenterte dokumentasjonen om barnehagens aktiviteter/praksis?
- Hvilke spørsmål kan vi stille til dataene som er presentert?
- Let etter kvalitetsindikatorer: Hvorfor fungerer noe av dette bra/mindre bra?
Noter ned kvalitetsindikatorer som dere formulerer som essensielle stikkord/begrep.
- Utforsk ulike muligheter: Hva ønsker barnehagen å gripe tak i/videreutvikle/utforske videre?
Hvordan, hva vil skje hvis.. Hvilke praktiske konsekvenser kan det ha? Diskuter.

(Oppgave for gruppevis dialog og utforskning)

Et annet eksempel på oppgave for gruppevis dialog var følgende:

- Kort refleksjon om ledelse av personalet i utprøving av endringer som har vært i mellomperioden. Runde.
- Let etter kvalitetsindikatorer: Hvorfor fungerer/fungerer ikke det som ble utprøvd? Reflekter over hvordan det eventuelt henger sammen med ledelse. Hvilke spesielle utfordringer ser dere koronakrisen skaper, og hvordan utfordrer det etablerte tanker om kvalitet? Styrer noter ned kvalitetsindikatorer (stikkord/ begrep).
- Utforsk neste steget i kvalitetsutviklingen: hvordan kan vi tenke innovativt for å tilrettelegge leke- og læringsmiljøet/foreldresamarbeidet i koronasituasjonen? Hva ønsker barnehagen å gripe tak i/ videreutvikle/utforske videre? Hvordan.. Hvilke praktiske konsekvenser kan det ha for ulike personer/ stillinger/funksjoner? Diskuter.
- Bli enige og skriv ned hva barnehagen ønsker å arbeide videre med i mellomperioden. Hvordan skal dette dokumenteres? Det kan være praksisfortellinger, foto, video, lydopptak, deltakende observasjoner, case.

(Oppgave for gruppevis dialog)

5.3.6 Imagasjon

I hele prosjektet har imagasjon vært et sentralt element. Et konkret eksempel på dette arbeidet er en verkstedsaktivitet vi kalte for drømmebarnehagen. Denne aktiviteten gikk ut på at personalet lot barna få fortelle om sin drømmebarnehage gjennom tegning og samtale. Oppgaven innebar også å ta foto av de stedene der barna likte best å leke, og, som en kontrast, av de stedene i barnehagen som barna brukte lite. Denne oppgaven fikk frem både visjoner, refleksivitet og endringspraksis.

Det å løfte frem barnehagenes nåværende praksiser for deling og felles refleksjoner, ideutveksling og imagasjon førte til innovasjon, og gjorde at man fant nye veier til utvikling av praksis.

5.3.7 Skriveverksted

For å fremme kunnskapsformidling, samt for å anerkjenne og løfte frem barnehagelærerne som kunnskapsformidlere, ble det under pandemiens restriksjoner bestemt at vi sammen ville skrive en bok om prosjektet. Vi gjennomførte skriveverksteder som en del av prosjektet, og startet med at alle leste kapittel 1 og 2 i boken *Förskollärares egen forskning* av Samuelsson & Pramling (2020). Oftest når vi leser tekster, leser vi for å få tak i innholdet og budskapet, men i denne sammenhengen hadde vi fokus på *hvordan* teksten var skrevet. Vi tok for oss de to kapitlene sammen og reflekterte over følgende:

- Hva er det underliggende kunnskapssynet i kapitlet? Finner du tekststeder der det uttrykkes eksplisitt og implisitt? Hvordan er dette skrevet?
- Hva gjør forfatteren i introduksjonen? Hvor ligger forfatterens eget kunnskapsbidrag i teksten? Hvilken metode ligger til grunn for kunnskapsbidraget, og hvor mye plass har metodevalg fått i teksten? Hvordan avslutter forfatteren teksten? Synes du dette er en god tekst? Begrunn.

Forskerne hadde også presentasjoner om det å lese og skrive, og det ble gitt en sammenfatning av innsendte mellomarbeider som identifiserte faglige temaer som kunne være mulige innganger til videre skrivearbeid.

Til neste skriveverksted skulle barnehagene notere nøkkelord og utforme et tankekart fra sitt eget prosjekt med leke- og læringsmiljøet eller foreldresamarbeidet.

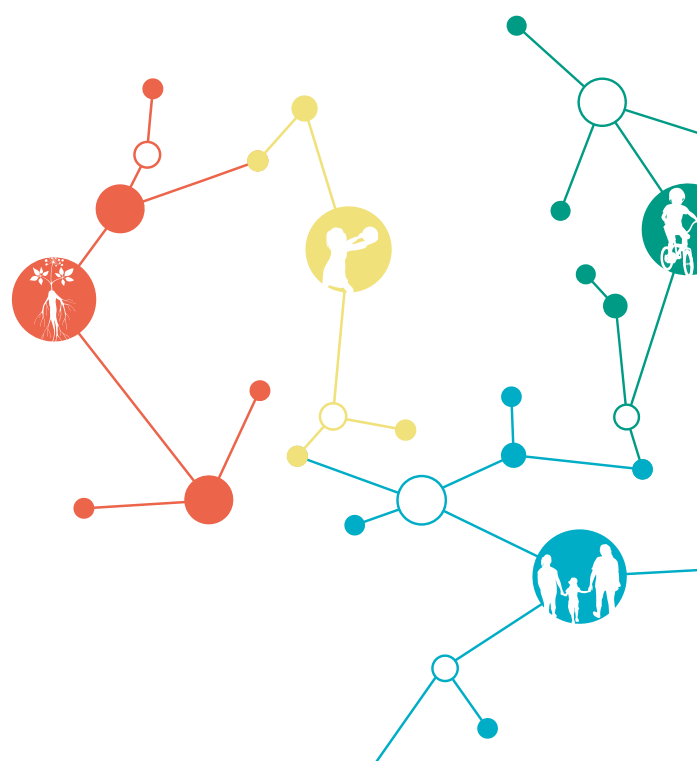
I del 2 av disse digitale skriveverkstedene hadde vi en introduksjon om mulige skrivesjangre og ulike bidragsroller og vi ga respons på / og stilte spørsmål til forslag som ble presentert.

Arbeidet fortsatte barnehagevis med tilknyttede forskere. Det ble tatt utgangspunkt i tankekartet barnehagen hadde utviklet, og sammen med de tilknyttede forskerne laget de en skisse til et bokkapittel (tema og struktur) og fordelte bidragsroller i arbeidet. Gruppene avklarte og avtalte videre arbeid med felles tekst. Arbeidet har resultert i en felles bok.

5.4 Forskningsetikk

Forskerne i BARNkunne, i dialog med Etat for barnehage i BK og de involverte barnehagene, har hatt hovedansvaret gjennom prosjektet for at forskningsdata skapes på måter som følger god etisk og forskningsfaglig standard, i tråd med retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), og samtidig oppleves som meningsfulle for barnehagene og barnas foresatte. Forskerne i BARNkunne har tilstrebet å legge til rette for gode prosesser med barnehagene og har forpliktet seg til å søke godkjenning og samle, behandle og formidle data på en slik måte at hensyn til regler for personvern, jf. Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD), og barns integritet ble ivarettatt. Prosjektet har en pedagogisk side som involverer alle ansatte og barna i barnehagen. Informasjonsskriv på ulike språk ble utformet for å sikre forståelse før informert samtykke ble gitt. Deltakelsen var frivillig.

Forskningsetikk krever et overordnet ansvar fra forskerne i prosjektet i samarbeidsprosjekter der barnehagelærere er medforskere, dvs. der barnehagelærere gjør observasjoner, tar foto o.l. i barnehagens praksis, som også er data i forskning, under forutsetning av informert samtykke fra ansatte og foresatte. Her er det andre enn den formelle forskeren som samler data. I henhold til NESH sine retningslinjer har den med formell forskerkompetanse ansvaret for å sikre at etikken ivaretas i alle ledd, også for at datainnsamlingen i barnehagene gjøres på en etisk forsvarlig måte. Det har vært et uttrykt behov for å sette etikk i forskning på agendaen for å hindre at problemer oppstår, og det er vesentlig å ta opp forskningsetikk tidlig i partnerskap som dette, der barnehagelærere har rollen som medforskere.



6. Resultat: Erfaringer fra utprøving av EX-PED-LAB – barnehagenes læringspunkter

I dette kapitlet vil vi trekke frem erfaringene fra utprøvingen av EX-PED-LAB, med vekt på de læringspunkter som barnehagene trekker frem. Vi knytter disse til de tre temaene vi valgte for prosjektet:

- 1) Det pedagogiske miljøet (leke- og læringsmiljøet),
- 2) samarbeid barnehage-hjem og
- 3) kvalitet og organisasjonslæring.

6.1 Det pedagogiske miljøet – barnehagenes læringspunkter

Barn i barnehagen skal oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres trang til å leke, utforske og lære (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det pedagogiske miljøet består av de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i barnehagen som har betydning for barns utvikling, lek, læring, helse og trivsel (Evertsen et al., 2015, s. 47). Ifølge barnehagens mandat har barn og foresatte rett til medvirkning, og barnehagen skal vektlegge arbeidsmåter hvor barns medvirkning ivaretas. Personalet skal ta utgangspunkt i barnas erfaringer, interesser, synspunkter og initiativer (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Videre står utforskning frem som et sentralt begrep i barnehagens rammeplan, både i forståelsen å være utforskende sammen med barn og å være utforskende til barnehagens pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ut fra et syn på barn som deltakere (Fleer & Hedegaard, 2010; Ødegaard & Krüger, 2012) kreves oppmerksomhet på de praksiser barna er deltakere i. Barnehagens virksomhet danner vilkår for barns lek, læring, utvikling og danning (Ødegaard & Krüger, 2012).

6.1.1 Barnehagenes problemformuleringer og innganger til utvikling av leke- og læringsmiljøet

Tre av de fire barnehagene valgte å ha fokus på leke- og læringsmiljøet. Problemstillingene barnehagene utledet etter innspill fra forskerne og øvrige barnehager på første verkstedssamling, var som følger:

Barnehage 1: Vil barna få et bedre leke- og læringsmiljø ved at man i personalet jobber med å gi hverandre opplevelsen av mestring, og at en har klarhet i rollen sin?

Barnehage 2: Hvordan påvirkes leken når vi fjerner det vanlige lekemateriellet inne i barnehagen?

Barnehage 3: Hvilke tidstyver har vi som hindrer pedagogen i å jobbe etter de planene og målsettingene vi sammen har blitt enige om?

Barnehagene arbeidet på ulike måter med å utvikle leke- og læringsmiljøet. Vi gir her noen eksempler. I den ene barnehagen var personalet opptatt av at man for å gi barn det beste leke- og læringsmiljøet må jobbe med mer enn rommet, som gjerne omtales som den tredje pedagog. De hadde over tid hatt fokus på å gi barna et inspirerende leke- og læringsmiljø. De anså voksenrollen som essensiell i dette arbeidet, og ville arbeide mer inngående med den i prosjektet. Personalets kompetanse ble ansett som viktig, og vi viser her et eksempel fra arbeidet, der de er i gang med det som omtales som styrkespotting, som innebærer å bli bevisst både egne og andres styrker i barnehagens team. De jobbet med å identifisere hverandres styrker og reflekterte sammen over hvordan de skulle legge til rette for at den enkelte kunne få brukt sine styrker i større grad.



En annen barnehage arbeidet med praksisfortellinger, der alle de ansatte skrev praksisfortellinger, som deretter ble analysert. Utgangspunktet for fortellingene som personalet skulle skrive, var å finne ut mer om personalets bevissthet og tanker om barnas leke- og læringsmiljø. Det ble skrevet praksisfortellinger i to runder. I første runde ble alle bedt om å skrive en fortelling om noe de opplevde på tur, og som handlet om leke- og læringsmiljøet. For å rette blikket mer mot utforskende praksiser ble det i runde to lagt til at

fortellingen skulle beskrive en form for utforskning. Personalet skulle skrive om selve hendelsen og sette ord på sine refleksjoner. I tillegg knyttet de teori som omhandlet utforskende praksiser til, med utspring i en artikkel alle hadde lest. Dette kan sees som et eksempel på det vi med Ertsås og Irgens (2014) har omtalt som informert refleksjon ved å tilføre teori av sterkere grad. I barnehagen ble det også gjort en første analyse av hva fortellingene viste, et første steg i form av en intuitiv tematisk analyse:



nysgjerrighet/utforskning	IIII = 5
mestring	IIII II = 7
engasjerte voksne	IIII IIII II = 12
felleskap/samspill	IIII IIII II = 12

På verkstedet utvidet forskerne dette gjennom en teoridrevet analyse. Slik ble det oppnådd en utvidet forståelse av og læring om det sentrale, som for barnehagen var lek, voksenrollen og begrepet utforskning. (Selve praksisfortellingene ble lagret på forskningsserveren til HVL som forskningsdata). Dette arbeidet med praksisfortellinger førte igjen til endring

i den pedagogiske praksisen i barnehagen, der de blant annet prøvde ut mer bruk av verdiløst materiale i barnehagen, da de så at dette fremmet barns utforskning. De jobbet med gjenbruk og verdiløst materiale. Også foresatte bidro med materiale. De prøvde ut å erstatte vanlige leker med verdiløst materiale. De etablerte blant annet et verksted i barnehagen som ble svært populært:



Det siste eksempelet vi tar med, er fra en oppgave kalt drømmebarnehagen. Personalet arbeidet med følgende spørsmål: Hva er din drømmebarnehage? På et personalmøte arbeidet de med følgende oppgave, som så ble oppsummert og presentert i ordskyene nedenfor:

Lag «min drømmebarnehage».

Vi jobber i I – G – P (individ – gruppe – plenum)

I: Bruk 10–15 min. hver og noter ned idéer og tanker

G: Noter/tegn i huset på hvert deres store ark hva drømmebarnehagen skal inneholde
(bruk ev. annet materiale om det er ønskelig).

P: «Min drømmebarnehage» skal presenteres for hele personalgruppen

ØNSKER FOR UTELEKEPLASSENE



ØNSKER FOR INNEMILJØET



Videre planla de også å få barnas syn på «min drømmebarnehage» gjennom at hver avdeling i barnehagen rettet oppmerksomheten mot dette. Metoder de brukte, var barneintervju, barnetegninger, observasjoner og fotodokumentasjon, der både voksne og barna selv tok bilder.

Disse eksemplene viser ulike måter barnehagene har arbeidet systematisk på som del av arbeidet med å utvikle leke- og læringsmiljøet, som omhandler både det fysiske miljøet, det direkte arbeidet med barna og bevisstgjørende prosesser i personalgruppen. Sistnevnte gis stor plass, da personalet sees som en viktig ressurs i å skape et godt leke- og læringsmiljø for barna.

6.1.2 Barnehagens kvalitetsindikatorer

I arbeidet i prosjektet med utvikling av leke- og læringsmiljøet søkte vi å identifisere noen kvalitetsindikatorer for det de anså som viktig. Vi presenterer disse som fem læringspunkter, utledet fra analyse av gruppedialogene i verkstedene med barnehagene.

1) Bevegelige praksiser

De voksne tilrettelegger barnehagens fysiske miljø og tilpasser det til den barnegruppen de til enhver tid har i barnehagen:

Det jeg ser med rommene er jo det at vi endrer dem hele tiden. Det å være fleksible for å finne ut hva som faktisk fungerer for oss og for barnegruppen. Så den fleksibiliteten og være villige til å faktisk endre på ting.
(Pedagogisk leder)

Det innebærer en bevegelig praksis der «både voksne og barn er i en eller annen form for prosess og bevegelse, der man hele tiden endrer på noe». Flere av barnehagelærerne omtaler rommet som den tredje pedagog og mener at utformingen av rommet har en betydning.

Bevegelige praksiser er også et kjennetegn ved deres deltakelse i prosjektet. Det kan være utfordrende å stå i bevegelige praksiser. En blir ikke fortalt hva man skal gjøre, og hvordan. Barnehagelærerne sammen med personalet definerer, utforsker, analyserer (også sammen med forskerne), gjør veivalg og går veien. Dialog og samarbeid med andre utenfor organisasjonen sees som viktig, både for å støtte og utfordre og for å dele kunnskaper og perspektiver, som kan bidra til økt

kunnskaping (Nonaka, 1994) og videre utvikling av barnehagens praksis. Selv om det er utfordrende for deltakerne å være i bevegelige praksiser, er det nettopp dette som kan føre til endring.

2) Et kompetent personale

Lederne i barnehagen peker på personalets kompetanse som viktig for å fremme et godt leke- og læringsmiljø. For å nå felles mål og virkeliggjøre intensjonene om et godt leke- og læringsmiljø fremheves utvikling av personalets kompetanse gjennom å fremme læringsmuligheter for de ansatte. Utvikling av personalets kompetanse sees som viktig fordi det virker inn på barnehagens praksis. Det å støtte hverandre og ha en tilbakemeldingskultur fremheves:

For eksempel den feiltastiskoppgaven synes jeg det var litt vanskelig, men når du får sett tilbake, så.. Vi støttet hverandre, og det blir et mestringsklima ut av det. En kjenner en litt mer ro nå, tør å gi tilbakemeldinger mer ansatte imellom, for å fremme et godt lekemiljø [...]
Vi er alle i samme båt. (Pedagogisk leder)

I norske barnehager består personalet av både faglærte og ufaglærte, som sammen skal realisere barnehagens mandat. Virkeliggjøringen av mandatet er et lederansvar, men involverer hele personalet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Å arbeide for å oppnå en kultur for dialog og felles meningsskaping og kunnskapsutvikling er vesentlig i en sektor som barnehagen, der 31,5 % av personalet er uten spesifikk barnehagerelevant utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Alle, både faglærte og ufaglærte, arbeider direkte med barna, og voksenrollen fremstår som sentral i arbeidet med å utvikle leke- og læringsmiljøet: «Hver gang vi sier vi skal jobbe med leke- og læringsmiljøet, så har vi alltid endt opp med at målet handler om voksenrollen.» Videre sies det: «Dette med tydelig fokus på viktigheten av de voksnes rolle [...] vi er veldig opptatt av de voksnes tilstedeværelse. Dette med å være delaktig og deltakende i både lek og samspill». Disse sitatene peker på betydningen av personalets kompetanse og en aktiv deltakende rolle for å realisere et godt leke- og læringsmiljø for barna. En av lederne i barnehagen uttrykker følgende:

Jeg og Kari har på en måte de litt overordnede rammene for å drive disse prosessene.
Og ikke minst det å dra det videre, slik at det

gir en videre læring/kompetanse eller hva du skal kalle det. [...] Det at vi bruker begreper aktive og deltakende voksne er en sentral ting for oss, men jeg tenker at det er også en utfordring å få det som skjer forbi enkeltpersoner til å bli noe som er i organisasjonen. (Barnehagestyrer)

En annen sier følgende:

I prosjektet i EX-PED-LAB har vi hatt fokus på barnas leke og læringsmiljø. Vi har gjennomført ulike prosesser og har hatt som utgangspunkt at vi må knytte dette opp mot bl.a. forskningsprosjektet samt vår årsplan. Det er viktig at vi ikke har for mange ulike fokus samtidig. For oss er det også viktig at vi ønsker å drive kompetanseutvikling i barnehagen helhetlig for hele personalet. At hele personalet får et eierskap til prosesser og deltar aktivt er for oss en suksessfaktor. (Barnehagestyrer)

I sitatene ovenfor fremheves det at prosjektet må være lokalt forankret, og at det også må inngå i en større helhet. Utdragene vi har presentert, kan sees som uttrykk for en systemisk tenkning og vektlegging av barnehagen som lærende organisasjon (Senge, 2006). Dialog og samarbeid fremheves som viktig i barnehagens arbeid med kvalitetsutvikling: «Det er jo den måten vi ønsker å arbeide på, gjennom dialog, kommunikasjon og samarbeid. For vi har erfaringer med at dette er måter å jobbe på som virker». Pandemisituasjonen vanskeliggjorde en slik form for samarbeid. En uttrykker det slik:

Alle oss pedagoger, vi har jo vært nødt til å være mer til stede pga. at vi skal ha de ulike gruppene og kohortene, sant. Og ja, det er jo på godt og vondt, kan du si. Vi er jo ikke trukket vekk fra avdelingen på samme måte som før. Men samtidig så blir det jo mindre tid til planlegging og samarbeid i personalgruppen, så jeg tenker at på kort sikt er dette greit, men på lengre sikt så er det nok ikke helt holdbart å ha det sånn. (Pedagogisk leder)

3) Gruppestørrelse

Mindre grupper fremheves å ha en positiv effekt på leke- og læringsmiljøet for barna:

Det har jo vært en spesiell periode nå, denne koronatiden. Men vi opplever jo også dette med smågrupper. Det blir en annen type lek da. Ja også med færre lekesaker. Vi har vært tvungen til å ha lite lekemateriell. Det må presenteres på en litt annen måte, slik at det blir spennende og interessant. Så har vi jo hatt litt tid pga. smittevernstiltakene til å klargjøre rommene, før ungene kommer. Personalet har blitt flinkere til å sette frem og lage ulike lekesoner. (Barnehagestyrer)

Flere studier viser sammenhengen mellom gruppestørrelse og kvalitet. Antall barn i gruppen påvirker kvaliteten i barnehagen og samhandlingen mellom voksne og barn og barn imellom (Kunnskapsdepartementet, 2013). Vi vet at det er viktig at ansatte evner å være nærværende, og at de inngår i samspill med barna. Pandemien synes å gjøre dette synlig og tydelig for de ansatte. De gjør seg erfaringer gjennom bruk av mindre grupper og tilstedeværende voksne som de ser verdien av. Vi vet fra tidligere forskning at aspekter ved spillet der voksne inspirer til og bidrar til barnas læring, utforskning og samspill med andre barn, syntes å være mangelfull (Os & Winger, 2019). En rekke undersøkelser viser at det er stor variasjon mellom barnehager i kvaliteten på tilbudet. Det gjelder både kvaliteten på struktur (voksen- og pedagogtetthet, gruppestørrelse, personalets kompetanse) og innhold (spillet mellom barna og de ansatte og innad i barnegruppen og de pedagogiske aktivitetene som gjennomføres) (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 12).

4) Utforskende praksiser

Utforskning er et begrep flere av barnehagelærerne bruker, og som fremstår som viktig i barnehagepedagogisk praksis. «Utforskning er jo en ting vi har vært opptatt av som barnehage over tid», sies det. Det differensieres også mellom ulike typer artefakter som fremmer/hemmer utforskning:

Er det en plastleke, er det bare så og så mange ting de klarer å finne på. Men gir vi dem noe abstrakt, en pinne eller noe de kan lage noe av, så blir det mer kreativt. En pinne kan være mange flere ting enn en skål kan være.

Men jeg ser også det at veldig mye ting kan bli forstyrrende. Heller ha mengder av visse ting som de kan få lov til å utforske og finne ut av. Vi er flinke på tur, barna får tid til å utforske.

Vi går rolig dit vi skal og ser på blader og insekter. I dag var det et barn som løftet en stein og så, men nei, der var ingenting.

Det å ta seg tid til å utforske, det tror jeg er veldig viktig. Ta med slike ting som hjelper dem i å utforske. I dag tok vi med forstørrelsesglass. (Pedagogisk leder)

Å støtte barns utforskning synes viktig. I en av barnehagene prøvde de som sagt ut å erstatte vanlige leker med udefinerbart materiale, med mål om en mer utforskende praksis. Utforskning slik det fremstår i refleksjonene til barnehagelærerne, knyttes ikke bare til det direkte arbeidet med barna, men også til personalets samarbeid og refleksjoner om egen og barnehagens praksis. Tid til refleksjoner i personalgruppen fremheves av informantene som avgjørende for å utvikle leke- og læringsmiljøet og sikre et godt pedagogisk tilbud for barna. Flere forskere har pekt på nettopp viktigheten av kollektive refleksjoner som vesentlig for profesjonell utvikling og for å fremme kvalitet i pedagogisk arbeid (eksempelvis Birkeland, 2020; Gotvassli, 2019a; Nilsson, 2015). Nytt av observasjon for refleksjon, av pedagogisk dokumentasjon, synes også å være en del av barnehagelærernes erfaringer gjennom EX-PED-LAB. Eksempelvis fremstår det nyttig med praksisfortellinger for kunnskapsutvikling om egen og barnehagens praksis, der observasjoner i form av praksisfortellinger har fått en sentral plass i en integrert praksisutvikling. De begrunner hvorfor de bruker praksisfortellinger, på denne måten:

Vi har jobbet for å skape en kultur slik at det er naturlig for alle ansatte å skrive og dele praksisfortellinger fordi det skjer en bevisstgjøring og viktig refleksjonsprosess gjennom skriftliggjøring. Ved å ufarliggjøre det skriftlige og vektlegge verdien av å høre hver enkelt sin stemme, har det å skrive og dele fortellinger blitt en naturlig del av vår praksis i. Ved å bruke praksisfortellinger som metode ligger det et stort potensial for didaktisk refleksjon og videreutvikling av pedagogisk arbeid i barnehagen. (Barnehagestyrer)

Det barnehagen oppnår gjennom en slik tilnærming, er at personalet får erfaring med å jobbe i fellesskap på en utforskende og aktivt undersøkende måte, noe som vil være viktig for personalets felles meningssskaping og praksisutvikling.

5) Barns medvirkning

Barns medvirkning ble fremhevet – «at barna selv får medvirke til egne leke- og læringsmiljøer». En barnehagelærer gir følgende eksempel:

Det er litt derfor vi har valgt å lage kjøkken. Vi ser at de er interessert i kjøkkentingene. Og vi har lyst til å lage bilbane, vi har begynt litt i det små. Jeg tenker mer planer med biler fordi vi ser at mange er interessert i biler. Det er på grunn av diskusjoner rundt hva de (barna) er interessert i. Men i observasjonen med han gutten jeg fulgte i en dag, så var det mye jeg ikke hadde sett før. Det er det du ville gjøre. Det hadde ikke jeg tenkt på engang. Så det er noe vi har snakket om, hva er det de faktisk er opptatt av. (Pedagogisk leder)

Det handler om både å «videreutvikle barns interesser og å bygge videre på barnas interesse», som en formulerte det. Det krever, som de peker på, at barns interesser løftes frem gjennom at en er observerende eller bruker mer systematisk observasjon for deling av erfaringer i personalgruppen, refleksjoner, drøfting og videre planlegging. Andre virkemidler som barnehagelærerne omtaler, er bruk av barnesamtaler, barnemøte og «spørre barna hva de syns er gøy å leke med». En av oppgavene i mellomperioden var at barna selv skulle ta foto av populære steder og artefakter. Dette bidro til å gi personalet nye perspektiver og førte til endringer i barnehagen. Det handler om å bruke observasjon for å søke barnas perspektiver (Sommer et al., 2010). Dokumentasjon for refleksjon og erfaringsdeling synes å ha betydning for å sikre et godt leke- og læringsmiljø. Dokumentasjonsarbeid kan lede til ny innsikt og erkjennelse:

Det jeg så i dokumentasjonen var at barn er kreative med det de har. Det er vi som gir dem det de har, vi som legger frem hva de kan bruke. (Pedagogisk leder)

Her berøres det at det er de voksne som danner vilkår for barns lek og læring (Ødegaard & Krüger, 2012) gjennom hva som gjøres tilgjengelig.

6.1.3 Utvikling av det pedagogiske leke- og læringsmiljøet en oppsummering

I arbeidet med å utvikle et godt leke- og læringsmiljø i barnehagen rettes fokuset på barna, personalet og det fysiske miljøet. Barnehagens læringspunkter omhandler betydningen av systematisk observasjonsarbeid, av å være utforskende og av å fremme organisasjonsutvikling. Medvirkning, læring for den enkelte og kollektiv kunnskapsbygging fremstår vesentlig for utvikling av kvalitet i barnehagetilbudet.

6.2 Samarbeid barnehage- hjem – barnehagens læringspunkter

En barnehage valgte å fordype seg i samarbeidet barnehage- hjem. Dette var en utpreget flerkulturell barnehage. De utledet følgende problemstilling: *Hvordan kan vi formidle barnehagens pedagogiske arbeid og praktisk informasjon til foreldre i barnehagen?* Problemstillingen ble utledet ut fra et ønske om en bedre balanse mellom formidling av det pedagogiske innholdet i barnehagen og praktisk informasjon, som de opplevde hadde størst fokus i eksisterende praksis i møte med barnas foresatte.

Barnehagen presenterte på den første verksteds-samlingen dokumentasjon av barnehagens praksis og fikk respons (kommentarer og spørsmål) fra de øvrige barnehagene og forskerne som deltok i verkstedet. I gruppedialogen (1,5 t) med barnehagen etter at de hadde hatt sin presentasjon og fått respons fra de øvrige deltakerne, utforskes veien videre:

Forsker 1: Skal vi utforske ulike muligheter? Er det noe dere ønsker å gripe tak i og videreutvikle, og så kan vi tenke litt hva skjer hvis om vi gjør sånn?

Barnehagelærer 3: Vi snakket litt om disse nettbrettene som vi burde fått litt i gang på sett og vis.

Barnehagelærer 2: Noe jeg tenker hadde vært veldig greit, for det går igjen. Det som man henger opp, det er så tilfeldig. Ja, og så henger vi opp en liten plakat av noe der og noe der. Men hvis vi hadde det mer sånn tematisk.

Barnehagelærer 3: Tematavler eller?

Barnehagelærer 2: Uteleker, bang, bang, et eller annet. At det var litt sånn lett å ... Nå lager vi sånne kollasjer og plakater og ... det blir litt tilfeldige ting som henger der. Vi henger opp der det er plass der og da. Men en

av utfordringene våre er jo at vi har lite veggplass. Utformingen på garderoben. Jeg kunne ønsket meg at vi bare rensket alle garderobene for alt som var der på veggene, og begynte på nytt igjen.

(Utdrag fra gruppedialog i verksted 1)

I mellomarbeidet ville de prøve ut ulike tiltak for å nå sitt mål. De ville arbeide med sortering av informasjon til foreldre, bilder på nettbrett, praksisfortellinger, felles forståelse i personalgruppen, observasjoner i garderoben, infovegg i garderobes og bilder på skjerm (barnehagen hadde kjøpt inn digitale skjermer, men de var ikke tatt i bruk). De startet arbeidet og utledet følgende kvalitetsindikatorer (hva de anså viktig):

- visuell støtte gjennom bilder på nettbrett – hjelper foreldre å skape forståelse
- valg av informasjon til foreldre
- barns medvirkning – vise bilder sammen med barn
- barna involveres i samtaler
- det visuelle kan formidle det pedagogiske arbeidet
- engasjement i personalgruppen

Barnehagen arbeidet blant annet med det fysiske rommet – garderoben. På en planleggingsdag ryddet de garderobene, der alt ble tatt ned fra veggene. Alle plakater, ark, bilder og informasjonsskriv som ble tatt ned, skulle sorteres og deretter enten kastes eller henges opp på nytt i en gjennomtenkt komposisjon. Som et ledd i arbeidet skulle personalet gå inn i garderobene med «foreldrebriller» på, for å prøve å erfare hva foreldre ser når de kommer inn med barna, klær og det som hører med. Med denne fysiske erfaringen startet avdelingsteamene arbeidet. På planleggingsdagen var det satt av tid og rom for refleksjon, diskusjoner og konkret handling. Imidlertid inntraff det restriksjoner grunnet koronapandemien, og foresatte kunne ikke lenger komme inn i barnehagen. Barnehagen måtte tenke nytt, og problemstillingen ble justert til: *Hvordan skal vi klare å opprettholde en god dialog og formidle barnas utvikling og opplevelser når vi nå møter foreldre ute?* Et eksempel fra en praksisfortelling viser utfordringer med å oppnå det man ønsker:

Pela 1 år har gått i 2 uker i barnehagen og hun er begynt å bli trygg på personalet. Det er god dialog med foresatte i hente- og bringesituasjon ved porten. Mor spør hver dag om hvordan det har gått og om Pela leker med andre barn. Personalet har forklart at hun har begynt å tilnærme seg andre barn, men i og med hun er ny vil det ta tid.

Refleksjon: Det å møte foreldre ved porten i tilvenningsperioden krever mer forberedelse fra personalet. Kun å fortelle om dagen vil ikke være nok for foreldre.

Tiltak: Vise bilde fra dagen i dag på kamera eller nettbrett. Begynne tidlig med startsamtale som gir rom for å stille spørsmål og avklare forventninger til hverandre.

6.2.1 Metodiske innganger som grunnlag for utvikling av foreldresamarbeidet

På bakgrunn av en brukerundersøkelse som viste at foreldre opplevde å ikke få tilstrekkelig informasjon om hvordan eget barn har det i barnehagen, og at de ikke var helt enige i at personalet var gode til å informere om barnehagens pedagogiske og faglige innhold, ville barnehagen søke å forbedre sin praksis. En av lederne i barnehagen uttrykker det slik:

Grunnen til at vi begynte med å visualisere i hente- og bringesituasjoner, var at i brukerundersøkelsen var det veldig mye «jeg vet ikke» fra foreldrene på noen områder. [...] Det er vår måte å forbedre oss til neste brukerundersøkelse. Vi vil sammenligne... om vi kan påvirke det i noen grad.
(Utdrag, gruppedialog, verksted 1)

I utviklingsarbeidet innhentet personalet både barnas og de foresattes perspektiver på hente- og bringesituasjonen gjennom spørsmål til foresatte og ved bruk av barnesamtaler. I tillegg skrev personalet praksisfortellinger. Dette bygget på en forståelse og vektlegging av at for å møte foreldres svært ulike behov samt bidra til å skape tillit til barnehagen og personalet, må personalet kontinuerlig reflektere over barnehagens praksis og utvikle og forbedre den for å nå mål og møte behovene som er signalisert av ulike aktører. Refleksjoner der ulike perspektiver (fra foreldre, barna, personalet, samarbeidende forsker) ble inkludert, førte til nye innsikter og endringer i det fysiske miljøet og i de daglige møtene mellom personalet og foresatte.

Erfaringer, utfordringer og dilemmaer personalet hadde møtt og reflektert over, ble veien til endring og utvikling av samarbeidet med barnas foresatte. Dette kan vi se som uttrykk for det Ness og Riese (2015) poengterer, med henvisning til Bakhtins (1984) dialogiske prinsipp: Kunnskap og mening skapes i brytningen mellom ulike stemmer, og «meningsskaping oppstår når ulike stemmer, ulike verdensbilder eller perspektiver kommer i kontakt med hverandre» (s. 30, vår oversettelse). Her åpnes det gjennom ulike metodiske innganger opp for de ulike aktørenes perspektiver, som tas med inn i arbeidet med å forbedre praksis.

6.2.2 Respons og innspill fra forsker stimulerer kollektiv refleksjon

Barnehagen fremhever sine læringspunkter som omhandler betydningen av refleksjoner, kontinuerlig læring og meningsskaping, der balansering mellom ulike aktørers perspektiver har stått sentralt. I dialog med forskeren som er involvert, kobler de dette til teoretisering om utvikling av profesjonelle læringsfelleskap (*professional learning communities*) (Sharmahd et al., 2017). Barnehagen beskriver sin utvikling som kjennetegnet av læring basert på innhenting av ekstern kunnskap og andres perspektiver på egen praksis, som igjen igangsatte refleksjon og åpen dialog om dilemmaer, utfordringer og usikkerheter, og som dermed har virkeliggjort utviklingen av praksis knyttet til hente- og bringesituasjonene.

Kollektiv refleksjon for bevisstgjøring og felles meningsskaping fremheves:

En av de største utfordringene som vi har jobbet mye med, har vært den felles forståelsen til alle i personalgruppen. Foreldresamarbeid er ikke noe nytt for noen i personalet, men krav til profesjonalitet og formidling av pedagogisk innhold og barnets opplevelser har vært utfordrende for noen. Fokuset har tidligere vært på praktiske ting som hva barnet mangler av klær og til – spist godt – sovet godt. Vi har arbeidet mye i prosesser gjennom ulike metoder for at alle skal sette ord på sin egen praksis og hva hver enkelt og hva vi i fellesskap kan gjøre.

(Utdrag fra refleksjonsnotat fra barnehagelærer)

Barnehagen arbeidet blant annet med prosessarbeidet gjennom praksisfortellinger, der alle i personalet skulle skrive praksisfortellinger som omhandlet hente- og bringesituasjonen og egen rolle, som så ble grunnlag for refleksjon og analyse på en planleggingsdag i barnehagen. Barnehagen tar her i bruk en metode som er kjent i barnehagen, som også er en metode for observasjon for endring og utvikling av praksis (Birkeland, 1998), som barnehagelærerne har lært gjennom sin utdanning (Birkeland, 2020). Intensjonen i EX-PED-LAB er at barnehagelærerne skal anvende sin metodekunnskap. Å bruke praksisfortellinger handler, som en av pedagogene uttrykte det, også om å gjøre implisitt kunnskap eksplisitt:

Vi har vært flinke med foreldresamarbeid i ganske mange år, men nå prøver vi på en måte å sette ord på det tause som vi alltid har jobbet med.

Det ble satt opp en handlingsplan med tidsfrister, der man gjennom ulike metoder som observasjoner og barnesamtaler fremskaffet et empirisk grunnlag for refleksjon og videre arbeid. Pedagogisk leder hadde ansvaret for å lede prosessarbeidet på den enkelte avdeling.

I gruppedialogene på verkstedssamling 2, der vi reflekterer over ledelse av prosessene i barnehagen, uttrykte en av lederne fra barnehagen følgende:

Det som vi ser, er at det er viktig for oss å få alle med. Det må ta tid, for å sikre at vi får alle med oss. Det med at vi legger til rette for prosessarbeid. Lederteamet, vi jobber mye med å få disse tingene til å ... planlegge ting før vi setter i gang prosessene med hele personalet. Vi ser at det er viktig å ha den ... vi må være enige om hva vi vil før vi tar det videre ut til de andre.

Å få alle med og ha felles forståelse og ledelse fremstår som viktige læringspunkter i det å drive og gi retning til endringsarbeidet. En annen uttrykker det slik:

Det som er utfordrende, det er å dra de voksne på avdelingen sammen med deg, overføre egen kunnskap og verdier til andre og gjøre dem til felles verdier på avdelingen, i hele barnehagen.

Vi er avhengig av treffpunkter som avdelingsmøte, personalmøter, planleggingsdager, hvor vi systematisk kan reflektere om praksisen sammen. I min barnehage er vi ganske enige om at vi er ganske gode på å reflektere, men det er også viktig at refleksjon skal føre til handling. (Utdrag fra refleksjonsnotat fra barnehagelærer)

Dette kan sees som uttrykk for en systemisk tenkning, der barnehagens mål og verdier for samarbeidet barnehage-hjem skal gjenspeiles i barnehagen som helhet. Dette krever, som det uttrykkes, refleksive rom, der personalet sammen kan kommunisere om praksis. Dette omtales i teorien som *communicative spaces* (Rönnerman et al., 2015), der dialog, deling av erfaringer og det å reflektere sammen i en gruppe fremmer utvikling av egen praksis. EX-ED-LAB er for deltakerne et slikt dialogisk og refleksivt rom, men for å fremme utvikling og organisasjonslæring i barnehagen er det også påkrevet i barnehagen, der lederne tar dette videre i arbeidet med personalet. Ifølge Senge et al. (2000, s. 19) er organisasjoner produkt av hvordan organisasjonens medlemmer tenker og samhandler. Kemmis et al. (2014) bruker begrepet praksisarkitektur, der personalets *sayings* (rådende diskurser), *doings* (handlinger og aktiviteter) og *relating* (de sammenkoblinger som omgir praksis og relasjon til andre aktører) er det som konstituerer en bestemt praksis. *Sayings*, *doings* og *relatings* former barnehagens praksisarkitektur. Endring og utvikling av pedagogisk praksis vil innebære å endre denne praksisarkitekturen. For deltakerne vil dette bety å stille kritiske spørsmål om deres praksis og handle på bakgrunn av dette. Det holder ikke kun å reflektere, som det pekes på i sitatet over. Dette er også i samsvar med grunnleggende ideer i EX-PED-LAB-metodologien – å ikke stoppe ved refleksivitet, men også arbeide med handlingsaspektet (*doings*) for å forbedre barnehagens praksis.

6.2.3 Visualisering støtter dialog med foresatte

Barnehagen har arbeidet med handlingsaspektet gjennom blant annet å teste ut bruk av nettbrett når barna hentes. En av barnehagelærerne forteller:

Foreldrene er veldig positive til visuell støtte. De nevnte før at av og til har de det så travelt, så de kan ikke stå og prate så veldig lenge. Hvis du viser konkret, se, han var

opptatt av å leke med klosser. Eller han lekte med den og den. Eller han fikk ny kunnskap i dette i dag. Det tar bare noen få sekunder, så har vi en kort samtale, men samtidig formidler vi viktig pedagogisk virksomhet. Hva vi gjør, hva er barnet opptatt av. Det med visuell støtte fungerte veldig fint.

Visuell støtte gjennom å vise bilder fra dagen i barnehagen har bidratt til at barnehagen har beveget seg i retning av målet om dialog med foreldrene med fokus på formidling av pedagogisk innhold. En annen fremhever det visuelle som et viktig hjelpemiddel i kommunikasjonene med foreldre i den flerkulturelle barnehagen:

Det som jeg føler i hvert fall har hjulpet, er jo det at ... for foreldrene ... at vi hjelper dem, så skapes felles forståelse. Det er jo veldig forskjellig hvilket nivå de er på, rent språkmessig. Noen ganger merker vi at vi ikke helt når frem med det vi vil fortelle. Om vi viser noen bilder, peker litt ... begreper som de ikke vet hva er ... for eksempel, her bygger vi med «duplo» eller sånne ting. «Å ja!» da blir det forståelse av det vi ønsker å formidle. Et nyttig hjelpemiddel. En god støtte for oss i kommunikasjonen. (Barnehagestyrer)

Ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 29) skal barnehagen legge til rette for foreldresamarbeidet og god dialog med foreldrene. Visualisering synes i denne barnehagen å støtte en god dialog med barnas foresatte. De daglige samtale som her beskrives, er også viktig av flere grunner enn å formidle barnehagens innhold, slik barnehagen var opptatt av. Daglige samtaler er også det som danner grunnlaget for andre former for foreldreengasjement og samarbeid (Drugli & Onsøien, 2019). Slik kan det bidra til en inkluderende praksis.

6.2.4 Utvikling av foreldresamarbeidet en oppsummering

I arbeidet med å utvikle et godt foreldresamarbeid har barnehagen konsentrert seg om de daglige møtene med foresatte, som skjer i bringe- og hentesituasjonene. Barnehagen har rettet fokuset på det fysiske miljøet og på barnas, personalets og de foresattes perspektiver for å utvikle denne delen av praksis. Barnehagens

læringspunkter omhandler betydningen av systematisk arbeid og utvikling av felles forståelse i personalgruppen for å fremme organisasjonsutvikling, slik at alle arbeider i retning av barnehagens mål om en bedre balanse mellom praktisk informasjon og formidling av faglig og pedagogisk innhold. Visuell støtte fremstår av vesentlig betydning for å fremme god dialog barnehage-hjem i den flerkulturelle barnehagen.

6.3 Kvalitet som egenskap ved barnehagen – om læring og kvalitetsutvikling gjennom EX PED LAB

6.3.1 Kvalitetsbegrepet – noen definisjoner og innganger

Kvalitet er et komplekst og sammensatt begrep som i allmenn forstand henspiller på forestillinger om standarder, verdier og oppfatninger om noe som bra eller dårlig. Hva som sees som kvalitet, er kultur- og kontekstavhengig, og hva som ansees som kvalitet i barnehagekonteksten, avspeiler politiske, kulturelle og verdibaserte forestillinger om barn, barndom og barnehage (Hernes et al., 2021, s. 17). I barnehagen har styrer og pedagogisk leder en nøkkelrolle for utvikling av kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det finnes likevel ulike måter å forstå og bruke begrepet.

Kvalitet som et synonym for barnehagen som lærende organisasjon

Overordnede føringer for kvalitet er gitt gjennom barneha geloven (2005) og dens tilhørende forskrift, rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette er et mandat forankret i en nordisk helhetspedagogisk tradisjon (Vallberg Roth, 2014), der lek og en holistisk tilnærming til læring samt barnehagelærerens bruk av medvirkende og utforskende arbeidsmåter for å bidra til barns utvikling, læring og danning står sentralt (Birkeland & Ødegaard, 2019). Kvalitet i barnehagen handler om virkeliggjøring av barnehagens mandat til beste for alle barn i barnehagen. Det er barnehagens ansatte, både faglærte og ufaglærte, som sammen skal realisere barnehagens mandat. Ledelse fremstår avgjørende for å oppnå kvalitet (Brodin et al., 2015; Gotvassli, 2020) og barnehagen skal være en lærende organisasjon, hvor ansatte engasjeres i å skape og dele kunnskap om hvordan de kan nå organisasjonens mål (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Dette krever arbeidsformer i personalgruppen som innebærer medvirkning, erfaringslæring og refleksjon over egen og andres praksis (Fimreite & Fossøy, 2018; Gotvassli, 2019a), der pedagogisk arbeid løftes frem for kritisk undersøkelse og drøfting (Eik & Steinnes, 2017). Så langt er dette et perspektiv på kvalitet som knytter begrepet nært til overordnet lærings- og utviklingsarbeid, og også til mer eller mindre klart formulerte visjoner og retninger for barnehagens innhold og rolle.

Kvalitet som et trekk ved pedagogisk praksis

Dette blir tydeligere i Engel et al. (2015, s. 60), som peker på *orientation quality* (orienteringskvalitet), som omhandler læreres pedagogiske grunnsyn, hvordan de definerer sin profesjonsrolle, og deres verdiforankring, epistemologiske grunnsyn og holdninger når det gjelder pedagogisk arbeid. Dette er av betydning og vil være retningsgivende for pedagogers arbeid og for initiering og implementering av pedagogiske prosesser. Orienteringskvaliteten påvirker innhold. Barnehagelæreres pedagogiske verdier og holdninger, deres rolleoppfatning og deres forståelse av virksomhetens mål og av hva som er viktig i pedagogisk praksis, vil forme deres praksis.

Kvalitet som målbare egenskaper

Det finnes likevel innganger som i sterkere grad knytter kvalitet til generell, systemteoretisk tenking og mer generelle begrepsapparater. Ifølge Sommersel et al. (2013, s. 9–10) kan kvalitet defineres ut fra hovedkategoriene struktur-, innholds- prosess- og resultat-kvalitet. Normering (barn pr. ansatt), gruppestørrelse, personalets utdanning og kvalifikasjoner, økonomi, fasiliteter som lokaler og uteareal, samt leker går inn i definisjonen av strukturkvalitet. Innholdskvalitet betegner innholdet i barnehagens virke, som bl.a. omhandler på hvilken måte og i hvilken grad barnehagen lever opp til kravene i rammeplan for barnehager. Prosesskvalitet omhandler barnehagens «indre liv», de prosesser og samhandlinger som finner sted i barnehagen. Det handler om interaksjonen mellom personalet, personalet og barna, barna imellom og mellom barnas foresatte og barnehagen. Dessuten omhandler prosesskvalitet ledelse, barnehageansattes pedagogiske kompetanse slik den kommer til uttrykk i praksis, medvirkning for barn, personale og foresatte, samt karakteren av aktiviteter og læringsmuligheter i barnehagen, som har direkte innflytelse på barnets opplevelser og erfaringer. Resultat-kvalitet betegner effekt eller virkninger, som faglig eller sosialt utbytte for det enkelte barn, og samfunnsmessig nytte av at barn går i barnehage.

Disse dimensjonene ved kvalitet opptrer ikke adskilt, men i en tenkning som legger vekt på telling, måling og dokumentasjon, må barnehagen på sett og vis «dekonstrueres» til sine enkeltelementer, selv om elementene i en virkelig verden snarere må sees som sammenkoblet og infiltrerte i hverandre i en systemisk tenkning og forståelse.

Disse tre inngangene til kvalitetsbegrepet trenger ikke være i motstrid, og alle tre har vært deler i diskursen det er lagt opp til i EX-PED-LAB. Hva karakteriserer da denne diskursen fra de fire barnehagens side? I det videre er dette drøftet som læringspunkter etter innspill fra barnehagene og ledelsen i Etat for barnehage, Bergen kommune.

6.3.2 Sentrale læringspunkter fra (fire) barnehager

a) Inkludering i en større faglig samtale er et kvalitetskjenne tegn

Et av de første læringspunktene som trekkes frem, er at inkludering av hele personalgruppen er et grunnleggende kjennetegn ved kvalitet i barnehagen. Den pedagogiske diskursen skal omfatte alle, men det forventes et særlig ansvar fra pedagogenes side, som skal trekke inn og overføre kvalitetstenkning til de andre medarbeiderne, for eksempel når det gjelder det pedagogiske språket, og hva man snakker med foreldrene om. En styrer sier det slik:

Viktig å sette barnehagens utviklingsarbeid i system, inkludere og involvere alle i prosesser. Sette av nok tid til arbeidet og ikke tenke kvantitet, men kvalitet. Sjekke ut at «alle» er med underveis og at alle blir ansvarliggjorte i arbeidet.

Her ser vi også at det ikke er kvalitet som en målbar egenskap det handler om, men at det like mye handler om å bli sett, hørt og verdsatt. En annen styrer uttrykker det samme, når hun understreker at «[f]or å få engasjerte medarbeidere må temaet/prosjektet oppleves som relevant, spennende og viktig i det daglige arbeidet med barna».

En styrer understreket at man gjennom både EX-PED-LAB og et foregående prosjekt hadde fått bekreftet hvor viktig det var at hele personalgruppen deltok

i utviklingsarbeid: «Aktiv deltaging i utføring av prosjektene, dokumentasjon og refleksjon medvirker til kvalitetsutvikling av barnehagen.»

Ledelsen trakk frem at inkludering må omfatte både det personalet ønsker, og det ledelsen vil jobbe med, og det må henge sammen med eierens ambisjoner og ønsker. I samspillet med høgskole- og universitetssektoren (Rekomp-satsingen) ble det tydeligere for kommunen hvilke barnehager som trenger hjelp for å komme i gang, samtidig som manglende samhandling fra kommunen sin side også ble tydelig.

Slik vil inkludering som et overordnet kjennetegn handle om å trekke hele personalet inn i en faglig diskurs, men også om å trekke barnehagene – og kommunen – inn i en større faglig diskurs.

b) Kvalitetsutvikling fungerer når det knyttes til det konkrete i det daglige

Prosjektet EX-PED-LAB har lagt vekt på at deltakelse ikke skal representere krevende ekstraarbeid for barnehagene, men tvert imot knyttes til tidligere erfaringer og foregående prosjekter, samtidig som det eksisterende skal utfordres. Denne praksistilkoblingen synes å fungere. En styrer sier det slik:

Det har vært nyttig og riktig for oss at EX-PED-LAB ikke ble noe ekstra, men en del av det strategiske arbeidet i barnehagen for personal- og kvalitetsutvikling.

Denne inngangen har flere sider, men forstått som kvalitetsutvikling vil vi trekke frem noen eksempler som styrerne nevner.

De fysiske lokalene er blant de mest konkrete sidene ved barnehagen, og kanskje så konkrete at man glemmer å sette spørsmålsteget ved den abstrakte bruken av lokalene som leke- og læringsmiljø for barna:

Dette førte til noen endringer i hvordan vi brukte rommene, og hvordan vi tilrettela for en bedre lek i barnegruppene. Vi har også noen ganger et litt for kritisk blikk på oss selv, og derfor var andres vurdering av oss en god øvelse, der vi også kunne få en bekreftelse på at det vi gjør, også er godt nok til tider.

(Barnehagestyrer)

Et annet eksempel på hvordan livet i barnehagen påvirkes av strukturelle faktorer, kommer frem i denne refleksjonen fra en styrer:

Hvordan påvirkes leken når vi fjerner det vanlige lekemateriellet inne i barnehagen? Hele personalet [...] var aktive i arbeidet med å endre barnas leke- og læringsmiljø, dokumenterte og deltok i felles refleksjon. [...] Dette har økt personalets bevissthet, og vi har fått et rikere og mer dynamisk leke- og læringsmiljø inne i barnehagen.

En annen styrer mener at personalet gjennom prosjektet har opplevd økt mestring og tiltro til egen kompetanse med tanke på utviklingsområdet barnehagen har valgt. Dette tyder på at utviklingsarbeid er blitt konkretisert nok til at det gir mening på individnivå.

Det er også gjennomført andre endringer, der man reflekterer over observerte resultater, og deretter begrepsfester eller formulerer dem som gjeldende fremgangsmåter i den enkelte barnehage. To styrere legger vekt på hvordan man har rettet søkelys på det mest konkrete av alt: hvordan den enkelte ansatte arbeider direkte med barna i form av samtaler med dem, og hvordan man faktisk påvirker barnas lek uten kanskje å reflektere over det. Bruken av praksisfortellinger er en metode som likevel fremmer refleksjon om dette:

Alle har skrevet praksisfortellinger og reflektert rundt sin egen rolle. Vi ser av refleksjonene at personalet utvikler sin væremåte og evner å reflektere rundt sin egen betydning for barnas lek, utforskning og opplevelse på tur. (Barnehagestyrer)

Det som særpreger disse lærdommene synes å være en forståelse av at kvalitetsutvikling handler om det konkrete, om å være til stede i hverdagen, og om å tenke over hvordan en selv er del av andres læringsmiljø.

c) Å lære gjennom utfordring av eksisterende tenkemåter

Læringspunktet over handler om å være i det konkrete, og flere andre tilbakemeldinger og refleksjoner underbygger at det å reflektere over egen rolle og handlinger i det

konkrete fører til læring i form av endrede tenkemåter og perspektiver. I beskrivelsen av et mellomarbeid i EX-PED-LAB sier en styrer, i tråd med sitatet over, at det økte personalets bevissthet og førte til et rikere og mer dynamisk leke- og læringsmiljø.

Det snakkes også om at de fire barnehagene som deltar i EX-PED-LAB, er villige til å dele sin praksis. De er villige til å prøve ut, endre og justere, og ikke minst videreformidle dette. En styrer legger vekt på at det har vært nyttig at arbeidsgruppen fra egen barnehage har reflektert sammen med pedagoger fra andre barnehager: «Vi opplever at vi har lært like mye av å lytte til og følge med på de andre barnehagenes prosjekter.»

Gjennom EX-PED-LAB er det lagt opp til at deltakerne kan delta i skriveprosesser der barnehagens utviklingsprosjekt beskrives. Dette blir også omtalt som en kollektiv kunnskapsskapingssprosess. En styrer sier det slik: «Gjennom arbeidet med å skrive [...] tilegner vi oss ny erfaring. Det krever mye arbeid med tekstskaping [...]. Arbeidsgruppen ser frem til å få dele [...] med resten av personalet.»

Vilje til å dele praksis og kunnskap kan forstås som et kvalitetskjenne tegn i seg selv. Dette er en måte å tenke om kvalitet som har flere sider ved seg. For det første er dette en observerbar og målbar egenskap ved barnehagen som alle kan akseptere, både de som er tilhengere av, og de som stiller seg mer kritiske til, kvantifisering av barnehagenes tjenester og tilbud. For det andre blir spørsmålet om EX-PED-LAB tilfører ny kunnskap, eller om den snarere legger til rette for og legitimerer avlæring av gammel kunnskap, slik at den nye kan konstrueres av barnehagene selv. Svaret avhenger kanskje av hvilket kunnskapssyn man har.

Måten EX-PED-LAB fungerer som læringsarena på, kommer også i fokus. En av styrerne konkluderer slik:

Vi synes at møtene og samtalene i EX-PED-LAB har vært både utfordrende og gode. Noen av metodene har vært gjenkjennbare – vi er godt vant [...] med å reflektere i grupper o.l., men likevel har det vært med et litt mer analytisk blikk vi har deltatt i disse øktene.

«Et litt mer analytisk blikk» kan være et stikkord her. EX-PED-LAB legger kanskje til rette for mer systematikk

når man utfordrer eksisterende tankemønster, heller enn å tilføre «ny» kunnskap utenfra. I utsagnene vi har registrert, blir det bl.a. sagt at deltakelse i EX-PED-LAB viser hvor viktig det er å avklare hvilke perspektiver og stemmer som påvirker barnehagens utviklingsarbeid (f.eks. barn, foreldre, personale).

Kanskje handler slike arenaer også om å legitimere bestemte typer kunnskapsutvikling eller kunnskapsbruk. Det er blitt påpekt at det i enkelte barnehager kan være spenning mellom ufaglærte og pedagoger, men ved å ha så sterkt fokus på inkluderende utviklingsarbeid for alle tar også de ufaglærte del i språket om kvalitet i barnehagen.

Ledelsen i kommunen peker også på at det formelle kunnskapsnivået er sterkt stigende i barnehagene. Mange har nå fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere, styrere har tatt styrerutdanning, og det er mange med masterutdanning. Rommet for kunnskapsutvikling er med andre ord et annet nå enn for bare noen få år siden.

Dette gjør også noe med måten man bruker de ansattes kompetanse på, og legger til rette for at også de uten en formell lederposisjon og uten tilgang til ledermøter, kan få brukt sin kunnskap gjennom organiserte fagmøter. I dette ligger at kvalitetsutvikling handler om å gjøre den enkelte barnehage til ett fagmiljø, ikke flere parallelle. I dette ligger også at kvalitetsutvikling forstås som å knytte sammen det personalet ønsker, og det ledelsen vil jobbe med, som igjen henger sammen med eierens ambisjoner og ønsker.

En av styrerne formulerer tydelig at den viktigste, direkte kollektive endringen er knyttet til måten barnehagens tilsatte fører samtaler med barn, og at voksenrollen er blitt utfordret og avklart. Forventningsavklaringen beskrives som et viktig fundament for kvalitet i denne barnehagen. En annen måte å si det på er at det å ta barnestemmene på alvor påvirker voksenrollen – og dermed kvaliteten.

d) Kvalitetsutvikling handler om ledelse og lederteam

Kvalitetsutvikling blir tydelig knyttet til ledelse i barnehagen, både de formelle lederne og samspillet i ledergruppene. Dette kommer tydelig frem når man spør hva som skjer om ledelse mangler. Svaret er da at det blir mangel på fokus, liten forståelse for retning, manglende formulering av krav, et overfokus på her-og-nå-oppgaver, «dag-til-dag-barnehage» med ansatte som elsker å

unnsnippe fellessamling, og som vil ha lange kaffepauser uten barn, ingen helhet i planer, og ingen erfaringsdeling der det blir satt av tid, fokusert på kvalitet og jobbet med felles forståelse. På slike arenaer finner en ansatte som ønsker samspill, og som ønsker å utfordre hverandre konstruktivt. Det fremheves at dette krever innsats fra den enkelte styrer og oppfølging fra eiers side. Slik blir ansvar for kvaliteten i barnehagen først og fremst plassert i linjen eier – styrer. Dette innebærer at styrere må kjenne sine ansatte, ta runder med hver enkelt medarbeider og lære terskelen til den enkelte å kjenne for å skjønne hvordan ulike deltakere i barnehagen kan motiveres og spille på lag. Samtidig som den formelle styrerrollen blir fremhevet, fremheves også en felles forståelse av ledelse. Ledelse i barnehagen er en sak for alle pedagogene, noe som krever en felles forståelse, og som ikke kan knyttes kun til styrerrollen. Et slikt distribuert ledelsessyn formuleres mer eller mindre direkte av de fleste informantene som bidrar til dette kapitlet. En styrer sier det slik: «Vi har et styrket lederteam som jobber i samme retning – og som klarer også å ta dette ut på avdelingene.»

Hun sier altså at et samlet lederteam «virker» på avdelingene. En annen styrer karakteriserer ledergruppen sin som pådrivere i prosjektarbeid, og mener at det er gruppen som må sørge for at utviklingsarbeid blir prioritert. Når styrere snakker slik, innebærer det at deres oppgave blir å sikre arbeidsmiljø og trivsel slik at pedagogiske ledere ellers kan delegeres oppgaver, ansvarliggjøres og følge opp utviklingsarbeid. En forutsetning for at pedagogiske ledere skal fungere slik, sier en av lederne, er at de må oppleve seg selv som autonome ledere, samtidig som styrer må vise at de har fått et ansvar: «[Da] må jeg stole på dem, de må oppleve seg som verdifulle, da blir de å stole på».

Målet med å legge vekt på ledelse som et fellesansvar blir da å utvikle et faglig fellesskap der erfaringsdeling er sentralt, der man sammen har ansvar for å dele og for å støtte og lytte til andre kollegaer. Kommunens ansvar blir å gi rammer som gjør at dette kan gjennomføres. Deltakeren fra kommunen mener å observere at styrere i de fire barnehagene som deltar i EX-PED-LAB, har gitt fra seg oppgaver og klarer å trekke temaet inn i ledelsen av barnehagen. Dette trenger ikke å ha direkte med erfaringene i EX-PED-LAB å gjøre, men med hvem som faktisk ønsker å delta i et slikt partnerskapsprosjekt. En styrer sier følgende:

Vi har alltid hatt gode rutiner i vår ledergruppe, der vi er vant til å jobbe systematisk, reflekterende og med gode læringsøkter på

møtene våre, så sånn sett har ikke EX-PED-LAB påvirket kvalitetsarbeidet mye. Likevel må man si at det å ha et «press» på seg og oppgaver som må gjøres innen en viss frist, vil påvirke vårt fokus på kvalitetsarbeid.

Denne styreren sier egentlig at det er ikke EX-PED-LAB som påvirker henne (eller barnehagen), det er hun som bruker deltakelse i EX-PED-LAB som «energi» for å fortsette enhetens utviklingsarbeid. Dette åpner for flere interessante refleksjoner: for det første at kvalitetsutvikling kan påvirkes positivt gjennom eksternt partnerskap ved å lage strukturer, system og «press», for det andre at dette er noe som bare virker når styrerne (eller ledergruppen) har visjoner, idéer eller målsettinger som kan realiseres i lys av det eksterne prosjektet. Dersom de ikke har det, kan vi formulere en hypotese om at «press» heller blir «stress» for styrerne.

Som denne styreren også peker på, vil utviklingsarbeid av den typen som EX-PED-LAB legger opp til, konkurrere med andre tilkommende oppgaver som skal gjøres innen samme tidsrom, og det er ikke alltid oppgavene snakker sammen. Videre skal barnehagene drives som før. Nye medarbeidere skal læres opp, de faste skal oppdateres, og alle skal inn på samme spor, samtidig som man har fått tidsfrister som skal overholdes, både i EX-PED-LAB og i kommunen. En styrer understreker også at koronasituasjonen i 2020 og 2021 har vært utfordrende, og at man i tillegg til en belastende arbeidssituasjon mistet deler av partnerskapsprosjektet som refleksjonsarena. Overgangen til digitale samlinger i EX-PED-LAB gjorde noe med mulighetene for refleksive samtaler, parallelt med at det var utskiftning av personale.

e) Prosesser og verktøy i kvalitetsutvikling

For ledelsen i Etat for barnehage blir kvalitetsbegrepet knyttet til foreldrene og samspillet med foreldrene. Her kommer perspektivet som fremhever det målbare ved en tjeneste, frem. I et slikt perspektiv fremstår også foreldrene som brukere av barnehagene, og kvalitet er dermed noe som må være synlig for dem som brukere. Her blir formelle måleindikatorer nevnt: hvor fornøyde foreldrene er, antall klagesaker, og andre tilbakemeldinger fra foreldre.

Dette er likevel ikke entydig. I et innspill fra en styrer omtales kvalitet i denne sammenheng mer som et spørsmål om pedagogisk utvikling:

Barnestemmen og foreldrestemmen har vært viktige inn i arbeidet med kvalitetsutvikling – deres opplevelse og nyttige innspill [...] Personalet har en økt felles forståelse for foreldresamarbeid og ansvar hos hver enkelt i dette [...] Økt kompetanse hos personalet med tanke på hvordan og hva vi skal formidle til foreldre.

Synspunktene denne styreren fremmer, står ikke i motsetning til Etatsledelsens påpeking av målbare sider av kvalitet, de understreker heller at barnehagen som tjenestetilbud er en form for samskaping mellom barnehagens ansatte og foreldrene. Innspill fra foreldrene blir en del av det å drive profesjonelt utviklingsarbeid.

Det ligger en spenning mellom de tre perspektivene på kvalitet som ble skissert innledningsvis i kapittelet. Stort sett kan alle innspillene til kvalitetsbegrepet knyttes til trekk ved profesjonspraksis eller kvalitetsutvikling som synonym for kollektiv læring. Det er likevel ett unntak, og det er knyttet til en forståelse av kvalitetsutvikling som prosess. Her blir diskursen preget av en mer generell, systemteoretisk tenking, og ordet «verktøy» sitter løst. Som en styrer formulerer det:

Viktig å kartlegge barnehagens ståsted i starten av et utviklingsarbeid. Utforske barnehagens kapasitet og forståelse for endring [...]

Bruk av ulike metoder/verktøy/prosesserarbeid bidrar til å involvere alle og sikrer at alle bidrar og får eierskap til arbeidet.

Både ståstedsanalyser, deltakelse og evaluering blir omtalt som «redskaper», eller deler av «verktøykassen», det samme blir kommunikasjon, felles språk og situasjonsoppfatninger.

Slik sett eksisterer det minst to konkurrerende diskurser om hva som skaper kvalitet. Den ene kan illustreres med dette eksemplet: «[...] å få nyutdanna inn i den profesjonelle rollen: veiledning fra en erfaren pedagog [...] det er en måte å bygge kvalitet på det også ...» Den andre kan illustreres gjennom styreren som håpet at deltakelse i partnerskapsprosjektet førte til at barnehagen «[fikk] litt flere redskaper å bruke i [sitt] kvalitetsarbeid videre».

6.3.3 Kvalitet som egenskap ved barnehagen som kollektiv enhet?

I innledningen drøftet vi kort tre forståelser av kvalitetsbegrepet. Den første kalte vi *kvalitet som et synonym for barnehagen som lærende organisasjon*, der lek og en holistisk tilnærming til læring samt barnehagelærerens bruk av medvirkende og utforskende arbeidsmåter for å bidra til barns utvikling, læring og danning, står sentralt (Birkeland & Ødegaard, 2019). Dette perspektivet knytter kvalitetsbegrepet til overordnet lærings- og utviklingsarbeid, og også til mer eller mindre klart formulerte visjoner og retninger for barnehagenes innhold og rolle. Et annet perspektiv kalte vi *kvalitet som et trekk ved pedagogisk praksis*. Et annet ord for dette er orienteringskvalitet, som påvirker barnehagelærerens pedagogiske verdier og holdninger, rolledefinisjoner, virksomhetens mål og forståelse av hva som er viktig i pedagogisk praksis. En tredje forståelse kalte vi *kvalitet som målbare egenskaper*, en tenkning som i sterkere grad knyttes til generell, systemteoretisk tenkning og mer generelle begrepsapparater. Ifølge Sommersel et al. (2013, s. 9–10) kan kvalitet defineres ut fra hovedkategoriene struktur-, innholds-, prosess- og resultat-kvalitet. I denne tenkningen fremstår kvalitet som en målbar egenskap ved et produkt eller en tjeneste.

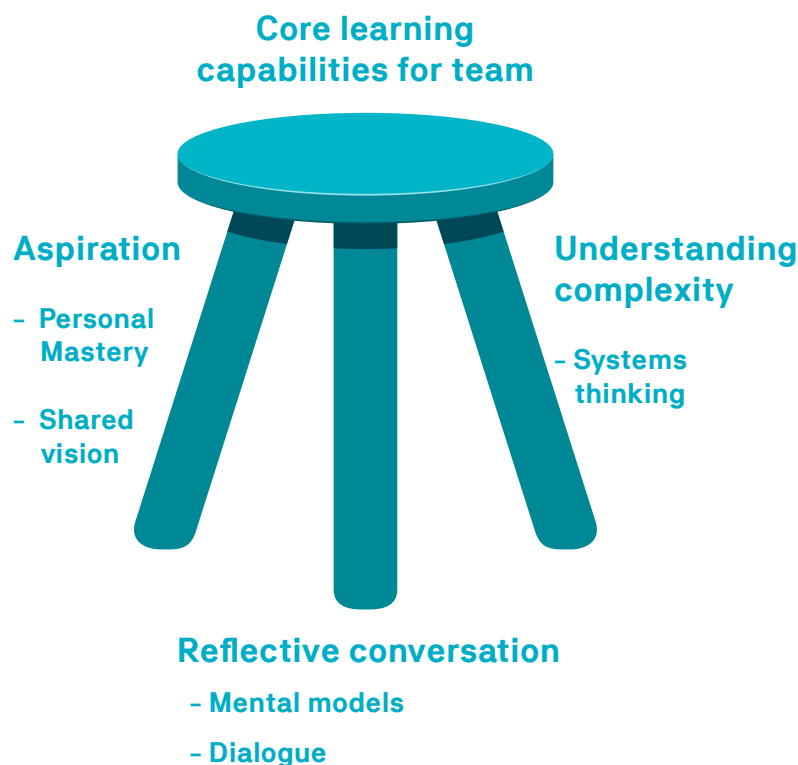
Vi sa at inngangene ikke trenger være motstridende, og at alle har vært deler av diskursen i EX-PED-LAB. Vi ser også at alle tre finner gjenklang i innspillene fra barnehagene og fra ledelsen i Etat for barnehager. Men de tre inngangene er ikke like. Kvalitet som et trekk ved pedagogisk praksis peker i første rekke «innover» mot barnehagenes faglige innhold, et individuelt og kollektivt kunnskapsnivå. Kvalitet som målbare egenskaper er mer et generelt begrepsapparat som på mange måter inviterer til en kvalitativ diskurs. Den første inngangen er den absolutt bredeste, og det kan argumenteres for at den rommer de to andre.

Som det går frem av denne gjennomgangen, fremstår kvalitetsbegrepet da som knyttet til barnehagen som kollektiv enhet. Kvalitet blir da i første rekke en egenskap ved barnehagen som kollektiv enhet, ikke en målbar egenskap ved tjenesten. Vi er da nærmest den første forståelsen av kvalitetsbegrepet. Vi skal drøfte en slik konklusjon nærmere i lys av barnehager som lærende organisasjoner.

6.3.4 Drøfting: Er «kvalitetsutvikling» og «organisasjonslæring» det samme?

Finnes det en teori eller et begrepsapparat som knytter sammen kvalitetsutvikling og læring i organisasjoner? Ja, det finnes en diskurs om dette. Peter Senge drøfter i innledningen til 2. utgave av boka *The Fifth Discipline* (2006, s. xi-xviii) en sammenheng mellom det Deming, grunnleggeren av tenkningen om total kvalitetsledelse, mente, og Senges egne begreper om den lærende organisasjonen. Utgangspunktet var Demings bekymring over hvordan idéene i total kvalitetsledelse var blitt redusert til en benevnelse på et knippe overfladiske teknikker og verktøy. Den grunnleggende tenkningen, som Senge mente hang sterkt sammen med hans egne idéer om den lærende organisasjonen, ble oversett. Som en del av drøftingen reformulerte Senge fremstillingen av de fem disiplinene slik som vist i figur 6.1 nedenfor:

Den lærende kjernen for læring i lag (*core learning capabilities for teams*) fremstår i form av kollektiv evne til å fostre aspirasjon, føre refleksive samtaler og forstå sammenhenger. Disiplinene ble i 1990-utgaven av Senges bok fremstilt som personlig mestring, felles visjoner, mentale modeller og systemisk tenkning, mens den femte og siste disiplinen bandt sammen de fire andre. Når Senge drøfter disse i lys av Demings bekymring over (mis)bruken av begrepet total kvalitetsledelse, fremstår altså en syntese av tenkning om kvalitetsutvikling og læring i organisasjoner.



Figur 6.1 Senges reformulerte modell (2006, s. xiii)

Dersom vi overfører innsiktene fra vår gjennomgang av innspillene til kvalitetsdiskursen i de fire barnehagene til Senges tre organisatoriske evner, får vi dette resultatet:

Den lærende kjernen i barnehagen er inkludering, konkretisering og bygging av sammenheng for hele personalgruppen		
Blir holdt oppe av		
Aspirasjoner	Refleksive samtaler	Fokus på komplekse sammenhenger
Kvalitetsutvikling handler om ledelse og lederteam	Å lære gjennom utfordring av eksisterende tenkemåter	Prosesser og verktøy i kvalitetsutvikling
Inkludering i en større faglig samtale er et kvalitetskjenne tegn		Kvalitetsutvikling fungerer når det knyttes til det konkrete i det daglige

Tabell 6.1: Kvalitetsutvikling i barnehagen forstått som læring i organisasjoner

Læring som kvalitetsutvikling handler om aspirasjoner

Sammenhengen mellom kvalitetsutvikling og læring i organisasjoner handler om ledelse og lederteam. Dette fremstår i form av et tydelig ansvar for kvaliteten i barnehagen som først og fremst er plassert i linjen eier – styrer. En konsekvens av denne tenkningen er at uten vilje og evne hos både styrer og eier til å formulere ønsker, visjoner, retninger og/eller idéer om kvalitet, utvikling og retning, blir det tungt og vanskelig å arbeide med kvalitetsutvikling.

Det ser også ut til at kvalitetsutvikling kan påvirkes positivt gjennom eksternt partnerskap der det skapes strukturer, system og «press» som virker når styrerne (eller ledergruppen) har visjoner, idéer eller målsettinger som kan realiseres i lys av det eksterne prosjektet.

Sammenhengen mellom kvalitetsutvikling og ledelse handler i denne konteksten også om at inkludering i en større faglig samtale er et kvalitetskjenne tegn. Aktiv deltakelse i utføring av prosjekter, dokumentasjon og refleksjon medvirker til kvalitetsutvikling i barnehagen, spesielt når dette omfatter alle grupper i barnehagen, ikke bare ledere eller pedagogisk utdannet personale. Dette handler om at både barnehager, ledere, pedagoger og assistenter blir trukket inn i en større faglig diskurs.

Men igjen, forstått i lys av denne formen for tenkning om kvalitet: Det fungerer bare når ansvarslinjen vil det.

Læring som kvalitetsutvikling handler om refleksive samtaler

Den andre evnen til kollektiv læring handler etter dette begrepsapparatet om å kunne føre refleksive samtaler. En samtale i denne betydningen av ordet er ikke en diskusjon eller en diskurs, men en dialog. Mens en diskusjon er noe man vil vinne, og en diskurs er et møte mellom ulike synspunkter, er en dialog en prosess der man søker å komme frem til enighet, eller komme på linje. Både Senge (1990; 2006) og Wenger (1998) bruker begrepet «å komme på linje» når de snakker om utvikling av kollektiv handling. Våre data viser for eksempel at det å arbeide systematisk med voksenrollen gjennom forventningsavklaringer er en måte å nærme seg kvalitet på. Bruken av praksisfortellinger er også eksempel på refleksive samtaler som sikter mot å utvikle felles handlinger.

I dette ligger at kvalitetsutvikling handler om å gjøre den enkelte barnehage til ett fagmiljø, ikke flere parallelle. Det handler om å komme på linje, å bli ett lag, ikke en gruppe enkeltindivider.

Læring som kvalitetsutvikling handler om komplekse sammenhenger

Ordet «komplekst» blir ofte brukt mer eller mindre treffende om sammenhenger som er dårlig forstått, eller er utfordrende. Det er likevel ikke et synonym for «komplisert» eller «krevende». Som dikotomi er det ett

ytterpunkt på en dimensjon der det andre ytterpunktet er «lineært». Eksempler på lineær sammenheng i barnehagen er for eksempel åpningstider, tider for måltid og søvn og rutiner for renhold. Mangel på renhold fører temmelig raskt til dårlig hygiene, som henger lineært sammen med sykdom.

Ett av innspillene om kvalitet i EX-PED-LAB har handlet om voksenrollen (se kap. 6.1.1 og 6.2.2) og har medført læring om hvordan *man selv er en del av andres læringsmiljø*. Dette er et godt eksempel på hvordan en kompleks sammenheng kommer til syne på individnivå, og som en del av den delte forståelsen.

Generelt oppsummerer vi innspillene fra barnehagene som at kvalitetsutvikling fungerer når det knyttes til det konkrete i det daglige arbeidet. Eksemplet over er også et eksempel som først blir synlig og forståelig i den konkrete situasjonen, i det daglige arbeidet. Slik sett fremstår kvalitetsutvikling om det konkrete, om å være til stede i hverdagen og tenke og snakke som over om hvordan det selvsagte og enkle – kanskje ikke er verken selvsagt eller enkelt!

Sammenhenger kan være både lineære og komplekse, enkle og kompliserte. Derfor blir diskursen om kvalitetsutvikling som et spørsmål om målbare egenskaper, *eller* kvalitetsutvikling som læring, noe for enkel. Barnehager trenger prosesser og verktøyer for å håndtere mange forskjellige former for kvalitetsutvikling. Dette kan kreve bruk av refleksive, introverte metoder på individnivå, men også kvantitativt orienterte undersøkelser vil kunne fungere i tilknytning til relevante problemstillinger. Slik sett handler læring om komplekse sammenhenger også om å utvikle metoder og verktøy for lineære sammenhenger!

6.3.5 Kvalitetsutvikling – en oppsummering

Etter det begrepsapparatet vi bruker her, fremstår den lærende kjernen i barnehagen som inkludering, konkretisering og bygging av sammenheng for hele personalgruppen. I det originale engelske begrepsapparatet snakker Senge om *core learning capabilities for teams*. Den måten å tenke kvalitetsutvikling på som vi drøfter i dette kapitlet, har nettopp den styrken at den fremmer et kollektivt perspektiv på barnehagen, uten å ta fokus vekk fra enkeltpersoner eller ledere.

7. Resultat: Barnehagelæreren som medforsker – utfordringer og muligheter

I dette kapitlet fremhever vi erfarte utfordringer og muligheter med å posisjonere barnehagelæreren som medforsker. Vi trekker frem noen læringspunkter, basert i hovedsak på deltakernes refleksjonsnotater vel et år ut i prosessen. Disse omhandler rolleavklaring, analyse, kunnskapsformidling og etikk i forskning.

7.1 Læringspunkter – å være medforsker

a) Rolleavklaring

Samarbeid over tid, som Faglig råd for lærerutdanning 2025 (2020b) pekte på, ser vi er av betydning for å oppnå trygghet og tillit mellom partene, anerkjennelse av ulik kompetanse og likeverdstenkning i samarbeidet. Det tar tid å opparbeide en forståelse av hva det innebærer å være medforsker. Samarbeidende utforskende prosesser og kunnskapende praksiser i partnerskapsforskning mellom forskere og praktikere utfordrer tradisjonelle forsknings- og praksisoppfatninger og dikotomien teori og praksis, og det utfordrer tradisjonelle forskerroller. Eriksson (2018) viser at dette er krevende, og det handler om å bryte med den vanlige oppfatningen av lærere som forskningsobjekter. Det fordrer at man ser bort fra en oppfatning av barnehagelærere som forskningsobjekter og forskere som eksperter, men derimot bygger en ny rolleforståelse. I dette prosjektet har barnehagene jobbet med et utviklingsarbeid samtidig som ulike former for dokumentasjon har vært data for forskning underveis. Forsker- og medforskerposisjonene har blitt utviklet i et samarbeid, og oppfatninger om hva det vil si å delta i et forskningsprosjekt, utfordres. «Vi forsker ikke på, men med dere» uttrykkes det fra forskerne i prosjektet. Samarbeidende forskningsdesign skaper nye standarder for deltakelse, men fordi barnehagefeltet kan ha en forventning om å bli forsket på, må samarbeidsrollene tydeliggjøres. I likhet med Fleer (2013), som har gjennomført flere samarbeidende forskningsprosjekter, ser vi at bidragsytternes forståelse av egen rolle, og av denne rollen i relasjon til de andre deltakerne, er avgjørende for suksess. Men vi ser også at det må snakkes om hva forskning er, eller kan være:

Et av spørsmålene vi fikk fra forskerne var:
Hva er dere nysgjerrige på å finne ut av? Dette
så vi som en mulighet til å endre og utvikle
oss videre men hva er forskning, og hva er
endrings- og utviklingsarbeid?
(Utdrag refleksjonsnotat, barnehagelærer)

Å gjøre barnehagelærerne til medforskere innebærer å gjøre barnehagelærernes og øvrige ansattes erfaringer gyldige og interessante for analyse og praksisrelevant barnehageforskning. Gjennom EX-PED-LAB skapes et rom for utforskning, kunnskaping, praksisutvikling og endring. Arbeidet er, som vi har beskrevet i kapittel fire, en sirkulær og kreativ prosess med ideutvikling og identifisering av problemområder, multimodal dokumentasjon, samskaping av data, analyse, fabulering, utprøving og kunnskapsdeling. Gjennom samarbeidende utforskning (*collaborative exploration*) (Hedegaard & Ødegaard, 2020) som kjernen i konseptet EX-PED-LAB anerkjenner en ulike typer kunnskap og kompetanse, og utfordrer med det de tradisjonelle roller og forventninger om UH-sektoren som premissleverandør for kunnskap, og for hvordan ting bør foregå. Utforskende aktiviteter er sett som dynamiske og dialogiske. Å bryte med tradisjonell tenkning og forståelse skaper naturlig nok en usikkerhet i starten. En av barnehagelærerne uttrykte det slik:

Forskergruppen hadde ikke noen ferdig oppskrift på noe, så vi måtte fint jobbe med den delen også. Så løsnet det litt etter litt, og veien videre ble litt mer konkret, og jeg følte at vi kunne jobbe litt mer målrettet mot det vi ønsket.
(Utdrag refleksjonsnotat, barnehagelærer)

Dette berører også det vi i kapittel 6.1 har omtalt som å være i bevegelige praksiser, som kan oppleves utfordrende. Samtidig er det nettopp intensjonen i EX-PED-LAB at man ikke har en ferdig oppskrift på hva man skal gjøre, og hvordan. Dette er noe som må jobbes frem i et fellesskap, der de ulike aktørene bruker sin kunnskap og kompetanse. Fordi deltakerne skal ha reell påvirkning, vil det ikke være mulig å avgjøre på forhånd akkurat hvordan et prosjekt skal bli gjennomført. I etterkant verdsettes dette som et av læringspunktene barnehagene trekker frem, som berører både eierskap, lokal forankring og kunnskaping:

Som medforskere fikk vi her sjansen til å kommunisere tett med forskere om å skape

noe felles sammen med utgangspunkt i vår egen organisasjon. Det har hele tiden vært oss som barnehage som har vært i fokus, og vi har fått være delaktige i hele prosessen. Dette er et arbeid som har gitt oss mange erfaringer.
(Utdrag refleksjonsnotat, barnehagelærer)

Verksteder innen det pedagogiske feltet kan deles inn i tre typologier, ifølge Jørgensen (2020): a) implementerende, b) dialogiske og c) eksperimenterende.

De implementerende betegnes gjerne som evidensbasert forskning. Det er forskning som knyttes til undersøkelser av hva som virker, ut fra en instrumentell forståelse av pedagogikk, men dette ser ut til å ha den konsekvens at pedagogene oppfatter arbeidet med eksternt utformede metoder som mer kvalifiserende enn refleksjoner over egne handlinger i praksis (Jørgensen, 2020, s. 107). Det kan i utgangspunktet synes som barnehagelærerne i vårt prosjekt forventer en implementerende form, som skal kvalifisere deres praksis ved at de lærer å bruke særskilte metoder som er utviklet av andre:

Når det står at opplegget med EX-PED-LAB vil inkludere utprøving av ideer, analyse, dokumentasjon og erfaringsdeling, så er jeg litt usikker på om denne arbeidsformen har tilført oss som barnehage noen nye måter å arbeide på og nye redskaper. Gjør vi egentlig noe annet enn det vi har gjort før?
(Utdrag refleksjonsnotat, barnehagelærer)

Tanken bak det deltakende designet i EX-PED-LAB er nettopp at de skal bruke det de kan, som for eksempel kunnskap om observasjon og observasjonsmetoder de som barnehagelærere har lært gjennom sin profesjonsutdanning (Birkeland, 2020). I EX-PED-LAB innebærer det at barnehagelærerne er medforskere en forpliktelse om at observasjoner de gjør i barnehagen, også er datamateriell for forskning (gitt at informert samtykke fra ansatte og barnas foresatte foreligger). De formelle forskerne kan også gjøre observasjoner eller på annen måte skape forskningsdata, men i hovedsak er det barnehagens dokumentasjoner av egen praksis som er gjenstand for analyse.

De to øvrige typene av verkstedsmetodologi som Jørgensen (2020) omtaler, er de dialogiske og de eksperimenterende, som hører til i pedagogisk forskning som anerkjenner kompleksitet og usikkerhet som

grunnvilkår, og som understreker betydningen av å trekke inn praktikere når ny viten skal genereres. Dialogiske verksteder står sentralt og inngår som metode i forskningsprosjekter der forskere ønsker å forstå og samtidig bidra til utvikling av profesjonen. Dialogiske verksteder hviler på et hermeneutisk vitenskapsideal, der forståelse, fortolkning og meningsskaping vektlegges. Forskning som prioriterer og fasiliterer dialogiske verksteder, er altså forskning som anser praktikers viten om egen profesjon og praksis som en ekspertise. Vitenskapsposisjonen er humanistisk og idealistisk. Eksperimenterende verksteder anerkjenner, på samme måte som de dialogiske, at pedagoger har en erfaringsviten som er vesentlig å få satt i spill. Eksperimenterende verksteder brukes ofte i designantropologi og designforskning (Akama et al., 2018; Brandt, Binder & Sanders, 2015 referert i Jørgensen, 2020, s. 116), der forskerne initierer og inngår i eksperimenter med praksisfeltet. Eksperimenter i en slik forståelse åpner for det uforutsette. Så vel nye som gamle måter å utøve en praksis på utforskes og utfordres. Den språklige orienteringen i eksperimenterende verksteder beror på en forståelse av språk som innleiret i praksis. Forskningstradisjonen er pragmatisk. Vår tilnærming befinner seg et sted mellom disse to typologiene. Slik vi ser det, handler bærekraftige samarbeid og forskning som har kvalifisering av praksis som mål, om å sette ord på usikkerhet som vilkår, noe som er nødvendig og fruktbart for å muliggjøre ny kunnskap og praksis. Det nye er ukjent. Den eksperimenterende dimensjonen kan med fordel få mer plass i våre verksteder, som vektlegger samarbeidende utforskning, imaginasjon og dialog. Barnehagene uttrykker at det gir en trygghet i rollen som medforsker å ha en forsker tett på, og det bringer inn flere perspektiver. I tråd med Bakhtins (1984) dialogiske prinsipp som vi har nevnt tidligere, kan dette forstås som at mening og kunnskap skapes i brytningen mellom ulike stemmer. Forskernes utenfra-perspektiv møter barnehagelærernes innenfra-perspektiv. Barnehagene opplevde å få støtte til teoretiske innfallsvinkler gjennom tett samarbeid med den tilhørende forskeren, og dette sees som hjelp i barnehagens eget arbeid: «Det å arbeide sammen med våre respektive forskere har vært både nyttig og utviklende.» Barnehagene uttrykte at det var et viktig suksesskriterium for EX-PED-LAB å ha en forsker tett på, for støtte i arbeidet og trygghet i rollen som medforsker og for felles kunnskaping.

b) Analyse

Analyse av genererte data foregår på to måter i dette prosjektet: 1) analyse sammen med barnehagelærerne og 2) analyse av lagrede data for videre kunnskaps-

utvikling gjennom tradisjonell forskning. Analyse sammen med barnehagelærerne er ikke avgrenset til kun erfaringsdeling, men omfatter teoretisering (Ertsås & Irgens, 2014) ved å invitere til prosesser der barnehagelærerne sammen med de formelle forskerne reflekterer over, formulerer, analyserer, grunngir og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke. Barnehagene peker på analyse som en utfordring:

Det å analysere datainnsamlinger er vanskelig. En side er å finne nok tid til å samhandle i barnehagen, en annen side er om vi som barnehagelærere har nok kunnskap om det å analysere data. Hva analyserer vi dataene ut fra? Skal det knyttes opp mot teori? Et dilemma for oss som barnehage når vi ønsker at hele personalgruppen skal delta i prosjektarbeid er å finne teori som er mulig å forstå og anvende av alle.

(Utdrag refleksjonsnotat, barnehagelærer)

I følge Ertsås og Irgens (2014, s. 201) er teoretisering prosesser der en lærer reflekterer over, formulerer, analyserer, grunngir og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke. Teori av første grad er «skjult» teori som finnes i all praksis, det vi gjerne kaller taus kunnskap. Teori av andre grad omhandler praktikernes bevisste og eksplisitte teori, en teori som ikke nødvendigvis er tilgjengelig for utøveren, men er avhengig av refleksjon og tid for å hentes frem. Teori av tredje grad er metateori som reflekterer teoretikerens teori, som kan fungere som et verktøy for analyse. Analyse der ulike typer kunnskap skal anerkjennes, krever nettopp teoretisering av ulik styrke for å bidra både til kunnskaping hos deltakerne og til utvikling av ny kunnskap for og med barnehagesektoren.

I andre mellomperiode valgte en av barnehagene å rette fokuset mot leke- og læringsmiljøet ute. På verksted nr. 3 presenterte de arbeidet de hadde gjort i mellomperioden, og sammen med en annen barnehage og forskere prøvde de å analysere hva materialet de hadde presentert, viste. Barnehagen hadde gjort en første analyse, eller et første steg – en intuitiv tematisk analyse. I kapittel 3 har vi beskrevet hvordan barnehagen jobbet med dette, ved at alle ansatte skrev praksisfortellinger som deretter ble analysert. Selve praksisfortellingene ble lagret på forskningsserveren til HVL som forskningsdata. På verkstedet utvidet forskerne analysene gjennom en teoridrevet analyse. Slik oppnådde man en utvidet forståelse av og læring om

det sentrale, som for barnehagen var lek, voksenrollen og begrepet utforskning. Forskerne inngikk her i en komplementær rolle, der de brukte sin kunnskap og kompetanse i det analytiske arbeidet sammen med barnehagelærerne. Forskerne oppfattet og virkeliggjorde en ny forskerrolle. Men det kan være utfordrende å innta en slik rolle, da forskerne selv har forankring i ulike forskningsparadigmer som gir ulike forståelser av hva forskning er, og kan være. Vi illustrerer dette med et eksempel:

Forsker 1: Den ordskyen deres er veldig bra, men det er mulig vi har lagt litt føringer der. Vi var to uker med barnehagen og filmet, og vi var åpne om at vi skulle se på nysgjerrighet i lek. At de begrepene nysgjerrighet, undring og utforskning går igjen, er nok påvirket av det. Så for å bruke dette som forskningsresultater må vi nok gå en runde til.

Forsker 2: Det kommer an på hvilket vitenskapsteoretisk syn man går inn i dette med – om man kan bruke det som forskning eller ikke. En kan jo skrive om at det var slik det skjedde. En trenger ikke tenke dette som et eksperiment der alt skal være uten preging. Dette er jo et forsknings og utviklingsprosjekt, vi driver ikke bare med observasjon av virkeligheten slik den er, men utvikler virkeligheten mens vi går sammen. Man må heller skrive det frem i forskningen slik at man ikke later som det er objektiv forskning. For det er ikke den typen prosjekt. Dette er samarbeidsforskning der vi preger hverandre. (Utdrag gruppedialog, verksted 3)

c) Kunnskapsformidling

Å anerkjenne barnehagelærere som medforskere må også innebære å anerkjenne dem som kunnskapsformidlere, og endre tradisjonelle oppfatninger av forholdet mellom UH- og praksisfeltet som kunnskaps-oversettelse (eller utnyttelse), til kunnskapsproduksjon og pedagogisk innovasjon gjennom samskaping (co-creation) (se også kap. 4.2.5 og kap. 9). Et viktig læringspunkt i prosjektet om barnehagelæreren som medforsker har vært den læring som finner sted når barnehagene samskriver om arbeidet som er gjort i barnehagene, for publisering. Etter at prosjektet var ferdig, har forskere og deltakerne fra barnehagefeltet skrevet en bok – en feltbok til inspirasjon for andre barnehager og studenter i barnehagelærerutdanningen, som også er aktuell for forskere hva gjelder verksteder som metode og forskning i partnerskap. Barnehagelærerne uttrykker følgende om prosessen som medforskere og medforfattere:

Det å være med på faglige prosesser sammen med personalgruppen og forskere har vært en spennende og lærerik reise. Faglige oppdagelser og refleksjoner i forbindelse med arbeidet vårt i EX-PED-LAB fikk oss til å tenke over egen pedagogisk praksis og vår rolle i små barns lek, tilstedeværelse og utvikling. Vi som team er blitt mer bevisste på hvordan legge til rette for gode lekesituasjoner og møteplasser og hva slags materialet som stimulerer til samhandling og kreativitet. [] Gjennom vår deltagelse som medforskere i EX-PED-LAB har vi utforsket elementer ved dette og i kapitlet vårt deler vi våre erfaringer og fremhever ulike dimensjoner ved lekemateriell. (Utdrag fra manus til et kapittel i boken Barnehagelærer som medforsker)

Gjennom teoretisering om ulike dimensjoner ved lekemateriell (Johnson et al., 2005) er forskere og barnehagelærere sammen om å bygge kunnskap om lekens vilkår og lekemateriellets betydning, og om utforskende praksiser. Barnehagelærerne fremhever at det å skrive om sine erfaringer i et bokkapittel for formidling til andre, også har ført til læring innad i barnehagen. Et annet eksempel er en presentasjon på en barnehageforskningskonferanse, der barnehagelærernes stemmer kom frem. Det bringer stolthet og oppleves som en anerkjennelse som likeverdige partnere, kunnskapsformidlere og medforskere.

d) Etikk i forskning

Selv om det ifølge retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er den medformell forskerkompetanse som er ansvarlig for å sikre at forskningsetikken ivaretas i alle ledd, også at datainnsamlingen i barnehagene gjøres på en etisk forsvarlig måte, synes det vesentlig å ta opp forskningsetiske problemstillinger generelt i partnerskapsforskning. Barnehagene uttrykker også et behov for å ta opp forskningsetikken tidlig i prosessen:

Vi kunne tenke oss å ha fått mer kunnskap om etikk i forskning. Vi tror at teori og refleksjon rundt dette tema ville gjort oss bedre rustet til å stå i de utfordringen vi møtte, eller kanskje det kunne hindret det.

(Utdrag fra refleksjonsnotat fra barnehagelærer)

For barnehagelærerne som medforskere handler dette om trykkgghet i rollen som medforsker, ivaretagelse av barnas integritet, og arbeid med datainnsamling. For styrerne, som har det overordnede ansvaret for sin enhet, og for eiernivået med ansvar for de kommunale barnehagene, er det også et viktig anliggende å sikre personvern og god datahåndtering. I dette prosjektet var Høgskulen på Vestlandet (HVL) ansvarlig institusjon for behandling av forskningsdata. Barnehagens styrer, gjennom de ansattes arbeid, er likevel ansvarlig for behandling av forskningsdata under innsamlingsperioden. Dette betyr at medforskere uten formell forskerkompetanse har et medansvar.

Personalet er ifølge den norske barnehageloven og rammeplan for barnehagen pålagt å gjøre barneobservasjoner og dokumentasjon som en del av barnehagens pedagogiske arbeid, og dette er dermed metoder barnehagelærerne er kjent med. Men for å bruke personalets observasjoner og dokumentasjoner som forskningsdata kreves informert samtykke fra de ansatte i barnehagen og barnas foresatte. Samtykke ble innhentet gjennom informasjonsskriv og undertegnet samtykkeerklæring. Personopplysninger om barn eller personale der det ikke forelå samtykke, ble ikke behandlet som forskningsdata.

Digitale visuelle og auditive data og notater ble overført til en minnepenn fra en datamaskin på styrerens kontor i barnehagen. Minnepennen ble oppbevart nedlåst på styrerens kontor i den enkelte barnehage inntil overlevering til kontaktpersonen fra BARNkunne. Etter overlevering fra minnepenn ble dataene umiddelbart lagt inn på forskningsserveren ved HVL. Barnehagen kunne likevel bruke det samme materialet til sin pedagogiske dokumentasjon på måter Bergen kommune, de ansatte og familiene er vant til, under retningslinjer satt av Bergen kommune. For barn, foreldre og ansatte hadde det ingen konsekvenser om de ikke samtykket til deltakelse i forskningsprosjektet.

7.2. Oppsummering - å være medforsker

I dette prosjektet er barnehagelæreren forstått som medforsker, og denne tilnærmingen har som mål å posisjonere praktikere til å med-produsere kunnskap og forbedre konteksten de selv arbeider innenfor. Barnehagelæreren som medforsker innebærer å bryte med den vanlige oppfatningen om praktikere som forskningsobjekter (Eriksson, 2018). Forutsetningen

med at barnehagelæreren er medforsker der vi vektlegger samskaping (*co-creation*) og relasjonelt agentskap (Edwards, 2005) (se kap. 4.2.2), skaper et deltakerorientert forskningsdesign, der målet er både kunnskapsutvikling og utvikling av kvalitet i barnehagen, og på denne måten posisjoneres deltakerne som aktive aktører. I slike samarbeidende forskningsdesign, der barnehagelærere er medforskere, skapes nye standarder for deltakelse, noe som kan gi nye mulighetsrom for kunnskapsutvikling og med barnehagesektoren.

Deltakernes ontologiske og epistemologiske grunnsyn påvirker deres syn på kunnskap og deres forutsetninger for å forstå seg selv som medforskere. Kunnskap i samarbeidende forskningsprosjekter må utvikle seg forbi viten om teorier eller praksiser, forbi forståelsen av at barnehagelærers arbeid utelukkende er praktisk og forskerens teoretisk. Kunnskap er her ikke forstått bare som en akkumulasjon av empiriske fakta, men som noe som blir formet relasjonelt i lys av praksis, og som er viktig for å realisere teori i praksis så vel som praksis i teori. Deltakernes forankring i ulike tradisjoner og forskningsparadigmer kan gjøre det utfordrende for både deltakende forskere og barnehagelærerne som medforskere å innta rollene vi tilstreber i EX-PED-LAB. Det er et behov for å belyse forsker- og medforskerrollen i slike samarbeidende prosjekter.

8. Konseptualisering og visualisering av verkstedsmodellen EX-PED-LAB

På bakgrunn av erfaringene vi gjorde i piloten og tidligere forskning, utviklet vi en visuell modell for samskaping av forståelse og ny kunnskap. Den er langt mer kompleks enn den enkle modellen vi startet med (se figur 4.1 i kap. 4). Det er en økologisk modell, der den sirkulære formen indikerer at nøkkelementer og prosesser er flettet sammen. Sirkelmodellen er inspirert av metaforen kompass. Et kompass antyder retningen på veien du skal gå, seile eller fly. Et kompass må alltid ses i sammenheng med terrenget. Vind og vær må tas med i beregningen når kompasset skal brukes. På samme måte vil denne sirkulære modellen antyde vilkår og arbeidsformer, men disse må alltid justeres etter sammenhengen (terrenget).

Når sirkelen spinner, blir skillelinjene mer utydelige. Planlegger man et verksted etter denne tankemodellen, er det ikke et bestemt start- eller slutt punkt. Man kan planlegge å starte med et eller flere av nøkkelordene. En modell som dette er alltid en forenkling av virkeligheten. Virkeligheten er mer kompleks, og om problematikken man arbeider med, synes å kreve det, kan det være aktuelt å supplere med eller bytte ut nøkkelord.

Modellen har tre nivåer. Den ytterste sirkelen utgjør premissene og de sentrale vilkårene for EX-PED-LAB-metodologien: bærekraftige praksiser, kultur for utforskning, systemisk ledelse, gode vilkår, gjensidig tillit, personlig engasjement, forhandling og endringspraksis. Den midterste sirkelen samler åtte sentrale aktiviteter i gjennomføringen av verkstedene. Den innerste sirkelen sier noe om kjernen i modellen, at felles deltakelse skal føre til ny kunnskap. I dette ligger en anerkjennelse av ulike typer kunnskap og kompetanse. Målet med den samarbeidende utforskningen er å skape kulturer for utforskning, felles kunnskaping og endring.



Figur 8.1 EX-PED-LAB – en verkstedsmodell

De åtte sentrale aktivitetene i det midterste nivået er: dele, handle, utforske, håpe og drømme, refleksivitet, datagenering og analyse, planlegging, testing og evaluering og kreativitet og fantasi. Dette er elementer som kan inngå alene eller sammen med andre i verkstedsprosessene. Hver og en av disse kan stå sentralt i et verksted.

La oss gi en nærmere beskrivelse av de åtte aktivitetene:

Håpe og drømme står sentralt i et verksted hvis vi skal arbeide med felles visjoner eller et felles verdigrunnlag som inspirerer oss. I pilotprosjektet arbeidet vi med *drømmebarnehagen* (se kap. 5.3.6) som aktivitet. Her skulle barnehagene arbeide sammen med barna og tegne og fortelle om sin drømmebarnehage, men dette er en aktivitet som også kan brukes på verksteder sammen med foresatte, og på personalmøter. Her er det ikke de kritiske tanker som skal slippe til. Hensikten er ikke å være realistisk, men å øve seg på å fabulere, tenke visjonært og akseptere drømmen om den beste barnehagen. Videre kan en utvikle aktivitetene til å handle om drømmescenarioer og tiltak for å kunne oppnå drømmen eller en variant av drømmen. Håp og drømmer gir vilje og energi til endringsprosesser.

Datagenering og analyse innebærer bruk av metoder for å skape data. Her kan en ta i bruk en rekke ulike forskningstilnærminger, som for eksempel ulike former for observasjon. Dette har stått sentralt i vår tilnærming, der både barnehagelærere og forskere har bidratt gjennom blant annet fotodokumentasjon og praksisfortellinger. Både fotoer, videoer, forskernotater, skriftliggjorte observasjoner, lydopptak, fokusgruppeintervjuer, refleksjonsnotater, spørreskjemaer og brukerundersøkelser er eksempler på metoder som kan tas i bruk.

Analyse kan foretas av personalet i barnehagen (som i eksempelet med ordskyer og praksisfortellinger i kap. 6) og i samarbeid med forskerne, eller av forskerne i videre analyser av dataene. Analyser av fortellinger, fotodokumentasjon, lydopptak av gruppedialoger og metasamtaler samt prosessdokumenter av ulike slag er brukt i prosjektet. I utarbeidelsen av oppgaver for mellomarbeider har vi også vært bevisst på relevante metoder for dokumentasjon. En dokumentasjons- og metodeplan inneholder samtykke fra barn, foresatte og ansatte. Datagenering og analyse berører også forskningsetikk, som må inngå i denne aktiviteten.

Handle står sentralt på ulike måter. Verksteder åpner for en rekke handlinger, en av dem er å dele mellomarbeid med hverandre. Vi opprettet et felles område i Teams, slik at alle, både forskerne og barnehagene, kunne få tilgang til hverandres presentasjoner og dokumentasjon (dette ble også data). Andre eksempler på handlinger har vært planteverksted med barn ute i en barnehage, verksted med foreldre, inspirasjonssamling med personalet om lukt- og smaksansing og matlagingsverksted. Handlingene innebærer en utforskende tilnærming, som inkluderer å prøve ut nye praksiser ved å være et handlende, sansende og nysgjerrig menneske. Ved at barnehagene løfter frem praksis gjennom ulike former for dokumentasjon har vi sammen identifisert områder for forbedringer.

Kreativitet og fantasi krever muligheter for spontanitet og en åpen og leken stemning. Å benytte seg av lekens kvaliteter sees som vesentlig (Gudiksen & Skovbjerg, 2020). Fantasi er evnen til å kunne forestille seg noe, særlig det som ikke finnes i virkeligheten. Det er nært knyttet til drømmer og lek. Fantasi og lek i verkstedene er nødvendig for å utvikle nye ideer, og evnen til å fantasere og være kreativ kan trenes (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2016), noe som kan skje gjennom verkstedsmetodikk. Man kan sette i scene gode lekestemninger, slik at selvsensur minimaliseres. Kreativitet innebærer også å bringe noe nytt eller overraskende frem (Kaufmann, 2006), men alt må ikke være nytt for at det skal være kreativt (Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2016). Å kombinere eller re-mikse eksisterende materialer og ideer med nye situasjoner, ideer og materiell anses som et viktig aspekt ved kreativitet. Dette har vi arbeidet med i EX-PED-LAB gjennom valgfrie aktiviteter som selviscenesettelser som innebærer å utforske hva som skjer når en flytter ting og materiell til nye steder i barnehagens praksis. Innholdet i aktiviteten kreativitet og fantasi kan også være å lage skulpturer og tankekart eller å tegne. Skal man arbeide med å fremme kreative prosesser, må en gi verdi til re-miks og justering av planer om spontane ideer skulle vise seg produktive underveis.

Å være kreativ innebærer også å tåle å tre inn i et usikkert rom. Noen ganger kan forventninger om at verkstedene skal følge en spesiell prosedyre og ledes etter en strukturert kjøreplan, komme i veien for å kunne ta imot og bruke mer tid på å utvikle det spontane som eventuelt oppstår. Deltakerne må akseptere og være villige til å tre inn i usikkerhet.

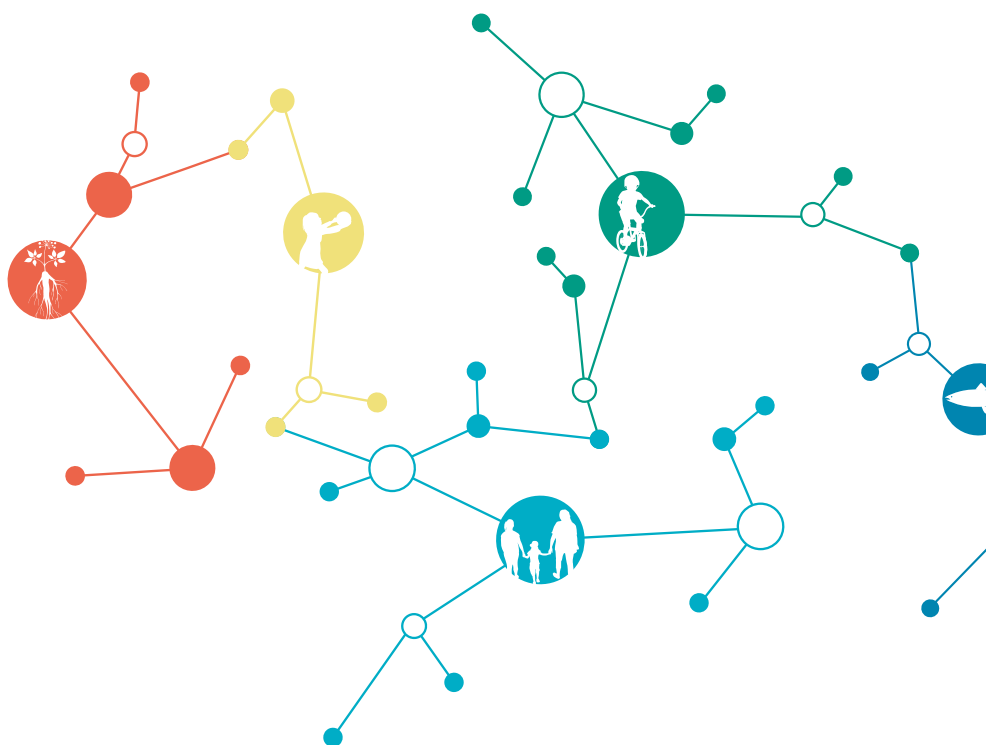
Planlegging, testing og evaluering kan være verkstedsaktiviteter som kan foregå før, under, etter eller mellom verksteder. I EX-PED-LAB legger vi opp til at de kan innlemmes i det daglige arbeidet i barnehagen. Alle barnehager skal ifølge rammeplanen foreta planlegging og evaluering av virksomheten. EX-PED-LAB-verkstedene og mellomarbeidene legges inn i barnehagens planer. Det EX-PED-LAB tilfører i tillegg til planmessig kompetansebygging i hele personalgruppen, er den samarbeidende utforskningen i fellesverkstedene om barnehagens dokumenterte praksis. Her ligger også en mulighet for dypere analyser (se også aktiviteten datagenerering og analyse). Det er også mulig med mer systematiske studier som bruker testing, noe vi ikke gjorde i piloten. Å se på endring og hva som virker, har vært gjort ved at barnehagene løfter frem egen praksis gjennom ulike former for observasjon for en her-og-nå-status og dokumentasjon av endringer og opplevde erfaringer, eksempelvis gjennom refleksjonsnotater, samtaler med barn og brukerundersøkelser. Man kan åpne for at verksteder kan inngå som del av et design der kreative og utforskende prosesser er iscenesatt som et pedagogisk eksperiment, i et sterkt kodet og kontrollert forskningsdesign (Daly-Smith et al., 2020; Fleer, 2021). Det har ikke vi gjort.

Refleksivitet er en viktig aktivitet i EX-PED-LAB. Det refererer til en sirkulær relasjon mellom hendelser, årsaker og sammenhenger. Begrepet refleksivitet brukes i kvalitativ forskning for å beskrive forskerens arbeid med betydningen av handlinger og valg i forskningsprosessene, og hvordan dette påvirker og former forskningen. I EX-PED-LAB snakker vi om to typer refleksivitet:

a) Personlig refleksivitet handler om å tenke gjennom måter som våre egne målsettinger, verdier, erfaringer, interesser, identiteter og engasjementer har formet forskningen og deltakerne på. Her ligger det etiske vurderinger og valg.

b) Epistemologisk refleksivitet handler om å sjekke ut og drøfte muligheten for at forskningsspørsmålet kan ha vært definerende og begrensende for resultatene. I forskning gjøres det valg som skaper vilkår for hva som er mulig å si noe sikkert om, og hva som må forbli antakelser.

Når barnehagelæreren er medforsker, innebærer det at refleksivitet kan tas med inn som tema i kvalitetsarbeidet og endringsprosessene i barnehagen, altså kan vi også snakke om kollektive, refleksive prosesser. I en slik aktivitet i EX-PED-LAB skulle barnehagene ta foto av alt de hadde på veggene. Gjennom fotoene kunne vi da analysere hva barnehagen syntes var verd å vise frem. I denne prosessen oppdaget de som valgte denne aktiviteten, at det som hang på veggene, ikke var i samsvar med hva de ønsket å vise frem for foresatte. Det var en overvekt av praktisk og foreldet informasjon, og mindre av det faglige og pedagogiske innholdet man ønsket å fremheve. Analysen skapte en kollektiv, refleksiv prosess om årsakene til at de gjorde noe annet enn det de hadde som mål. De kunne i fellesskap finne veien videre for å endre denne delen av sin praksis.



9. Oppsummering: Hvordan bidrar verkstedsmetodologien EX- PED-LAB til utvikling av kvalitet og organisasjonslæring?

Vi har gjennom denne prosjektperioden prøvd ut Exploration and Pedagogical Innovation Laboratory (EX-PED-LAB), en verkstedsmetodologi (*workshop methodology*). Denne verkstedsmetodologien har vektlagt deling av erfaring, dokumentasjon, undersøkelser og utforskning, scenarioøvelser, samordning og forhandling. To organisasjoner og fire enheter har etablert et nettverk og arbeidet tett sammen, og vi har gjort oss viktige erfaringer om hva som er viktig for at slike samarbeid skal kunne føre til pedagogiske innovasjoner og kvalitetsutvikling i barnehager. Erfaringer vi har gjort oss så langt:

- Vi finner at verkstedsmetodologien EX-PED-LAB er kvalitetsdrivende.
- Potensialet i verkstedsmetodologien er ikke avhengig av hvilket tema som utforskes.
- Vi ser en sammenheng mellom utforskende arbeidsformer i EX-PED-LAB og personalets tilbøyelighet til å være utforskende sammen med barna.
- EX-PED-LAB fungerer godt som arena for kunnskaping i partnerskapssamarbeid.
- Forpliktelser og utforskning er nøkkelementer for felles kunnskaping.
- Det tar tid å opparbeide en felles forståelse av hva det innebærer å være medforskere.
- Å bringe sammen ulike yrkesgrupper i vekstedsarbeid sannsynliggjør mer innovasjon og praksisendring.

I dette prosjektet har vi lagt til grunn at kunnskap kan forstås på mange måter og flere nivåer. Den kan være knyttet til individene eller til sosiale fellesskap, og den kan skapes gjennom forskning og erfaringsbasert praksis og på arbeidsplassen. Vi kan se verkstedet som stedet der

alt dette møtes og blir formet til noe nytt. Ny kunnskap blir skapt i møtet mellom oss. Når vi møtes på tvers av sektorer, når vi brynes og slipes mot hverandre på tvers av alle de ulike mentale forestillingene og erfaringene vi har, på individnivå, i institusjonene og mellom organisasjonene, skaper vi kunnskap som er dynamisk, men også systemisk. Vi får ny innsikt og forståelse og skaper ny kunnskap. Vårt utgangspunkt har vært at det er når vi veksler mellom ulike kunnskaps- og praksisformer at vi kan sirkle oss stadig nærmere inn mot en felles forståelse, og dermed ny tverrfaglig kunnskap, noe vi kan oppnå i interprofesjonelle grupper som jobber tett sammen over tid (Bærheim et al., 2022).

Vi har brukt ordet kunnskaping som en norsk versjon av Nonakas (1994) begrep *knowledge creation*. Kunnskap skapes av individer. En organisasjon, eller et kollektiv, skaper ikke kunnskap uten individene. Likevel er det slik at individenes kunnskap ikke er særlig relevant i organisasjonssammenheng uten at kunnskapen deles og gjøres uavhengig av den enkelte. Et begrepsapparat vi kan bruke for å forstå hvordan kunnskap skapes, formuleres og deles, kan vi finne hos Nonaka og Konno (1998). Det er samspillet mellom det implisitte (underforståtte, tause) og det uttrykte (uttalte) som fører til skaping av ny kunnskap. Rommet der samspillet skjer, betegnes som *Ba*. *Ba* kan være fysisk, virtuelt/digitalt eller mentalt (f.eks. å dele erfaringer, ideer, modeller). For oss er møtet mellom oss i EX-PED-LAB-prosjektet et forsøk på å skape et slikt rom, både fysisk, digitalt og sosialt. Forskning har vist at respekt, gjensidighet, ansvar, tillit bygget over tid og at man ser hverandre som likeverdige, og anerkjenner hverandres kunnskaper og ferdigheter (Cook-Sather et al., 2014; Kaarby & Lindboe, 2020; Rønnerman et al., 2016), er sentralt for å lykkes. Vi har forsøkt å bygge vårt *Ba* på et slikt grunnlag. I dette rommet har forskerne i prosjektet prøvd å tilføre teorier. Disse kan vi med Ertsås og Irgens (2012) kalle teorier av sterkere grad (T₃), som brukes til å fremme felles refleksjoner og analyse av pedagogisk praksis fra barnehagene. Når slike teorier møter virkeligheten, oppstår noe nytt, som vi kan beskrive som teorier av andre grad (T₂). For oss har verkstedet vært et rom for å utvikle nettopp teorier av andre grad ved at barnehagelærerne i denne prosessen løfter frem praksis gjennom fotofortellinger og annen

dokumentasjon, for felles utforskning og fortolkning. Slik er erfaringer og praksis gjort uttalt i form av andre grads teori (T₂), og delt med forskerne og øvrige deltakere fra praksisfeltet gjennom EX-PED-LAB. Verkstedet blir da et refleksivt rom for både forskere og barnehageansatte, der praktikere kan få analytisk distanse til sin praksis, som ifølge Weniger (1953) er viktig for stadig å kunne forbedre den. Ifølge Ertsås & Irgens (2012, s. 201) er teoretisering en prosess der en reflekterer over, formulerer, analyserer, begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke. En slik romslig definisjon av kunnskap gjør at skillene mellom erfaringskunnskap og vitenskapelig kunnskap ikke blir så viktige. Det er koblingen mellom disse som er det sentrale for at endring av praksis skal skje gjennom informert refleksjon, og bidra til utvikling av kvalitet og organisasjonslæring.

Teorier av første grad (T₁) er innvevd i praksis. De er skjulte, men kommer til syne som handling. Teorier av andre grad (T₂) representerer praktikerens bevisste teori. Når teoriene er på dette nivået, er de satt ord på. Kunnskapen er ikke lenger «taus», men uttrykt. Erfaringen er satt ord på, dermed kan den snakkes om – og deles. Teorier av tredje grad (T₃) omfatter det vi over kalte «sterk teori», eller metateorier. Disse er kontekstuavhengige, altså uavhengige av tid og sted.

Den typen organisasjon som barnehager er, faller inn under det Mintzberg (1993) kaller profesjonsbyråkratier, noe som innebærer krav om at de skal løse sine oppgaver med henvisning til faglighet, forskning og vitenskap. Dette vil fremstå i form av ytre krav til tjenesteyting og bemanning og i form av regelsett og forventninger knyttet til faglige standarder. Faglige krav og forventninger vil sammen med økonomi og personalreglement fremstå som abstrakte, institusjonelle systemkrav (Glosvik, 2019), og vil inngå som rammer for drift og utvikling av barnehager. I prosjektet har involvering av eiernivået vært vesentlig, både for å ta hensyn til systemkrav og for å sikre god gjennomføring, tilrettelegging og organisasjonslæring.

Styringsdokumenter som Rammeplan for barnehager, nasjonale og lokale forskrifter, kan vi også si er teorier av tredje grad for barnehager. Når innhold og intensjon er omformet til handling i den lokale konteksten – barnehagen – er profesjonskunnskapen gjort til teori av andre grad (T₂) som er praktikerens uttrykte teori. Det Ertsås & Irgens (2012) kaller teori av andre grad, kalles av andre for uttrykt teori (Argyris & Schön, 1978/1996), mens T₁ kalles gjerne bruksteorier. En

barnehageorganisasjon der de ytre kravene, faglige standardene og faglighet blir definert og oppfattet som sannheter, som fasit, og lokal erfaring ikke blir etterspurt eller verdsatt, vil ikke T₃ bli en ressurs i arbeidet med å granske T₂ videre. Det er skapt en situasjon der T₂ ikke finnes, er fraværende eller blir nedprioritert. Slike organisasjoner lærer egentlig ikke, sier Argyris og Schön (1978/1996). Kanskje er det nettopp denne kombinasjonen som vi har prøvd å skape rom for gjennom EX-PED-LAB, som har ført til læring både hos den enkelte, i barnehagens team og organisasjon. Det er nettopp koblingen mellom disse som blir essensielt. Derfor er begrepet T₂, der delene møtes, en invitasjon til å tenke systemisk, å tenke sammenhenger. I lys av det begrepsapparatet vi har brukt her, vil en barnehageleders systemiske tenking ikke handle om medarbeidernes skjulte praksisteorier (T₁), eller barnehagesektorens uttrykte kunnskap eller faglige krav (T₃), men begge deler, i sammenheng. Slik vi tolker dette, vil lederens systemiske tenking være nødvendig for å lykkes med kunnskaps- og kompetanseutvikling. I barnehagen skal både faglærte og ufaglærte samme virkeliggjøre barnehagens mandat. Dette er gitt i barnehageloven (2005) og dens forskrift Rammeplan for barnehager. Mandatet forutsetter at hele personalet må engasjeres i å skape og dele kunnskap for å nå organisasjonens mål (Kunnskapsdepartementet (2013, s. 11). Å skape, dele og utvikle kunnskap sammen blir vesentlig for å oppnå mål om kvalitet i barnehagetilbudet. For at slik kunnskaping skal skje, kreves møtearenaer som muliggjør deling og skaping av kunnskap og at man lærer av hverandre. Gjennom verkstedene i prosjektet EX-PED-LAB har vi forsøkt å skape slike møtearenaer og refleksive rom med mål om felles kunnskaping og praksisutvikling. I mellomarbeidet har utviklingsarbeidet i den enkelte barnehage vært et lederansvar, men som involverer hele personalet. 'Rommet' (Nonaka & Konno, 1998) for kunnskaping har altså funnet sted både i fellesverkstedene med involverte forskere og representanter fra barnehagene, og i den enkelte barnehage.

Kunnskaping kan sees som en dialogisk og dynamisk prosess, der den kontinuerlige dialogen mellom erfaringsbasert og eksplisitt profesjonskunnskap genererer ny kunnskap og innsikt. Kunnskapsgenerering er ifølge Nonaka (1994) en systemisk, dynamisk og pågående prosess. Kunnskap skapes av individer, en organisasjon kan ikke skape kunnskap uten individene. En organisasjon er en sosialt konstruert institusjon bestående av mennesker, og organisasjonslæring, det vil si organisasjoners evne til å tilegne seg ny og relevant

kunnskap som medfører hensiktsmessige endringer i en organisasjon (Senge, 2006; Nonaka & Takeuchi, 1995), vil dermed forutsette individuell læring. Men selv om læring skjer på individuelt nivå er det likevel ikke en garanti for at organisasjonen endres. Kunnskap på individnivå må sosialiseres og deles med andre før en kan snakke om kunnskap på organisasjonsnivå (Nonaka, 1994). For at kunnskaping skal kunne skje, kreves nettopp møtearenaer som muliggjør deling og skaping av kunnskap og at vi lærer av hverandre.

I verkstedet har forskerne prøvd å tilføre teorier. Disse har vi med referanse til Ertsås og Irgens (2012) kalt teorier av sterkere grad (T3). Formålet har vært å fremme felles refleksjoner og analyse av pedagogisk praksis presentert fra barnehagene. Når slike teorier møter virkeligheten oppstår noe nytt, som vi beskriver som teorier av andre grad (T2). Verkstedet har vært et rom for å utvikle nettopp teorier av andre grad ved at barnehagelærerne i denne prosessen løfter frem praksis gjennom fotofortellinger og andre dokumentasjoner for felles utforskning og fortolkning. Slik er erfaringer og praksis gjort uttalt i form av andre grads teori, delt i et fellesskap der teorier av sterkere grad (T3) har informert T2. Informert refleksjon (Ertsås & Irgens, 2012) har ledet til endringer i praksis. Et eksempel på dette er der en av forskerne hadde en forelesning om lek og utforskning og en av barnehagene i mellomarbeidet ville prøve ut mer bruk av verdiløst materiale i arbeidet med utforskende praksiser i barnehagen. Gjennom arbeidet fikk de økt forståelse av begrepet utforskning som er et sentralt begrep i barnehagens rammeplan.

I mellomarbeidet har barnehagene valgt problemområde og gjorde veivalg i hva de ville arbeide videre med/prøve ut/utforske. Mellomarbeidet har vært lokalt forankret og ledelse av prosessarbeidet i personalgruppen har her vært viktig. Arbeidet i mellomperioden ble dokumentert av barnehagene og presentert på verkstedene. Etter en felles responsrunde med innspill fra øvrige deltakere (forskere, barnehageansatte og eierrepresentanter) ble dette tatt videre i gruppearbeid. Her reflekterte barnehagen sammen med forskere i en gruppedialog om barnehagens praksis. Å løfte frem praksiser for deling og felles refleksjoner, ideutveksling og imaginasjon – hva viss/hvordan en skulle ønske det kunne være, førte til innovasjon gjennom å finne nye veier til utvikling av praksis.

Gjennom forberedelsesoppgaver og krav om presentasjoner fra barnehagene, der de har løfter

frem praksis gjennom fotofortellinger og annen dokumentasjon, har T1 blitt gjort eksplisitt, det vil si T1 er blitt til T2, som kan bli utfordret av T3. Verkstedet har vært et refleksivt rom for både forskere og barnehageansatte, der praktikere kunne få analytisk distanse til sin praksis, som er viktig for stadig å kunne forbedre den (Weniger, 1953). Ifølge Ertsås & Irgens (2012, s. 201) sees teoretisering som prosesser nettopp slik verkstedene har gitt rom for, der vi sammen har reflektert over, formulert, analysert, begrunnet og utviklet praksis ved hjelp av teori av ulik styrke. Gjennom verkstedet har vi skapt det rommet der kunnskaping (Nonaka, 1994) kan finne sted. I likeverdige partnerskap mellom forskere og praktikere må ulike typer kunnskap anerkjennes for at kunnskaping skal finne sted. T2 må informeres av og begrunnes ved hjelp av T1 så vel som T3, for å forbedre praksis.

Bidrar EX-PED-LAB til nye praksiser og organisasjonslæring?

Går det an å si at vi gjennom prosjektet har bidratt til å utvikle nye praksiser, har vi drevet innovasjon og endring, og kan vi – som overskriften antyder, snakke om dette som organisasjonslæring?

Endring i barnehagens praksis kan forstås på tre nivå (Beets et al., 2016):

At man gjør noe nytt

At man gjør mer av det man gjør fra før

At man gjør det samme som før, men med høyere kvalitet

Når det gjelder barnehagens praksis i meningen tjenesteyting tror vi det er rett å si at praksis er blitt endret i lys av de to siste forståelsesformene, og at man gjør mer av en praksis fordi en har blitt sikrere på den, har utviklet større forståelse, og/eller at man har endret innholdet i en retning som gir høyere kvalitet.

Når det gjelder samskappingsprosessene som har funnet sted i verkstedene kan det være rett å si at de representerer en ny praksis. Det ligger i hele konseptet at det er en ny måte å arbeide på, både for Høgskulen på Vestlandet, Bergen kommune og barnehagene. Derfor kan det være rett å si at på dette nivået er praksis endret til noe nytt.

For å reflektere over spørsmålet om organisasjonslæring trenger vi et relevant begrep. Dette kan vi hente fra

March (1991) som peker på et skille mellom læring som “utnytting” (exploitation) og læring som “utforskning” (exploration). Det første er mer effektivt, tilgjengelig, tryggere og billigere enn det andre, og det ligger implisitt i det March skriver at det er en sikrere måte å lære på enn utforskning, som krever at man tar sjanser, prøver helt nye ting osv. Begge deler må likevel forstås som organisasjonslæring. For vår del kan vi si at det å gjøre mer av det man gjør fra før, og det å gjøre det samme, men med høyere kvalitet blir organisasjonslæring som utnytting, mens det å bruke verkstedene som en ny form for møte- og skapingsarena representerer “utforskning”.

Har prosjektet gitt resultater som ikke var forventet?

Det samme begrepsapparatet kan vi bruke når vi spør om prosjektet har gitt resultater som ikke var forventet. I løpet av prosjektperioden har vi måttet gjøre noen endringer, grunnet Covid-19 pandemien. Disse utfordringene har ført til muligheter og resultater vi ikke forventet i forkant av prosjektet.

1. Vi har gjennom prosjektperioden brukt digitale verktøy på en nye måter og har til tross for institusjonelle barrierer funnet at dette er konstruktive måter å samhandle på.

2. Vi får mulighet til å formidle funn fra prosjektet i et kapittel i en internordisk vitenskapelig allmenn og gratis tilgjengelig bokutgivelse.

Begge disse resultatene må forstås som “utnytting”. Det første fordi vi systematisk begynte å bruke digital infrastruktur både HVL og Bergen kommune hadde investert i. Det andre fordi vi som deltakere i det akademiske fellesskapet utnytter og bruker eksisterende rom og nettverk for å spre våre erfaringer.

3. Forskere og barnehagelærere samskriver til en bokutgivelse og vi ser at det å delta i skriveprosessene påvirker pedagogisk praksis.

Dette representerer derimot et eksempel på organisasjonslæring som “utforskning”. Dette er en ny måte å publisere på, både for HVL, barnehagene og Bergen kommune.



10. Anbefalinger og videreføring

Ut fra de erfaringene som er nevnt over, ser vi det viktig at institusjonene tilrettelegger for digitale plattformer som er trygge og funksjonelle på tvers av sektorer. Samarbeid mellom aktører i barnehageprofesjonen er fremhevet i nasjonale styringsdokumenter, med mål om styrking av kvalitet i barnehager og utvikling av profesjonsrelevant forskningsbasert kunnskap for og med barnehagesektor (Kunnskapsdepartementet, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2018). At organisasjonene, UH- og barnehagesektor, kan lette arbeidet for partnerskapsprosjekter mellom forskere og praktikere ved å kvalitetssikre digitale plattformer for bruk i slike samarbeid ser vi som vesentlig. Ikke minst med tanke på forskningsetiske hensyn. Videre vil vi poengtere at likeverdige samarbeid også må anerkjenne praktikere som kunnskapsformidlere, der skrivesjangre for praksisutviklende forskningsformidling bør utfordres. Vi har gjennom prosjektet arbeidet med en felles bok, og har banet vei i dette landskapet.

Med bakgrunn i de de erfaringer og resultater vi har redegjort for i rapporten ellers, oppsummerer vi her anbefalinger for en videreføring av EX-PED-LAB.

Fremstillingen tar utgangspunkt i vår analysemodell (EX-PED-LAB – en verkstedmodell) utviklet som et resultat av pilotprosjektet (se figur 8.1 i kap. 8). Det innebærer her at vi gir anbefalinger på bakgrunn av erfaringer og resultater på områdene som ligger i den ytterste sirkelen av modellen: systemisk ledelse, kultur for utforskning, strukturelle vilkår, forhandling, gjensidig tillitt og endringspraksis. Overordnet mål om å styrke barnehagens kvalitet, på samme tid som vi styrker barnehageforskningens arbeidslivsrelevans, er knyttet til ideen om samskaping av ny kunnskap og forståelse som bærekraftige praksiser for fremtiden.

Analysemodellen og vår fremstilling og anbefalinger er i aktiv dialog med strategiske dokumenter nevnt i kapittel 1 og 2, for eksempel, Kunnskapsdepartementet, 2018, 2020, 2021.

Mer spesifikt står det i Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning at forskningen skal a) bidra til å bygge forskningsmiljøer med relevant kompetanse for sektoren og forvaltningsområdene, b) bidra til høy vitenskapelig kvalitet i forskning og metodeutvikling, c) fremme samordning og kunnskapsutvikling på tvers av

sektorer, og d) bidra med kunnskapsutvikling for sektoren i sin bredde, med utgangspunkt i sektorens utfordringer og mål, og til nytte for politikkutvikling, forvaltning og tjenester.

Anbefalinger:

Systemisk ledelse:

1. Manøvrere innenfor offentlige strategiske satsinger – det betyr at vi må identifisere hvilke strategiske satsinger vi forholder oss til. Det vil gjelde både internasjonale, nasjonale og lokale føringer for barnehage og UH sektor og for bærekraftige fremtider.
2. Gi god tid i planlegging for å legge til rette for at deltakerne får et eierforhold til prosjektet – dette innebærer at lederne må ta styring og følge opp i barnehagen for å sikre eierforhold hos alle ansatte.
3. Prosjektgruppen må fortsette å være tett på prosjektet – prosjektgruppen er representert med deltakere fra barnehageetat, forskere og styrere.
4. Må definere og operasjonalisere hvem som er sluttbrukerne for barnehageforskningen og barnehagepraksisen: barn og foreldre.
5. Foreta ståstedsanalyser i starten av prosjektet og ta i bruk varierte metodiske dokumentasjons- og evalueringsformer for å få innsikt i underveis prosesser og for å styrke prosessen.
6. Utvikle en prosjekthåndbok for slike prosjekter for å trygge deltakerne, men på samme tid ha tydelige formuleringer som tillater åpenhet og usikkerhet og utfordringer på nye tankesett og nye måter å gjøre ting på.

Kultur for utforskning – en styrking av utviklingskompetanse og endringspraksis

1. Utvikle metoder som gir rom for utforskning.
2. Videreutvikler verkstedet som en møteplass for reparasjon og innovasjon.
3. Metoder og innhold må styrke deltakernes utviklingskompetanse – det kan bety at vi våger å utfordre de etablerte tankesettene for hva en barnehage er, være åpen for nye ideer, tenke innovasjon og samhandle på tvers av sektorer.

4. Finne gode grunner for hvorfor vi skal endre – bruke tid på å tenke visjonært, våge å drømme på barns vegne.

5. Innsyn i ulike mentaliteter, innsyn i lure ting å gjøre, konstruktive utfordringer.

6. Videreføre den omstillingsdyktigheten partnerne viste ved Korona nedstengingen av samfunnet.

7. Sjekke ut om dette er med på å utvikle rett kompetanse for fremtiden?

8. Utviklingskompetanse blir et sentralt moment i rekrutteringsarbeidet inn mot nye ledere i barnehagesektor – det kan bety at vi identifiserer lederegenskaper som bidrar til utvikling og endring.

9. Utviklingskompetanse blir et sentralt moment i undervisningsformer og praksis for barnehagelærere (arbeidslivsretting av BLU-utdanningen).

10. Utviklingskompetanse på forskningsmetode, tilpasses barnehagelandskapet – det kan bety at forskningsmetoden må tenke inn sluttbrukeren, barnet og familien.

11. Utviklingskompetanse inn mot nåtidens foreldregruppe (alle – også de tause foreldregrupper) – og alle barn.

12. Identifisere samhandlingsarena mellom UH sektor og barnehage sektor som eksisterer og utfordre og endrer de eksisterende og utvikle nye. Hvordan er det disse etablerte arenaene fungerer?

13. Utvikle nye former for samhandling som fremmer kontinuerlig kvalitetsutvikling i barnehagene ved tett oppfølging.

Strukturelle vilkår

1. Definere hindringer og rammene: Hva er lover og regelverk? Hva er mulighetsrommet vi har innenfor dette.

2. Huske at mulighetsrommet kan være større enn det vi først tror – våge å utfordre en snever tolkning av regler og rammer.

3. Konkretisere betydningen for lærerutdanning/ lærerutdanningsbarnehager.

4. Videreutvikle nettverket mellom barnehager som en kompetanseutviklende samhandlingsarena?

5. Når kommunikasjon er mer avhengig av digitalisering og digitale plattformer, må også digital infrastruktur være tilrettelagt.

Gjensidig tillitt

1. Forskningsmetodologi som er tilpasset arbeidsoppgaver og prioritering i barnehagen.

2. Anerkjenne ulike kunnskapsformer; ulike perspektiver skal gjøres gyldige, barn, familier og personalet i barnehagen, så vel som forskerperspektivet.

3. Verksted kan foregå, på flere steder, lokalisasjoner og i det digitale rommet.

4. Anerkjenne en vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte i prosjektet; personalet legge til rette for og deltar i å skape og analysere forskningsdata.

11. Etterord om regional og nasjonal relevans

Gjennom samarbeid om pilotprosjektet har forskere ved BARNkunne, HVL og Etat for barnehage i Bergen kommune, erfart betydning av å arbeide sammen gjennom et forpliktende partnerskap. Pilotprosjektet har vist at vi får organisasjonslæring i organisasjonene både i kommunen og ved høyskolen. Ledernivået ved begge institusjonene har vært tett på gjennom hele prosessen fra ideutveksling og til rapportering. Pilotprosjekt er forankret på eiernivå. Bergen kommune har vært prosjekteier, og gjennom frivillig deltakelse og støtte skapt legitimitet i prosjektbarnehagene. Prosjektet har tilført barnehagene noen ekstra ressurser, både faglig og til materiell og til dekking av vikar for samlingene. Prosjektet tilførte også noen ressurser til forskerne. Selv om budsjettet var lite, ble det opplevd som en viktig anerkjennelse og gav reelle muligheter til ekstra innsats. Å få tildelt ressurser fra Regionalt forskningsfond skapte dessuten gjensidig forpliktende engasjement om å oppfylle målene i prosjektet.

Verkstedene ble planlagt sammen, noe som gjorde at relevans ble til gjenstand for forhandling. Det vi valgte å utforske var følgende temaer: leke- og læringsmiljøet, samarbeid barnehage – hjem og organisasjonslæring. Disse ble opplevd som relevant fra begge partene. Det var områder som partene hadde arbeidet med tidligere, og ble opplevd som klassiske og sentrale problemområder for å styrke de pedagogiske kvalitetene i barnehagene. Mens barnehagene hadde en særlig interesse for å få respons på egne praksiser, prøve ut nye praksiser og se resultater av utprøvingene, hadde forskerne en særlig interesse for å kunne studere og forstå vilkår og prosesser i verkstedet; hva som skjer i 'det tredje rommet' og trekke ut suksess og barriere for forsknings- og utviklingsarbeid.

De ansatte i barnehagene trakk frem betydningen av respons fra både forskerne og de andre deltakerne fra barnehagene og fra ledernivået i kommunene. Betydningen av at vi organiserte prosjektet i et prosjektnettverk på tvers viste seg vellykket.

Læringsprosessen hos begge partene kom tydelig frem gjennom skriveprosesser. Det å skulle skrive om utforskningen, i ulike sjangre, viste seg å være krevende og forpliktende, men like fullt motiverende og drivende for læringen. Mens andre prosjekter gjerne har rapportert om barrierer for skriving (Ødegaard & Birkeland, 2001,

Ødegaard, 1998), viste dette prosjektet, tvert imot, skrivelyst og gjennomføringsevne, både hos deltakerne fra barnehagene, fra barnehagens administrasjon og fra forskerne. Å skrive sammen tydeliggjør, avslører og skaper kunnskap, kompetanse og forståelse.

Gjennom skrivingen oppstår noe annet enn i samtale. Muntligheten eksisterer her og nå, er kontekstuel bestemt og er nødvendig for refleksiv innsikt, men skriftlighet krever at man må formulere seg med tanke på at teksten skal fungere ut av konteksten (Lindhardt, 1989). Vi forstår skriveengasjementet som at det felles prosjektet skapte en gjensidig forpliktelse som gav mening.

Prosjektet har vist seg å ha regional relevans. Vi har utviklet og prøvd ut en arbeidsform for å løse problemer og samtidig utvikle gode barnehagepraksiser og forskningsbasert kunnskap om verksted som et tredje rom for organisasjonslærings- og pedagogisk innovasjon. Vi har identifisert noen suksess og barrierer for arbeidsformen å samarbeide gjennom verksted. I prosjektet har vi erfart at det å jobbe sammen gjennom en verkstedsmetode, gir et særlig godt grunnlag involvering og forankring av ny pedagogisk praksis for bedre kvalitet.

Prosjektet har også nasjonal relevans. Prosjektet løfter frem en måte å jobbe for å utvikle barnehager til lærende organisasjoner, og den positive effekten av at barnehagelærere og forskere jobber sammen. Barnehagelærere som medforsker peker på den muligheten det er å styrke den praksisnære forskningen i et forpliktende samarbeid. Vi forsker sammen for å utvikle barnehagens kvalitet. Det er behov for mer kunnskap om hvordan vi skal arbeide sammen på tvers av sektorer. Ved slik ny kunnskap kan vi få flere virkemidler for målet om utvikling og bidra til at kvalitetsforskjellen mellom barnehager blir mindre.

Barnehager jobber kontinuerlig med kvalitetsutvikling, og det er mange aktører som bidrar i dette arbeidet. Å utvikle ny kunnskap og anvende denne, er en prosess som krever samspill og likeverdighet mellom de ulike aktørene. I barnehagens arbeid med forskningsbasert kvalitetsutvikling, er det i større grad etterspurt samspill mellom barnehager og forskere. Utvikling av barnehagesektoren, forskning og barnehagelærerutdanning, er avhengig av at denne samhandlingen bygger likeverdige parter der ulike perspektiver kommer frem.

Litteratur

Alexandersson, M. (2006). Praxisnære forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* (s. 355–376). Carlssons.

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Berger Storli, J., Espedal Tunglund, I.B., Lønning Velde, K. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen: Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN): Rapport nr. 85*. Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2630132>

Anning, A., Cullen J. & Fleer, M. (2008). *Early childhood education: Society and culture* (2. utg.). Sage.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.

Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.

Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/2005-06-17-64>

Birkeland, J. (2020). *Observasjon – en nøkkelkompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial* [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet.

Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer*. Pedagogisk Forum

Birkeland, J., Baste, V. & Ødegaard, E. E. (2020). Observation as a professional tool in Norwegian kindergartens and kindergarten teacher education. *Cogent Education*, 7 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1789381>

Birkeland, J., Glosvik, Ø. & Aasen, W. (2021). Systemic Leadership in Nordic Kindergartens. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (4), 114–163. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.5>

Birkeland, J. & Ødegaard, E. E. (2019). Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage? Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103 (2–3), 108–120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-08>

Bjørnestad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (1), 111–127. Routledge. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>

Borgen, J. S. & Ødegaard, E. E. (2021). Global Paradoxes and Provocations in Education: Exploring Sustainable Futures for Children and Youth. I J. S. Borgen & E. E. Ødegaard (Red.), *Childhood Cultures in Transformation: 30 Years of the UN Convention on the Rights of the Child in Action towards Sustainability* (s. 274–296). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004445666_014

Brodin, J. Hollerer, L. Renblad, K. & Stancheva-Popkostadinova, V. (2015). Pres'hool teachers' understanding of quality in preschool: a comparative study in three European countries, *Early Child Development and Care*, 185 (6), 968–981, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.974035>

Bruce, T., Louis, S. & McCall, G. (2015). *Observing young children*. Sage.

Bærheim, A., Ødegaard, E. E. & Næss, I. J. (2022). *Team reflexivity and the shared mind in interprofessional learning*. Policy Futures in Education.

- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45 (1), 48–54.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Cook-Sather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Teaching and Learning: A Guide for Faculty*. Jossey-Bass
- Daly-Smith, A., Quarmby, T., Archbold, V.S.J., Corrigan, N., Wilson, D., Resaland, G.K., Bartholomew, J.B., Singh, A., Tjomsland, H.E., Sherar, L.B., Chalkley, A., Routen, A.C., Shickle, D., Bingham, D.D., Barber, S.E., van Sluijs, E.M.F., Fairclough, S.J. & McKenna, J. (2020). Using a multi-stakeholder experiencebased design process to co-develop the Creating Active Schools Framework. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17, art. 13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12966-020-0917-z>
- Darlington, E., & Masson, J. (2021). What does co-creation mean? An attempt at definition informed by the perspectives of school health promoters in France. *Health education journal*, 80 (6), 746–758. <https://doi.org/10.1177/00178969211013570>
- Duncan, J. & Connor, L. (2013). *Research Partnerships in Early Childhood Education – Teachers and Researchers in Collaboration*. Palgrave – McMillan.
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2019). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Cappelen Damm Akademisk.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43 (3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Eide, O. S. (2013). *Pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Nordland.
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokk: Rapport fra et forsknings- og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen*. Høgskolen i Sørøst-Norge. <http://hdl.handle.net/11250/2468108>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2015). *Barnehagelæreres profesjonslæring: I barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Eikset, A. & Ødegaard, E. E. (2020). Historical Roots of Exploration – Through a Fröbelian Third Space. I M. Hedegaard & E. E. Ødegaard (Red.), *Children's Exploration and Cultural Formation* (s. 105–119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_7
- Ejsing-Duun, S. & Skovbjerg, H.M. (2019). Design as Mode of Inquiry in Design Pedagogy and Design Thinking. *International Journal of Art and Design Education*, 38 (2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/jade.12214>
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review: Norway*. OECD. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/ee68f4c948b64c1fbc45baa91f288472/oecd-norway-ecec-review_final_web.pdf

- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktisknära forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning & Lärande*, 12 (1), 27-40. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1271704/FULLTEXT01.pdf>
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Tapir akademisk forlag
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. I M. P. Postholm, (Red.). *Ledelse og læring i skolen*. Universitetsforlaget.
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services: A systematic review*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2806/69399>
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen: En synteserapport fra Læringsmiljøsenenteret, UiS*. Universitetet i Stavanger. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1635.2721>
- Faglig råd for lærerutdanning 2025. (2020a). *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag: Delrapport 1*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Faglig råd for lærerutdanning 2025. (2020b). *Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene: Anbefalinger fra Faglig råd for lærerutdanning 2025*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e29c3dc21bfa4edc9308f2fc6908afb3/partnerskap-for-kvalitet-i-larerutdanningene-004.pdf>
- Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education*, 38 (1), 52-66, <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>
- Fleer, M. (2013). Attunement of Knowledge Forms: The Relational Agency of Researchers, Policy Writers, and Early Childhood Educators. I J. Duncan & L. Conner (Red.), *Research Partnerships in Early Childhood Education: Teachers and Researchers in Collaboration*. Palgrave Macmillan.
- Fleer, M. (2021). How an educational experiment creates motivating conditions for children to role-play a child-initiated PlayWorld. *Oxford Review of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1988911>
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices across. Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17 (2), 149-168.
- Fleer, M., Hedegaard, M., Ødegaard, E.E. & Sørensen, H. V. (2022). *Qualitative Studies of Exploration in Childhood Transitions: Cultures of Play and Learning*. Bloomsbury.
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, 1-41.
- Glovik, Ø. (2019). Mellom kvardag og system – ein modell om førstelinjeleing i norsk, offentleg tenesteying og forvaltning? I Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nettet & P. Rice (Red.), *Modellar. Fjordantologien 2019* (s. 258-277). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K-Å. (2019a). Styrenes arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon. I S. Mørreaunet, K-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 63-83). Fagbokforlaget.

Gotvassli, K.-Å. (2019b). Barnehagen som en lærende organisasjon: Teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K.H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg., s. 17-40). Fagbokforlaget.

Gotvassli, K.-Å. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Grindheim, L. T., Bakken, Y., Hauge, K. H. & Heggen, M. P. (2019). Early Childhood Education for Sustainability Through Contradicting and Overlapping Dimensions. *ECNU Review of Education*, 2 (4), 374-395. <https://doi.org/10.1177/2096531119893479>.

Gudiksen, S. & Skovbjerg, H.M. (2020). *Framing Play Design: A Hands-on Guide for Designers, Learners & Innovators*. BIS Publishers.

Gutsche, J. (2020). *The Innovation Handbook – Exploiting Chaos*. USA: Axiom Books.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin.

Hedegaard, M. & Ødegaard, E. E. (Red.). (2020). *Children's Exploration and Cultural Formation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3>

Heimburg, D. von, Langås, S. V. & Ytterhus, B. (2021). Feeling Valued and Adding Value: A Participatory Action Research Project on Co-creating Practices of Social Inclusion in Kindergartens and Communities. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.604796>

Hernes, L., Myrvold, T., Gulpinar, T., Os, E., Winger, N. & Zeiner, H. H. (2021). *Mulighetenes barnehage. Kvalitet i Oslo kommunes barnehager*. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6523>

Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (Red.). (2021). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen: Underveistrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen*. NORCE Samfunn. <https://hdl.handle.net/11250/2736721>

Jarl, M. & Taube, M. (2020). Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grunden för praktisknära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25 (4), 90-94. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.07>

Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Pearson Education, Inc.

Jørgensen, H. H. (2020). Workshop som metode til bæredygtig pædagogisk forskning med afsæt i et forskningsprojekt om kvalificering af pædagogisk praksis. *Forskning og forandring*, 3(2), 107-125. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2375>

Kaarby, K. M. E. & Lindboe, I. M. (2020). Læring i partnerskap: Praksislæreres erfaringer fra innovasjonsprosjektet Utdanningsbarnehager. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104 (1), 30-42
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-04>

Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Universitetsforlaget.

Kemmis, S., Wilkerson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grotenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>

- Kempe, U. R. (2019). Teachers and researchers in collaboration: A possibility to overcome the research-practice gap? *European Journal of Education*, 54 (2), 250–260. <https://doi.org/10.1111/ejed.12336>
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of Teacher Education. I J. Loughran & M. L. Hamilton (Red.), *International Handbook of Teacher Education* (Bd. 1, s. 311–346). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*. Kunnskapsdepartementet. kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf (regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen. Meld. St. 19 (2015–2016)*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. Lærerutdanning 2025*. https://www.regjeringen.no/contentassets/doc1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nettpdf
- Kunnskapsdepartementet (2017c). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Forskning, kunnskapsmeglning og bruk: Strategi for utdanningsforskning 2020–2024*. https://www.regjeringen.no/contentassets/8b5e5ebb145540f581c9996ef164acfb/kd_strategi-for-utdanningsforskning-2020-2024.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehager-mot-2030-strategi-for-barnehagekvalitet/id2863490/>
- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som dannning, erkjennelse og myndiggjøring: Utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92 (5), 388–399. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-05>
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen: En forskningskartlegging: KSU 3/2014*. Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd.
- Lindhardt, J. (1989): *Tale og skrift. To kulturer*. Munksgaard.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- MacNaughton, G. & Hughes, P. (2008). *Doing Action Research in Early Childhood Studies: A Step-by-Step Guide*. Open University Press.
- Shrivastava, M., Shah, N. & Navaid, S. (2018). Assessment of change in knowledge about research methods among delegates attending research methodology workshop. *Perspectives in clinical research*, 9 (2), 83–90. https://doi.org/10.4103/picr.PICR_41_17

- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2 (1), 71–87. <http://www.jstor.org/stable/2634940>
- Martin, S. D., Snow, J. L. & Franklin Torrez, C. A. (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/ In Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62 (3), 299–311. <https://doi.org/10.1177/0022487110396096>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Prentice-Hall.
- Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A. Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhý, J. and Alba, D. (2017) Catalysing Change in Higher Education for Sustainable Development: A Review of Professional Development. Initiatives for University Educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18 (5), 798-820. doi:10.1108/IJSHE-03-2017-0043.
- Ness, I. J. & Riese, H. (2015). Openness, curiosity and respect: Underlying conditions for developing innovative knowledge and ideas between disciplines. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.03.001>
- Nilsson, P. (2015). Catching the moments – coteaching to stimulate science in the preschool context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43 (4), 296–308. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060292>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5 (1), 14-37.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40 (3), 40–54. <https://doi.org/10.2307/41165942>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Norges forskningsråd. (2017). *Programplan 2014–2023. Revidert September 2017: Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032728265.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012) Praxeological research in early childhood: a contribution to a social science of the social, *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 471-476, DOI: 10.1080/1350293X.2012.737707
- Os, E. & Winger, N. (2019). Blikk for barn. Nordisk barnehageforskning, 18, (Temannr. Blikk for barn), 1-5, <https://doi.org/10.7577/nbf.3419>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2015). Opening up communicative spaces for discussion ‘quality practices’ in early childhood education through middle leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015 (3), 67–76. <https://doi.org/10.3402/nstep.v13.0098>

Rönnerman, K., Salo, P., Furu, E. M., Lund, T., Olin, A. & Jakhelln, R. (2016). Bringing ideals into dialogue with practices: On the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. *Educational Action Research*, 24(1), 46–64, <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1069751>

Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.

Salo, P. J. & Rönnerman, K. (2013). Teachers' professional development as enabling and constraining dialogue and meaning-making in Education for All. *Professional Development in Education*, 39 (4), 596–605. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796298>

Samuelsson, I. P. & Park, E. (2017). Special Issue: Transforming Early Childhood Systems for Future Generations. *International Journal of Early Childhood*, 49 (2), 133–136. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0196-2>.

Schei, T. B. & Ødegaard, E. E. (2017). Stories of style: Exploring teachers' self-staging with musical artefacts. I S. Garvis & N. Pramling (Red.), *Narratives in Early Childhood Education: Communication, Sense Making and Lived Experience*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315640549-5>

Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency/Doubleday.

Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, R., Smith, B. & Dutton, J. (2000). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. Doubleday.

Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., Vonta T., De Kimpe C., Brajković S., Contini L., Giovannini D. (2017). *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*, NESET II report, Publications Office of the European Union.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden: A profession in change. *Educational Research*, 53 (4), 415–437. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>

Sivertsen, H., Ljunggren, B., Janninger, L. & Lorentzen, R. (2020). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage: Delrapport 5*. Trøndelag Forskning og Utvikling. <https://www.udir.no/contentassets/98823ef710ec4f6d9ac4d9c93ba9fcfo/tfou-rapport-2020-11.pdf>

Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>

SSB. (u.å.). *Barnehager*. Hentet 13. august 2021 fra <https://www.ssb.no/barnehager>

Storvang, P., Mortensen, B. & Clarke, A. H. (2018). Using Workshops in Business Research: A Framework to Diagnose, Plan, Facilitate and Analyse Workshops. I P.V. Freytag og L. Young, *Collaborative Research Design: Working with Business for Meaningful Findings* (s. 155–174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5008-4_7

Stylianidou, F., Glauert, E., Rossis, D., Compton, A., Cremin, T., Craft, A. & Havu-Nuutinen, S. (2018). Fostering Inquiry and Creativity in Early Years STEM Education: Policy Recommendations from the Creative Little Scientists Project. *European Journal of STEM Education*, 3 (3), 15. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3875>

Tekin, A.K. & Kotaman, H. (2013). The epistemological perspective on action research, *Journal of Educational and Social Research*, 3 (1), 81-91.

Utdanningsdirektoratet (2020). *Tall og analyse av barnehager 2018*. Henta fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehager/analyser/fakta-om-barnehager-2020/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 7. august). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplering/>

Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 8, <https://doi.org/10.7577/nbf.693>

Vågan, A. & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97 (4-5), 292-303. <http://hdl.handle.net/10642/1757>

Wallerstedt, C., Brooks, E., Ødegaard, E.E. & Pramling, N. (under utgivelse). *Methodology for research with early childhood education and care professionals: Example studies and theoretical elaboration*. Springer.

Webster, C, Lubans, D., Brusseau, T., Carson R. & Cliff, D.P. (2016). The theory of expanded, extended, and enhanced opportunities for youth physical activity promotion. *Int J Behav Nutr Phys Act* 13, 120, <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0442-2>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Weniger, E. (1953). Theorie und Praxis in der Erziehung. I E. Weniger, *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (s. 7-22). Verlag Julius Beltz.

Wibeck, V., Eliasson, K. & Neset, T.-S. (2022). Co-creation research for transformative times: Facilitating foresight capacity in view of global sustainability challenges. *Environmental Science and Policy*, 128, 290-298. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2021.11.023>

Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K. & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230-245 <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>

Zeichner, K. (2010). University-based teacher education: rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education, *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.

Ødegaard, E. (1998): "Fortell om meg da jeg var liten" - fortellingen som mulighet i samarbeidet mellom barnehage og hjem. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6*.

Ødegaard, E. E. (2015). Epilog : For en dannelsorientert barnehagelærerutdanning. I E. E. Ødegaard & M. S. Økland (Red.), *Fortellinger fra praksis: Trøbbel, vendepunkt og stolthet* (s. 241-247). Fagbokforlaget.

Ødegaard, E. E. (2020). Dialogical engagement and the co-creation of cultures of exploration. I M. Hedegaard & E. E. Ødegaard (Red.), *Children's Exploration and Cultural Formation* (s. 83-104). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_6

Ødegaard, E. E. (2021a). A Pedagogy of Collaborative Exploration: A Case Study of the Transition from a Monocultural Entity in National Celebration Rituals to a Multi-layered Informed Pedagogical Practice. I M. Fleer, M. Hedegaard, E. E. Ødegaard & H. V. Sørensen (Red.), *Qualitative Studies of Exploration in Childhood Education: Cultures of Play and Learning in Transition* (s. 41–68). Bloomsbury Academic.

Ødegaard, E.E. (2021b). Reimagining «Collaborative Exploration» – A Signature Pedagogy for Sustainability in Early Childhood Education and Care. *Sustainability*, 13 (9), 5139. <https://doi.org/10.3390/su13095139>

Ødegaard, E. E. & Birkeland, L. (2001). *Tusen erfaringer søker fortellinger – Gleder og utfordringer med fortellinger i barnehagens pedagogiske arbeid*. Skriftserien Høgskolen i Bergen.

Ødegaard, E. E. & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som danningsarena: sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard (Red), *Barnehagen som danningsarena* (s. 19–49). Fagbokforlaget.

Ødegaard, E. E., Oen, M. & Birkeland, J. (under utgivelse). 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 (under utgivelse). *Methodology for research with early childhood education and care professionals: Example studies and theoretical elaboration*. Springer.

Ørngreen, R. & Levinsen, K. (2017). Workshops as a Research Methodology. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15 (1), 70–81. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1820>



Høgskulen
på Vestlandet

Campus Haugesund
Bjørnsonsgate 45

Campus Stord
Klingenbergvegen 4
Rommetveit

Campus Bergen
Inndalsveien 28

Campus Førde
Svanehaugvegen 1

Campus Sogndal
Røygata 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)