

## Utviklingsarbeid som læringsmåte i den åpne barnehagen.

### En brukstekst til KOMÅP-prosjektet

#### Utviklingsarbeidet – en grunnpilar i KOMÅP-prosjektet

Utviklingsarbeidet utgjør en sentral del av *Kompetanseløft for åpne barnehager* (KOMÅP). Hva mener vi så når vi snakker om utviklingsarbeid som en del av kompetanseløftet i KOMÅP?

Vi vil starte med å si litt om hva som kjennetegner KOMÅP som kompetanseløft og dernest knytte utviklingsarbeidet til dette. For det første handler et kompetanseløft gjerne om et *felles læringsarbeid på arbeidsplassen*. Et slikt læringsarbeid innebærer alltid *endring*. Målsettingen vår er at KOMÅP skal bidra til endring i form av styrket pedagogisk kompetanse i de åpne barnehagene. Dette innebærer mer presist å *øke kunnskapen om og innsikten* i alt som skjer – og om det vi ønsker skal skje i den faglige virksomheten. Videre innebærer det å stadig bedre de praktiske *ferdighetene* og å utvikle de profesjonelle *holdningene* blant personalet i møte med brukerne<sup>1</sup>.

Utviklingsarbeid på arbeidsplassen er altså noe vi vanligvis tenker på som er arbeid vi *gjør i fellesskap med kolleger* – enten på arbeidsplassen som helhet, på vår egen avdeling eller sammen med de som har samme fagbakgrunn eller profesjon som oss selv. I en åpen barnehage har man ikke nødvendigvis profesjonskolleger man samarbeider med daglig, kanskje er man også eneste fast ansatte i sin barnehage. For da å få til et utviklingsarbeid sammen med andre, må man gjerne tenke litt større om hva et *kollegialt fellesskap* kan være. En nærliggende måte å tenke på her er at andre man kjenner som har samme utdanningsbakgrunn eller samme type yrkeserfaring som en selv, kan være ens kollega. Om vi på vår daglige arbeidsplass jobber alene eller bare med kolleger fra andre profesjoner eller yrkesgrupper, kan vi da likevel prøve å bygge oss et faglig nettverk på bakgrunn av felles kunnskaper, forståelser og verdier. Dette er en viktig målsetting i KOMÅP-prosjektet: Dersom vi jobber alene, er målet at vi skal få en ekstra motivasjon til å søke kontakt med kolleger i andre barnehager som har de samme faglige interessene som oss selv.

#### Utviklingsarbeidet – noe annet enn den daglige praksis

Et utviklingsarbeid på arbeidsplassen er *noe annet enn* vår daglige praksis, selv om det *handler om* nettopp det arbeidet vi utfører til daglig. Det som særlig kjennetegner utviklingsarbeidet er at det tar utgangspunkt i en avgrenset side ved den daglige praksisen, at det er bevisst og planlagt, at det skal gjennomføres innenfor et bestemt tidsrom og at det er målrettet. Vi sier

---

<sup>1</sup> I profesjonsteorien, og særlig i offentlige tjenesteprofesjoner som lærer, sosialarbeider, vernepleier og sykepleier er det vanlig å snakke om at profesjonskunnskapen kan deles i tre hovedområder som samsvarer med de tre kjerneegenskapene som kjenner en profesjonell yrkesutøver – «å vite, å gjøre og å hjelpe». I tråd med dette må altså barnehagepedagogen ha vitens(kapelig) kunnskap, praktisk kunnskap og verdikunnskap. Se blant andre Hartman, 1995, 2005; Hargreaves, 1994; Grimen, 2008.

derfor gjerne at utviklingsarbeidet har *prosjektkarakter*. Det er satt i gang for å oppnå et bestemt resultat på arbeidsplassen – for eksempel en forbedring av en rutine eller aktivitet eller innføring av en ny arbeidsmåte. Initiativet til å sette i gang kan komme flere steder fra og ha ulik bakgrunn og målsetting. Noen ganger kommer initiativet «nedenfra» i organisasjonen fra de ansatte selv som ønsker å forbedre sin praksis. Det kan også ha blitt satt i gang «ovenfra» av barnehageeier eller av myndighetene eller det kan komme «utenfra» fra en organisasjon som ønsker å samarbeid med barnehagene om et felles prosjekt, slik tilfelle er i KOMÅP. Henvendelsen kan for eksempel komme fra barnehagelærerutdanningen eller andre forskningsmiljøer som ønsker å prøve ut nye teorier med relevans for barnehagefeltet eller å utvikle ny kunnskap sammen med barnehagelærere. Dette siste kalles gjerne samarbeidsforskning. Her er aksjonsforskning er en av de mest kjente tradisjonene (Tiller, 2004; Bø & Thoresen, 2017).

Innføringen av den nye rammeplanen for barnehagene i Norge fra høsten 2017 i regi av Utdanningsdirektoratet, fylkesmennene og kommunene som barnehagemyndighet, er et eksempel på implementering av nye retningslinjer for den daglige virksomheten i alle landets barnehager. Utviklingsarbeider i den enkelte barnehage vil kunne være en god måte å gjennomføre en slik implementering på. Samarbeidet mellom Storhaug åpen barnehage og Universitetet i Stavanger i «Toddlerprosjektet»<sup>2</sup> er et av mange eksempler på et utviklingsarbeid som har kommet i stand etter initiativ utenfra det vanlige institusjonelle hierarkiet. Vi kan se dette som eksempel på utviklingsarbeid i form av samarbeidsforskning mellom barnehageansatte og barnehagelærerutdannere. Slik forskning kalles også gjerne for Forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid).

## Utviklingsarbeid «nedenfra» - aksjonslæring i praksisfellesskap

Utviklingsarbeid «nedenfra» begynner ved at personalet setter seg sammen og beskriver et problem de ønsker å løse eller et tema de ønsker å utforske. Dernest utarbeider de en plan for hvordan de vil prøve å løse problemet eller utforske sitt tema. I dette inngår gjerne også en plan for innsamling av nødvendig informasjon om problemet. Når oppstod det og når ble barnehagen klar over det? Hva kan problemet skyldes, og har det vært prøvd ut tiltak tidligere? Finnes litteratur om denne typen problemer, og har andre barnehager prøvd ut tiltak?

Før man begynner utprøvingen av mulige tiltak som kan løse problemet, må man også ha en plan for hvordan man vil observere og dokumentere det som skjer underveis. Ved å notere ned det som er tenkt og planlagt på forhånd og det som blir observert under gjennomføring av tiltaket, kan man skaffe seg et *erfaringsmateriale* man kan analysere i fellesskap. En slik analyse og de funnene man ved det kommer frem til, kan gi svar på de spørsmål man stilte seg i starten av utviklingsarbeidet. Var tiltakene vi ble enige om vellykket med tanke på å løse problemet? Hvorfor lyktes vi i så fall eller hvorfor ikke? Kan vi lykkes bedre ved å justere tiltaket eller fremgangsmåten, eller må vi gå frem på en helt annet måte? Viser det seg at problemet skyldes noe vi har herredømme over selv og dermed har mulighet til å løse, eller skyldes det

---

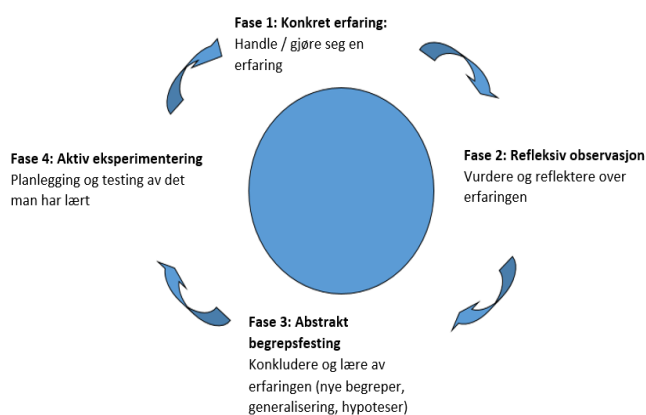
<sup>2</sup> <https://www.uis.no/om-uis/nyheter-og-presserom/uis-leder-eu-prosjekt-om-sosial-utjevning-article35616-8108.html> . Se også filmen tatt opp i Storhaug åpne barnehage og som er lagt ut på KOMÅPs ressursider: <https://www.youtube.com/watch?v=fw0XewtuBpk>

forhold utenfor vår kontroll – det vi gjerne kaller rammevilkårene? Hvem må vi i så fall henvende oss til for å informere om det vi har funnet ut og for å få endret rammevilkårene? Analysen vil også gi svar på om det kan være lurt å justere, endre eller utvide tiltaket som har vært prøvd ut og gjøre en ny utprøving – for å lære mer og få et bedre resultat.

## Erfaringslæring

Kunnskapsfilosofen og utdanningsforskeren David Kolb var opptatt av hvordan systematisk arbeid med å løse felles problemer i et arbeidsfellesskap, har noen særlige kjennetegn enten man jobber i en barnehageavdeling som har sin pedagogiske leder, assistenter og andre ansatte, eller man jobber i en håndverksbedrift i et team av lærlinger, faglærte og en mester. Det som er felles er måten man lærer på *mens man utfører sitt arbeid* sammen med andre. Dette kaller Kolb erfaringslæring (Kolb, 1984). Denne typen læringsprosesser blir gjerne beskrevet som en sirkulær bevegelse eller en spiralbevegelse som er blitt kjent som læringssirkelen (se figur 1). Det som kjennetegner erfaringslæring, er ifølge Kolb at de som samarbeider i slike arbeidsfellesskap over tid (figur 1, fase 1), gjerne skaper et felles språk sammen som er tett forbundet med deres praksis og som setter ord på den felles yrkeskunnskapen de eier og utvikler sammen. Den innsikt som Kolb kom frem til og som uttrykkes i læringssirkelen, er at når yrkesutøvere sammen observerer sitt arbeid og sine profesjonelle handlinger, og reflekter over disse og hva de fører til (figur 1, fase 2), oppstår nye begreper. Disse nye begrepene kan vi si «samler i seg» det man har lært gjennom observasjonen og felles refleksjonen. De blir på den måten «bærere av» kollegenes felles yrkeskunnskap og hjelper dem til å snakke sammen om den, tenke rundt den og anvende den i stadig nye situasjoner. Dette kaller Kolb *abstrakt begrepsfesting* (fase 3). Gjennom dernest å anvende begrepene, og dermed den nyvunne erfaringskunnskapen, i nye situasjoner, kan man få testet ut hvor langt den rekker (figur 1, fase 4). Slik kan den både bli bekreftet, avkreftet, nyansert og videreutviklet. Hver ny sirkel av handling, observasjon, refleksjon, ny begrepsfesting og tilpasset handling, utvikler yrkeskunnskapen videre. På den måten kan også si at læringsprosessen får en spiralformet bevegelse, idet det nye man har lært siden forrige runde, bygger videre på og «legger seg oppå» det man lærte sist.

### Erfaringsbasert læring (David Kolb, 1984)



Figur 1: Erfaringsbasert læring etter David Kolb (1984)

Erfaringslæring og utvikling av et felles praksisspråk som hører til, vil nok skje i betydelig grad enten man bevisst og systematisk prøver å planlegge den eller ikke. Men om man ønsker at mer av all den «tause» praksiskunnskapen som finnes i enhver profesjon skal bli språkliggjort for å kunne deles med for eksempel nyansatte og lærlinger, så må det settes av tid og ressurser. Det er dette som har vært tanken med utviklingsarbeidene som utgjør en så viktig del av vårt eget KOMÅP-prosjekt. Gjennom samtalene på fagsamlingene, men særlig i

utviklingsarbeidene og i samarbeidet med veilederne, prøver vi å få samlet, språkliggjort og delt den kompetansen dere som driver de åpne barnehagene har tilegnet dere gjennom arbeidet i denne særegne typen barnehage.

Betegnelsen «forskning på egen praksis» som ble nevnt innledningsvis i dette avsnittet, skriver seg fra filosofen og pedagogen Laurence Stenhouse som på 1970-tallet skrev om lærere som forskere (Stenhouse, 1983)<sup>3</sup>. Et felles trekk ved hans tenkning og tenkningen til andre som har arbeidet med aksjonslæring og aksjonsforskning, er at de legger stor vekt på betydningen av å ha tid og mulighet til felles refleksjon over egen yrkespraksis. Tid og praktisk tilrettelegging er avgjørende for at den felles yrkeskunnskapen som utøves i praksis skal kunne utvikles, vurderes og deles internt blant kollegene og eksternt til beste for brukere, nye ansatte, eiere og for samfunnet som helhet. For å kunne reflektere kritisk over den felles daglige praksisen man står i, er det også nødvendig å skape en mental distanse. Dette handler dels om å skaffe seg tid og anledning til å snakke sammen og få satt ord på de daglige oppgavene og erfaringene sammen med kolleger, dels handler det om å få sin egen praksis speilet gjennom kollegenes øyne. Alt profesjonelt arbeid med mennesker forutsetter evne til nærhet til våre brukere – å se dem som medmennesker som vi møter på vår vei og «hvis liv vi da ...» – ifølge den danske filosofen Knud E. Løgstrup (1956) – «... holder noget av i vår hånd». I barnehagen er dette i første rekke barna, men i den åpne barnehagen også i like stor grad foreldrene og andre voksne som følger barna. For å få tilstrekkelig distanse til å reflektere faglig og kritisk over vår egen nære praksis i samspill med barna og foreldrene, er det nyttig å ha hjelp av kolleger eller en utenforstående til å observere, dokumentere og reflektere sammen med oss om det som skjer i denne praksisen. Profesjonelt arbeid handler derfor både om nærhet og distanse (Vetlesen & Henriksen, 2006). Dersom en kollega eller en annen voksen, i etterkant av en observasjon kan vise oss sine notater fra situasjoner og episoder, vil dette gi oss et mer distansert inntrykk av den samhandlingen vi har vært en del av. Dette gir mulighet for refleksjon og kritisk ettertanke: Oppnådde jeg det jeg ønsket ut fra min målsetting og mine profesjonelle verdier i denne situasjonen? Gjennom slik refleksjon kan jeg også få satt ord på det som gjerne kalles min praktiske yrkest teori («PYT») – de mer eller mindre bevisste og språkliggjorte strategiene, verdiene og tenkemåtene som ligger til grunn for min daglige yrkesutøvelse (Handal & Lauvås, 2011).

## Hvordan gjennomføre et utviklingsarbeid? – utdypning og oppsummering.

Det er altså ordene *tematisk avgrenset, planlagt, systematisk, tidsavgrenset og målrettet* som kjennetegner utviklingsarbeidet og gjør det til noe annet enn selve det daglige arbeidet. Planleggingen omfatter også hvordan vi skal sikre oss *god dokumentasjon* av det vi setter i gang av utprøvinger og som igjen vil gi oss grunnlag for å *analysere og reflektere* over vår egen praksis. I det følgende vil vi si litt mer utfyllende om fasene i utviklingsarbeidet<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Laurence Stenhouse er en aksjonsforsker og utdanningsforsker som ble særlig kjent for konseptet «teachers as researchers» og aksjonsforskning i en «småskala» utgave som kunne utføres på arbeidsplassen av lærerne selv uten tilgang til store eksterne forskningsbevilgninger (Stenhouse, 1983).

<sup>4</sup> De ulike fasene som er nevnt i det følgende, har som utgangspunkt en inndeling som er vanlig innenfor aksjonslæring og aksjonsforskning. I hovedsak vil man finne igjen de samme fasene i de fleste beskrivelser av et

## A. Tematisk avgrensning og problemformulering

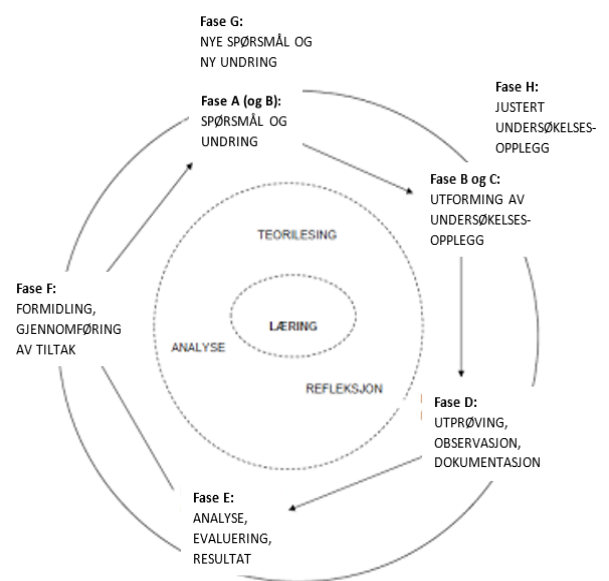
Bak det planlagte utviklingsarbeidet ligger en bevisst faglig tenkning og vurdering som først og fremst handler om at vi ønsker å *endre noe bestemt og avgrenset* i vår pedagogiske praksis (se figur 2, «Fase A (og B)»). Det kan også være at vi ønsker å *lære noe bestemt* som vil være nyttig å vite eller å kunne for å bedre våre rutiner og vår planlegging slik at vi bedre kan nå målene våre for arbeidet. For å få til dette må vi sette oss ned, helst sammen med gode kolleger og *formulere et problem eller et ønske* for vår fremtidige praksis. Dette vil hjelpe oss til å finne ut hva det er vi skal endre og hvordan vi best skal kunne prøve dette ut. Som forarbeide til selve problemformuleringen har vi gjerne også gjort en analyse av bakgrunnen for og mulige årsaker til det vi ønsker å endre eller forbedre.

## B. En plan for innhenting av informasjon

Som forarbeide til selve problemformuleringen, og underveis i arbeidet med denne, har vi gjerne også gjort en analyse av bakgrunnen for, og mulige årsaker til, det vi ønsker å endre eller forbedre. Men som vi var inne på innledningsvis, vil det noen ganger også være nødvendig og ønskelig å gå mer grundig og systematisk til verks i innhenting av informasjon om det problemet eller praksisområdet vi vil gi oss i kast med (se figur 2, «Fase A (og B)»). Da trenger vi å utarbeide en plan også om denne delen av prosjektet vårt. Vi ønsker kanskje å se tilbake i barnehagens egen historie for å finne ut når man ble seg bevisst dette temaet første gang og om det har vært prøvd ut tiltak tidligere? Og vi kan være interessert i å finne ut om det finnes noe nyere faglitteratur som omhandler denne typen problemer eller dette temaområdet. Kanskje andre barnehager vi vet om har prøvd ut tiltak?

## C. En plan for utprøving

Når vi har skaffet tilstrekkelig informasjon og har avgrenset vårt undersøkelsestema tilstrekkelig, må vi lage en plan for den praktiske utprøvingen av et tiltak («Fase B og C»). Vi må bestemme oss for når, hvor lenge og eventuelt hvor mange ganger vi vil prøve ut den nye arbeidsmåten, tiltaket eller aktiviteten. En slik plan inneholder gjerne også nærmere beskrevne faser eller milepæler underveis. Det kan hende selve aktiviteten naturlig lar seg dele opp i ulike



Figur 2: Gangen i et utviklingsarbeid

milepæler, og vi kan da bestemme at vi vil stoppe opp og diskutere det vi har erfart for hver milepæl. Slike diskusjoner underveis kan føre til at vi velger å justere kursen. Vi kan også ha bestemt at vi ønsker å gjennomføre samme aktivitet to ganger. Etter første utprøving vil det da være naturlig å foreta en evaluering, og på bakgrunn av denne, bestemme oss for om vi vil

---

utviklingsarbeid. I Mostad et al (2013) brukes en inndeling i 4 faser som langt på vei samsvarer med de fire første fasene nedenfor. Vi anbefaler denne boka og den tidligere nevnte boka om endringsarbeid og aksjonsforskning i barnehagen (Bøe og Thoresen, 2017) for videre lesning om organisering og gjennomføring av et utviklingsarbeid.

endre fremgangsmåten noe i den neste gjennomføringen eller kanskje velge ut andre sider ved tiltaket for observasjon og dokumentasjon.

#### D. Utprøving med observasjon og dokumentasjon

En systematisk fremgangsmåte skal sikre at vi når frem til et resultat som er synlig for oss selv og kan vurderes i etterkant. Samtidig skal fremgangsmåten gjøre det mulig å planlegge i detalj hvordan vi skal sikre oss informasjon om det som skjer. Spørsmålet vi da må besvare er hvordan vi skal kunne observere og dokumentere resultatet av vår utprøving. Svært ofte er god barnehagefaglig praksis øyeblikkskompetanse – den skjer her og nå og kan ikke fastholdes utover øyeblikket, i alle fall ikke på kort sikt som synlige, varige resultater. At det faktisk ble en god samlingsstund der alle barna, også de to nye som ikke har lært så mye norsk enda, var aktivt med, ble oppslukt av eventyret og hadde en god stund, er ikke et resultat som kan dokumenteres i etterkant sånn uten videre. Som den ansvarlige pedagogen som tilrettela samlingsstunden og kanskje var den eneste ansatte voksne, er det ikke sikkert du selv kunne vurdere hvor god situasjonen ble for alle og om alle opplevde å være inkludert og «sett» i det som foregikk. Men om du på forhånd hadde avtalt med en kollega eller en annen voksen om å observere samlingsstunden litt fra utsiden og notere ned det som skjedde, inkludert det du som pedagog gjorde og sa henvend til alle barna og foreldrene, vil du straks ha et langt bedre grunnlag for å analysere situasjonen i etterkant.

##### *Videoopptak, feltnotater og logg*

Dersom du er alene om å gjennomføre utprøvingen, blir dokumentasjon betydelig vanskeligere. Det er likevel mulig dersom du har anledning til å sette av tid straks aktiviteten er over til å skrive ned det du husker fra situasjonen. Slike notater er svært viktige når du senere skal oppsummere utprøvingen du har foretatt og dine erfaringer. En utmerket måte å sikre seg god dokumentasjon av en utprøving, er video-opptak av situasjonen. En annen og mer diskret måte er å ha en egen feltnotatbok der du eller den som observerer skriver ned det som faktisk skjedde underveis så nøyaktig, nøkternt beskrivende og ikke-vurderende som mulig. Notatene kalles gjerne *logg* eller *loggboknotater*, og slike beskrivelser setter ofte i gang tanker både hos den som er aktiv i utprøvingen og hos eventuelle observatører.

##### *Loggnotater og dagboksnotater*

Tankene vi gjør oss rundt det vi har observert og dokumentert, kan handle om hvordan vi *tolker* det som skjedde (var det ikke slik at lille Magda og Alejandro fulgte spesielt godt med i sangen og eventyret denne gangen?), hvordan vi kan *forstå* det som skjedde (hva kan være årsaken til at de to ble så godt inkludert i samlingsstunden idag?) og hvordan vi *vurderer og lærer av* det som skjedde. Vi kan for eksempel se nærmere på hvor hensiktsmessige vi synes våre egne handlinger eller utsagn var med tanke på å oppnå et godt resultat for alle som deltok i samlingsstunden. Slike reflekterende, assosierende, analyserende og vurderende tanker eller tekster faller gjerne under det vi kaller for *dagboksnotater* i feltmetodikken. I forbindelse med dokumentasjonsarbeidet er det lurt å prøve å skille litt skarpt mellom loggboknotater (hva skjedde) og dagboksnotater (hva tenker vi om det som skjedde). For å tydeliggjøre denne forskjellen kan vi brette arkene i loggboka vertikalt. Så skriver vi loggboknotatene (observasjonene) på venstre side og dagboksnotatene (refleksjoner, tanker, ideer og vurderinger) omkring det som skjedde på høyre side.



### E. Analyse og resultat - verdien av systematikk, refleksjon og språkliggjøring

Med slike feltnotater, video-opptak, loggboknotater, dagboknotater og annen dokumentasjon kan vi forhåpentlig etter en gjennomført prosjektperiode vise og sette ord på en positiv endring som har skjedd: Det kan være en ny kunnskap vi har tilegnet oss eller en faglig praksis eller fremgangsmåte som har gitt et bedre utbytte for brukere og deltagere eller noe som har gjort arbeidet lettere for de ansatte. I motsatt fall, om det ikke er mulig å vise en positiv endring, eller at vi har sett en negativ utvikling, så har vi gjennom vår systematiske fremgangsmåte og gjennom å sette ord både på hva vi erfarte, likevel lært noe og fått et mer bevisst forhold til endring og læring. Vi har fått kunnskap om *hva vi ikke skal gjøre* og kanskje også noe om *hvorfor og når* vi ikke skal gjøre dette. Vi har kanskje også fått noen *nye ideer* til hva vi bør gjøre neste gang.

Det er dette som er refleksjon over egen praksis og som er med på å gjøre oss til mer bevisste, kritiske og reflekterte yrkesutøvere. Refleksjonen over observasjoner, de begrepene vi utvikler og benytter og den skriftlige dokumentasjon vi sikrer oss underveis i utviklingsarbeidet, er helt sentrale element i den læringen som skjer.

### Samarbeidsforskning og språkliggjøring av taus kunnskap

Gjennom å sette ord på erfaringene vi gjør oss, lærer vi noe sammen idet vi utvikler et felles fagspråk og en faglige samtale som bekrefter og utvikler vår felles profesjonalitet. Felles utviklingsprosjekter mellom forskere og profesjonsutøvere kan gi spesielt gode vilkår for slik *språkliggjøring av taus kunnskap*. Her er utgangspunkter den allmenne innsikten at en betydelig del av profesjonsutøveres kunnskap alltid vil være såkalt *taus kunnskap* (Polanyi, 1958)<sup>5</sup>. Dette er kunnskap som kommer til uttrykk i selve samhandlingen og kommunikasjonen på arbeidsplassen mellom profesjonsutøvere og brukere og profesjonsutøverne imellom. Det interessante for oss er at mye av den kunnskapen vi «deler» med hverandre i det vi kommuniserer (non-verbalt) og samhandler på jobben, i liten grad er satt ord på. Den vil derfor være vanskelig å formidle ut over selve praksissituasjonen. Slik kunnskap formidles typisk i *mesterlæringssituasjoner* der lærlingen læres opp av en håndverksmester i selve praksissituasjonen og der god, anerkjent praksis utøves mens man lærer. Dette er vel og bra og det er en helt nødvendig del av å lære en profesjon eller et fag så godt at man etter hvert blir regnet for ekspert innenfor faget. Men ofte vil det også være nyttig om man kunne formidle mer av slik taus praksiskunnskap med ord som ikke bare gir mening internt blant kolleger men også i et språk som kan formidle faglig innsikt til andre som (ennå) ikke kjenner praksisen men som kunne ha nytte av å forstå mer av den, for eksempel barnehagelærerstudenter. Dette handler også om praktikerens egen bevisstgjøring om hva han eller hun *faktisk kan, vet og utfører daglig* med den største selvfølgelighet. Gjennom mer språkliggjøring av taus kunnskap vil man både kunne styrke egen profesjonelle identitet og

---

<sup>5</sup> Den engelsk samfunnsforskeren og kunnskapsfilosofen Michael Polanyi, blir oftest sitert for begrepet *tacit knowledge* som først og fremst knyttes til ham. Men for Polanyi inngår erkjennelsen av en taus komponent i så vel forskeres og praktikerens kunnskap i et større faglig anliggende som han skriver om i sitt hovedverk *Personal knowledge* (Polanyi, 1958). For Polanyi var det et hovedpoeng å vise at i all forskning vil forskerens personlige engasjement i egen forskning, egen personlige erfaring og personlige praktiske utførelse («personal participation»), alltid utgjøre et sentralt element i det som tilslutt fremstilles som etablert vitenskapelig kunnskap. Det samme vil man kunne si også om enhver annen profesjonsutøver.

yrkesstolthet, samtidig som den allmenne opinionens og andre faggruppers respekt for den kunnskapen man eier og representerer vil kunne øke.

## Formidling av den profesjonelle kompetansen i åpne barnehager

I KOMÅP ser vi allerede at det samarbeidet som er etablert mellom deltakerne og veilederne om barnehagens utviklingsarbeid, har elementer i seg av samarbeidsforskning. Vi ønsker også at noen av de midlene som er stilt til rådighet av Utdanningsdirektoratet skal bidra til å synliggjøre resultatet av dette samarbeidet. På erfaringskonferansen i januar tror vi at mye taus profesjonskunnskap i de mange åpne barnehagene som deltar, og som har blitt språkliggjort gjennom utviklingsarbeidet, vil bli delt med de andre deltagerne og det større barnehagefaglige miljøet som vil være tilstede. På denne måten utvikles ikke bare det felles fagspråket. Det skapes også en større bevissthet blant det pedagogiske personalet selv og hos barnehageeierne og barnehagemyndigheten om den kompetansen som finnes og det verdifulle tilbudet som gis til foreldre og barn i åpne barnehager hver dag hele året i mange kommuner rundt i landet.



## Referanser

Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Handal, G. & Lauvås, P. (2011). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Hartman, S. (1995). *Lärares kunskap. Tradisjoner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping: Linköpings Universitet.

Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Tradisjoner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall PTR.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Løgstrup, K.E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Klim.

Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I. og Lindvik, Y. (2013). *Entusiasme for endring i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Stenhouse, L. (1983). *Authority, Education and Emancipation: A Collection of Papers*. London: Heinemann

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Vetlesen, A.J. & Henriksen, J-O. (2006). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk