



Barnehagelederes rolleforståelse i implementeringen av en statlig initiert prosess

Linda Janninger*, Paal Eckhoff Salvesen og Ingvild Åmot

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, Norge

*Korrespondanse: Linda Janninger, e-post: lja@dmmh.no

Sammendrag

Artikkelen setter søkelys på betydningen av ledelsesprosesser som skjer i forbindelse med implementering av statlige kompetansehevingsprosesser i norske barnehager. Inkludering av alle barn og tidlig innsats vektlegges som viktig for å fremme demokrati og likestilling (Meld. St. 6 (2019–2020)). «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» er en slik planlagt prosess, og innebærer et systemrettet samarbeid mellom barnehager og blant annet pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) gjennom kompetanseutvikling innenfor det spesialpedagogiske feltet. Ledere i barnehagene får en viktig nøkkelrolle i denne prosessen, i utrulling av den og i gjennomføringen av det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet som rettes mot det enkelte barnet og barnets familie.

Våre funn viser at styrerne har tillit til de statlig styrte prosessene og til aktørene som er involvert i Kompetanseløftet. I den sammenhengen ser vi lite refleksjon over omfang, innhold og mål i det arbeidet som er satt i gang. Dette kan være uttrykk for leders tillit til retningslinjer og politisk-administrativ styring, men kan også forstås som en ukritisk tilnærming til politisk-administrativ styring som aktualiserer en diskusjon om leder som organisasjonens portvokter. Vi ser altså en ambivalens i materialet som er interessant å diskutere i lys av teori om strategisk og utadrettet ledelse. Funnene er basert på kvalitative intervjuer.

Nøkkelord: barnehage; Kompetanseløftet; ledelsesprosesser; tillitsbasert kompetanseutvikling

Abstract

Kindergarten-leaders' understanding of their role in the implementation of a state-initiated process

The article highlights the importance of management processes that take place in connection with the implementation of state-planned competence-raising processes in Norwegian kindergartens. The article discusses how a selection of kindergarten leaders experience the process associated with the implementation of the Competence Boost at an early stage and how trust and competence affect the handling of the process. The findings show that the leaders have confidence in the state-controlled processes, but we see

little reflection on the scope, content and goals of the work that has been initiated. This may be understood as an uncritical approach to political-administrative management that actualizes a discussion about the leader as the organization's gatekeeper.

Keywords: *competence boost; kindergarten; management processes; trust-based competence*

Gjesteredaktører: Karin Hognestad, Marit Bøe, Elin Birgitte Ljunggren og Kari Ludvigsen

Innledning

Artikkelen setter søkelys på betydningen av ledelsesprosesser som skjer i implementering av statlige kompetansehevingsprosesser i norske barnehager. Inkludering av alle barn og tidlig innsats vektlegges som viktig for å fremme demokrati og likestilling (Meld. St. 6 (2019–2020)). «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» er en slik planlagt prosess, og innebærer et systemrettet samarbeid mellom barnehager og blant annet pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) gjennom kompetanseutvikling innenfor det spesialpedagogiske feltet. Ledere i barnehagene får en viktig nøkkelrolle i prosessen, både i utrulling og i gjennomføringen av det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet som rettes mot det enkelte barnet og barnets familie.

Bakgrunn

«Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» kom som en konsekvens av at det de siste årene er blitt pekt på svakheter i systemet rundt barn med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehage og skole i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl et al., 2018). I barnehageloven (2005) § 31 har barn under opplæringspliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlig behov for det. I samme lov påpekes det i § 33 at kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT) er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Før det fattes vedtak om sakkyndig hjelp skal det foreligge en sakkyndig vurdering (Barnehageloven, 2005, § 34). Lovverket har sikret denne retten over mange år, PPT har vurdert og tilrådd hjelp og på ulike måter har kommuner organisert tilbudet om spesialpedagogisk hjelp. Nordahl-rapporten peker på mange svakheter i systemet som har vært, og trekker blant annet fram at barn i barnehagen ofte opplever å møte ansatte uten relevant kompetanse (Nordahl et al., 2018). Her problematiseres det også at PPT, som innehar spesialpedagogisk kompetanse, ofte bruker for liten tid sammen med barna som de er satt til å vurdere. I stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)) varslet regjeringen et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Målet med satsingen er at den skal bidra til en mer inkluderende praksis og at spesialpedagogisk hjelp skal komme tettere på barna som

har behov for det i opplæringsinstitusjoner. I dette ligger et krav om at samarbeidet mellom barnehagen og PPT i større grad enn tidligere skal bære preg av systemrettet arbeid med en dreining fra et individperspektiv til et systemperspektiv. Pedagogisk systemarbeid er et kollektivt, systematisk samarbeid om å forbedre betingelsene for utvikling og læring slik at alle barn opplever delaktighet, læring og trivsel (Fasting, 2018).

Løsninger på kompetanseproblemet er blant annet at Statped skal reduseres i omfang og overføres til fylkeskommunene for å gi støtte og veiledning til barn og unge der kommunene ikke vil ha tilstrekkelig kompetanse til å gi et godt tilbud (Nordahl et al., 2018). Statped har vært et direktorat under Kunnskapsdepartementet. Det er en spesialpedagogisk støttetjeneste for kommuner og fylkeskommuner som bidrar til at sektormål for barnehagen og grunnopplæring blir nådd. Gjennom Meld. St. 6 (2019–2020) er det tydeliggjort at Statped skal «desentraliseres».

Gjennom arbeidet med Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis forventes det at barnehager og PPT samarbeider for å heve den spesialpedagogiske kompetansen i barnehagen. Representanter fra universitets- og høgskolesektoren (UH-sektoren) skal også delta. Det er blant annet et mål at aktører i barnehagen skal utvikle og inneha kompetanse for både såkalte «vanlige» utfordringer og mer sammensatte og komplekse utfordringer. Ansatte i barnehagene skal derfor gjennomgå et kompetanseløft basert på en kompetansekartlegging. Kompetanse og kunnskap gis dermed en helt sentral rolle i denne såkalte reformen. Arbeidet skal gjøre de ulike aktørene bedre i stand til å bygge «laget rundt barnet».

Arbeidet med Kompetanseløftet skjer i perioden 2020–2025. Kompetanseløftet består av tilskudd til kollektiv etterutdanning, utvikling av relevante nettressurser og kompetansepakker og videreutdanningstilbud i spesialpedagogikk. Hoveddelen av Kompetanseløftet er tilskudd til kollektiv etterutdanning i barnehage og skole. Ulike kommuner og distrikter velger ulike veier for å jobbe med kompetansehevingen, felles er at alle er gjennom en eller annen form for kartlegging av ståsted og behov i forkant av at kompetansehevingstiltak settes inn. Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot hva som skjer i denne kartleggingen, hvordan den forstås, hva som synliggjøres av refleksjoner og forståelser hos ledere i barnehagene om det komplekse landskapet Kompetanseløftet er tenkt å skape endring i. I den første fasen gjennomføres noe som flere av styrerne omtaler som «Inkluderingsanalysen», som Statped omtaler som et «Refleksjonsverktøy». Hensikten er å bruke det som et verktøy i «sitt systemrettede arbeid med å fremme inkluderende læringsmiljø i barnehager og skoler» (Statped, 2022). «Inkluderingsanalysen» innebærer forberedelse, samlinger, mellomarbeid og veiledning (Statsforvalteren i Trøndelag, 2023). Barnehagesektoren styres av rammebetingelser, for eksempel gjennom styring gjennom begrepsbruk eller *soft governance* (Nygård, 2015). For å forstå hva som skjer og hvordan arbeidet med denne kartleggingsprosessen oppleves av ledere i barnehagene søker vi å belyse følgende problemstilling:

Hvordan opplever et utvalg barnehageledere prosessen knyttet til implementeringen av Kompetanseløftet i en tidlig fase, og hvordan spiller tillit og kompetanse inn på håndteringen av prosessen?

Tidligere forskning

Å se kompetanse og kunnskap som løsning på kvalitetsutfordringer i barnehagesektoren er ikke nytt. Barnehagepolicyen har lenge sett mer kompetanse som en løsning på kvalitetsutfordringer i sektoren (Gotvassli, 2019). Samtidig finner vi lite forskning som problematiserer og behandler kompetansebegrepet, hvordan den kartlegges og hvordan slike kompetansekartlegginger har effekter for videre arbeid med kompetanseheving. Flere (Bjørnsrud & Gjems, 2019; Fimreite & Fossøy, 2018; Folkvord & Midthassel, 2021) har undersøkt kompetanseutviklingsprosesser og kollegial læring og ledelse av disse i utdanningssektoren i nordisk sammenheng, men vi finner lite tilsvarende forskning om hvordan prosessene ledes i barnehagen (Sataøen & Økland, 2022). Vi vet også lite om ledelse av slike prosesser og betydning av ledelse i slike prosesser i skjæringsfeltet mellom ulike aktører i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. En ny undersøkelse viser imidlertid betydningen av ledelse og forankring i tverrfaglig samarbeid mellom PPT og helsesykepleiere i skolen (Folkman et al., 2023).

Kompetanseløftet er i en startfase, slik at det ikke er mye forskning å bygge på. I første delrapport av evaluering av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis finner Wendelborg et al. (2022) at Kompetanseløftet oppleves å være på systemnivå og at ordningen ikke har rukket å nå de aktørene som jobber nærmest barna. Likevel har tidligere forskning pekt på at samarbeidsutfordringer kan ligge i ulike faglige kulturer. Disse ulikhetene kan bunne i at barneverntjenesten (BVT) har et sosialfaglig grunnlag, mens barnehager og PPT er forankret i en pedagogisk fagtradisjon (Børhaug et al., 2011). Samtidig står barnehagen og PPT i to ulike pedagogiske fagbaser, henholdsvis en allmennpedagogisk og en spesialpedagogisk. Forskning har vist at to ulike faglige utgangspunkt kan skape utfordringer i samarbeidet (Gäreskog & Lindqvist, 2022; Hillesøy & Ohna, 2014). Moe (2015) har også studert samarbeidet mellom barnehage og BVT og funnet at samarbeidet fungerer godt når forhold som kan forstås som kompetanselement, slik som holdninger og forståelse av felles ansvar, er til stede.

Lederes rolle i slikt tverrprofesjonelt samarbeid hvor ulike kunnskapsformer møtes, er også understreket i tidligere forskning. Moe og Moen (2021) har undersøkt barnehagelederens utadrettede og innadrettede rolle i tverretatlig samarbeid og funnet at denne inntar ulike posisjoner. Her omtales kompetanseheving som et arbeid som ledes internt av styrer. Artikkelen omhandler ikke hvordan kunnskapsformer forhandles og utvikles i «laget rundt barnet». I sum indikerer det at kompetanse kan forstås ulikt innen ulike system som skal

jobbe sammen – på samme tid som at den sees på som en sentral faktor for å bedre kvaliteten på tjenesten. Hvordan kompetanse forstås, kartlegges, forhandles fram og utvikles i møtepunktet mellom aktører som tilhører ulike system i «laget rundt barnet», samt ledelse av slike prosesser, blir derfor interessant å utforske nærmere i denne spesifikke konteksten.

Teoretiske perspektiver

Barnehagesektoren styres med rammebetingelser. Rammebetingelser som styringsform innebærer en viss frihet innenfor gitte rammer, men betinger også lojalitet og tillit for å virke styrende. Styringsformen har utspring fra en reformpolitikk som knyttes til *new public management* (NPM), som har kvalitetsreformer som en av sine bærebjelker (Sørhaug, 2003). Kvalitet gjenkjennes i Kompetanseløftet, hvor målet er å heve kvaliteten på arbeidet med spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Foruten juridiske og økonomiske virkemidler brukes myke styringsvirkemidler (Mausethagen, 2013; Nygård, 2015). Kompetanseløftet kan sies å være en type mykt styringsvirkemiddel. NPM-reformer i offentlig sektor har hatt til hensikt å effektivisere styring av offentlige tjenester gjennom å delegere ansvar lenger ned i styringskjeden. Reformene har ført til at politikere har redusert makt og autoritet og gjort offentlig sektor vanskeligere å styre, noe som har gjort at ledelsesperspektivet har fått stor betydning for styring av sektorene (Busch, 2013). Det er derfor relevant å se på hvordan ledelse i og av barnehagen møter styringskrav som Kompetanseløftet initierer.

Kompetanseløftet innebærer et tettere samarbeid mellom sentrale aktører rundt barn i barnehage- og skolealder. PPT, som en slik aktør, befinner seg utenfor barnehageorganisasjonen og er en del av barnehagens omgivelser. Barnehagens forhold til omgivelsene kan beskrives som relasjonen mellom et lite og et stort fellesskap, som gjensidig påvirker hverandre (Granrusten, 2016; Klausen, 2001). En slik organisasjonsteoretisk forståelse har blitt mer aktuell i takt med økte styringskrav og politiske forventninger til barnehagene. Ledelse foregår i krysningpunktet mellom disse fellesskapene (Klausen, 2001) og illustreres både som en innadrettet og en utadrettet funksjon (Børhaug & Lotsberg, 2010).

Det tette samarbeidet avhenger av tillit. Partene handler med få forholdsregler med selvfølgelighet og uten å nøle (Grimen, 2010). Relasjonen preges av erfaring og tett samarbeid over tid. Tillit kan betraktes som å overlate noe av verdi til en person eller institusjon, det innebærer at man stoler på noe eller noen for få ting gjort. Å stole på noen eller noe innebærer også ofte å overgi kontroll over noe til den andre (Grimen, 2010). Samtidig forenkler det. Samarbeidet glir bedre, tilliten er samarbeidets smøremiddel.

Generelt kan ledelse kategoriseres i noen hovedretninger: ledelse som personlighet (biologiske forklaringer), ledelse som symbol, ledelse som atferd (lederstil) og ledelse som funksjon (Gotvassli, 2021). Vi tar utgangspunkt i at utadrettet ledelse blir forstått som en *funksjon* som må ivaretas, uavhengig av personlige eller symbolske lederstiler. Ledelse som

funksjon kan videre forstås i lys av Adizes fire lederfunksjoner: (1) produsentrollen, (2) administratoren, (3) entreprenøren og (4) integratoren (Adizes, 1991). Entreprenørrollen ivaretar organisasjonens forhold til omgivelsenes ulike krav og får ofte betegnelsen utadrettet ledelse eller strategisk ledelse. I krysningspunktet mellom barnehagen og omgivelsene befinner seg styrer i en grenseposisjon mellom eksterne krav og forventninger og arbeidet som skjer i barnehagen (Aldrich & Herker, 1977). Lipsky (1980) argumenterer for at den type ledere er bakkebyråkrater som både skal være praksisnære og politisk strategiske, og beskriver noe av kompleksiteten ved utadrettet ledelse som funksjon.

Barnehagen og eksterne aktører i barnehagens omgivelser kan beskrives som ulike praksisfellesskap med gjensidig engasjement og felles ressurser, verktøy, rutiner og språk (Wenger, 2000). Gjennom arbeid med Kompetanseløftet stilles økte krav til samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser (Kunnskapsdepartementet, 2019). I artikkelen setter vi søke-lys på styringskrav om tverretattlig samarbeid mellom barnehagen og PPT. PPT er et annet praksisfellesskap enn barnehagen. Mellom ulike praksisfellesskap eksisterer en grenseflate hvor praksisfellesskapets leder inntar en meglersrolle som er sentral i det tverrorganisatoriske samarbeidet (Wenger, 2000). Megleren er for eksempel opptatt av interaksjon mellom grensesnitt gjennom formidling av kunnskap og gjennom å bringe ny kunnskap tilbake fra grensen. Ledelse i grenseposisjon kan også sies å aktualisere en portvokterfunksjon (Paulsen, 2014) som filtrerer inn- og utgående strømmer i organisasjonen, for eksempel i form av styringskrav om kompetanseutvikling. Aldrich og Herker (1977) definerer informasjonshåndtering som en viktig oppgave for ledere i grenseposisjoner. Informasjonshåndteringen de beskriver innebærer å skjerme organisasjonen mot informasjonsoverbelastning. Ledere i grenseposisjoner innehar en viktig rolle som meglere/portvoktere for å avgjøre hvordan informasjon, men også krav og forventninger, skal påvirke organisasjonen.

Portvokteren er, i likhet med leder, i en grenseposisjon (Aldrich & Herker, 1977), og megleren (Wenger, 2000) er beskrevet som en aktiv rolle som tar valg til det beste for organisasjonen. En type informasjon som skal filtreres av leder kan være styringskrav som Kompetanseløftet. Filtrere kan i denne sammenhengen tenkes å henge tett sammen med forståelse av kravene, eller oversetting (Røvik, 2007). Oversetting som kunnskapsoverføring innebærer at leder oversetter og bearbeider materiale som for eksempel styringskrav og sentrale føringer. Røvik (2007) bruker begrepet translasjon for å beskrive prosessen. Kunnskapen skal altså ikke bare overføres, men oversettes. I en translasjonsprosess blir ideer og tanker kontekstualisert og gjort om til praksis. I barnehagen er styrer pålagt oppgaven som translatør (Skjæveland, 2016). Ljunggren et al. (2017) peker på at et stort forventningspress om deltakelse i eksternt initierte prosjekter skaper en ukritisk aksept som hindrer tydelig ledelse og gjennomføring. Den aktive rollen som portvokter/megler settes dermed på spill. Styringskrav og ordninger som innebærer kompetanseutvikling antas å kreve at styrer har god kjennskap til ordningen i seg selv i tillegg til kompetansesituasjonen i sin barnehage.

Metode

Artikkelen har en kvalitativ tilnærming og datagrunnlaget er basert på intervjuer. Intervjudataene kommer fra forskningsprosjektet «Kompkart». Formålet med «Kompkart» er å bidra med kunnskap som er relevant for tverrfaglig og tverretattlig samarbeid i barnehagefeltet, samt hvordan systemrettet arbeid initieres, ledes og utvikles. I forskningsprosjektet arbeider i alt fire høskolelektorer, en førsteamanuensis og en professor fra samme institusjon med variert forskererfaring. Alle prosjektmedarbeiderne har vært involvert i intervjuarbeidet. Utvalget i forskningsprosjektet består av styrere, pedagogiske ledere og assistenter/fagarbeidere fra barnehager i to regioner i Norge. Denne artikkelen er basert på intervjuer med syv styrere i forskningsprosjektet. Styrerne representerer syv ulike barnehager fra de to regionene. Styrerne ble intervjuet i perioden fra april til juni 2022. Grundige semistrukturerte intervjuguider ble utarbeidet i samarbeid på forhånd og fungerte som rettesnor underveis i intervjuene.

Innføringen av Kompetanseløftet gjøres over hele landet. Utvalget på syv personer representerer to regioner og forskjellige barnehager, men er ikke nødvendigvis representative for hele sektoren, noe som kan være en svakhet ved denne studien. Kvalitative intervjuer gir likevel nyansert innsikt i et utvalgs erfaringer fra prosessen, og de tar utgangspunkt i sentrale aktørers subjektive oppfatninger og karakteristikker som vi ser har mange likhetstrekk.

I denne artikkelen er omdreiningspunktet lederes rolle i arbeidet med Kompetanseløftet i barnehagene, noe som innebærer at styreres forståelse for ordningen, engasjement og involvering i innføring av Kompetanseløftet er sentralt.

Studien er meldt NSD (nå Sikt) og følger NESH sine retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Vi fikk tillatelse fra kommuneledelsene i de respektive kommunene til å ta kontakt med barnehager, og informantene ble informert om studiens innhold og mål og forble anonyme for forskerne inntil de hadde signert samtykke til deltagelse. De kunne når som helst trekke samtykket. Det var ingen frafall av informanter.

De fleste av intervjuene ble gjennomført fysisk på styrernes arbeidsplasser og hadde en varighet på ca 60 minutter. I tre av intervjuene valgte vi å bruke en digital videokommunikasjonsløsning. Ett av disse intervjuene ble av praktiske hensyn gjennomført som et digitalt par-intervju, med to deltakere fra to geografiske lokasjoner innen samme region. Et par-intervju kan muligens resultere i viss tilbakeholdenhet fordi de dominerende synspunktene har en tendens til å fremmes i en gruppesituasjon (Thagaard, 2018), dermed kan andre perspektiver bli holdt tilbake. Vi registrerte lite tilbakeholdenhet, men heller at de to informantene inspirerte og stimulerte hverandre til å få fram flere sider av temaet; de kommenterte hverandres forståelser og erfaringer, ikke ulikt effektene som oppstår i for eksempel fokusgrupper (Halkier, 2010). Ulempen ved digitale intervjuer kan være en manglende nærhet til intervjuobjektet. Samtaler på skjerm skaper en avstand og kan muligens gi en

tilbakeholdenhet med tanke på informasjon og åpenhet. Ved slike intervjuer mister en mulighet til å oppfatte kroppsspråk, men får tilgang til ansiktsuttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi opplevde ikke at de digitale intervjuene skilte seg vesentlig ut fra de som ble gjennomført fysisk verken i form av lengde på samtalen eller i innhold. Vår studie hadde ikke som hensikt å analysere kroppsspråk, og vår erfaring med intervjuene var at informantene ga fyldig informasjon. De delte egne erfaringer, noe som indikerer at digitalt intervju ikke var noen opplagt ulempe. Det kan være flere årsaker til det, men vi antar at det i stor grad har med at samtalen hadde et faglig aspekt og temaet var noe styrerne ga uttrykk for å være opptatt av og engasjerte seg i.

Analysen

Vi arbeidet i to team med tre forskere i hvert statsforvalterembete. Umiddelbart etter intervjuene diskuterte hvert team refleksjoner etter intervjuene, og her ble det gjort korte notater. Arbeidet med selve datamaterialet startet etter transkribering. Vi brukte ekstern profesjonell transkriptør. Tre av forskningsprosjektets medarbeidere står bak denne artikkelen. Samlet har vi bakgrunn i barnehagens forskingsfelt i ledelse og spesialpedagogikk. Intervjuene ble diskutert blant oss tre forfatterne og bearbeidet med tanke på å finne hovedtrekk og tendenser i materialet i henhold til problemstillingen. Deretter for å finne tema, beskrivelser og innhold i intervjuene som understøtter eller utdyper de foreløpige hovedtemaene vi samlet oss om. Utsagn som vi fant interessante ble tolket i lys av det vi oppfattet som hovedtrekk i de samlede intervjuene og etter hvert utkrystalliserte det seg overordnede tema som grunnlag for videre koding og systematisering av materialet (Rubin & Rubin, 2012). Resultatet er empiridrevet og induktivt og er basert på en innholdsanalyse. Utvalgte utsagn ble videre sortert og kodet under hovedtema i en matrise. Utsagnene i matrisen ble ytterligere nedkortet og meningsfortettet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Analyseprosessen

En naturlig del av den tidlige analysen var å se på hvordan implementeringsprosessen foregikk, hvordan den ble iverksatt og mottatt ute i de ulike barnehagene, sett fra styrernes perspektiv. Det resulterte i overordnede temaer som intervjumaterialet ble sortert etter, basert på en induktiv og åpen førstegangslesing av utskriftene, som er de overordnede kategoriene beskrevet under. Fra denne grovsorteringen gjorde vi ytterligere sorteringer av materialet, der vi utviklet underkategorier med mer verdiladede begreper som beskrevet i nivået i figur 1 (se vedlegg).

Kategoriene gir forståelse for den rollen styrerne innehar i skjæringspunktet mellom barnehagens indre liv og det som tilbys utenfra av kompetanse. I siste del av artikkelen drøfter vi hvordan tillit og kompetanse spiller inn på styrernes håndtering av prosessen.

Presentasjon av funn

Funnene våre viser at forutsetningen og grunnlaget for implementeringen av prosessen knyttes til samarbeid: mellom PPT og barnehagene, mellom leder og ansatte og mellom ansatte.

Samarbeid

Gjennom arbeidet med Kompetanseløftet forventes det at representanter for barnehager og PPT jobber sammen for å heve den spesialpedagogiske kompetansen i barnehagen. I arbeidet har styrerne tillit til styringskravene om samarbeid med PPT, og til PPT som samarbeidspartner.

Tillit

Tillit handler om flere forhold. Våre funn viser to typer av tillit. På tross av manglende kunnskaper om ordningens mål og innhold har samtlige styrere valgt å sette av tid og ressurser til å gjennomføre piloten¹ i egen barnehage, noe som kan tyde på *tillit til ordningens politiske intensjoner*. Styrerne uttrykker behov for økt samarbeid med PPT og viser tillit til PPTs spesialkompetanse som noe som ikke finnes i barnehagens kunnskapsrepertoar. Styrernes beskrivelse av sine relasjonen til PPT som samarbeidspartner i kompetanseutvikling kan tyde på at *relasjonen er preget av tillit*.

Tillit til politisk styring og implementeringen av ordningen

I datamaterialet finner vi ulik grad av refleksjon over ordningens omfang, innhold og mål. Refleksjonene viser en generell forståelse av innholdet i Kompetanseløftet, men ikke spesi- fikk kunnskap om det. Refleksjonene tar til dels utgangspunkt i erfaringer lederne har med samarbeid om spesialpedagogikk i dag, både med tanke på behov som dekkes, og behov som *ønskes* dekket. Refleksjonene gir et inntrykk av et overordnet blick på prosessen med ønske om bedre samarbeid som igjen skal føre til bedre barnehager, med en mer inklude- rende praksis.

Leder 1: Jeg tenker jo målet skal være at alle barn skal ha en barnehagehverdag som gjør at de har det best mulig, sammen med andre. Av og til er det unntak, men det er der vi skal tenke fellesskap – det med relasjoner hvor

1 I enkelte kommuner ble barnehager valgt ut til å gjennomføre inkluderingsanalyse og være med i starten av Kompetanseløftet. Styrerne omtaler dette som å være en del av en pilot som skulle prøve ut verktøyet til PPT.

viktig det er. Og hva vi som personalet kan gjøre for å utvikle dem [barna], altså hvordan vi kan se dem og på en måte hjelpe dem, støtte dem og stå ved siden av.

Sitatet gir uttrykk for at inkluderende praksis gjelder alle barn og at personalet har en viktig rolle i arbeidet. Flere av styrerne er imidlertid ikke sikre på hva prosessen skal lede til og hva prosessen med Kompetanseløftet innebærer, utover det de har av kunnskap om samarbeidet med PPT fra tidligere. Sitatet under viser eksempel på en forståelse av at samarbeidet med PPT blir annerledes enn før. Men hvordan dette skal skje, er fortsatt uklart:

Leder 5: Nei jeg også har tenkt at det er vel det som er tanken at de skal inn på annet vis, kanskje mindre IOP -er [individuelle opplæringsplaner], men at vi skal greie mer i allmennpedagogikken, ved å ha en annen forståelse og inkludering, at vi greier å se det på andre måter istedenfor å melde inn unger [til utredning] hele tiden.

Intervjuer: Men står det klart og tydelig for deg hvordan dette faktisk skal skje – hvordan det skal settes ut i livet?

Leder 5: Nei ikke for meg.

Til tross for at de fleste styrerne uttrykker usikkerhet og forholdsvis lite forståelse for ordningen og hva de deltar i, er de positive til en ordning som innebærer kompetanseutvikling innenfor det spesialpedagogiske feltet.

Leder 7: Jeg ser på dette som positivt.

Leder 4: Og det må vi ruste oss for å møte enten det er vedtak eller ikke. Alle jobber jo rundt disse barna uansett.

Forståelse av mål og innhold

Forståelsen av mål og innhold i ordningen ser ut til å stå i relasjon til implementeringsprosessene. Opplevelsen av tydelig informasjon rundt ordningen og prosessen varierer. Flere av informantene forteller om usikkerhet knyttet til ordningen og hva de deltar i. Det gjelder både den generelle informasjonen om hva ordningen handler om, men også hvem som har ansvar for å lede prosessen og det tverretatlige samarbeidet.

Leder 2 (om prosessen): Jeg vet egentlig ikke hva jeg føler at jeg er med på – jeg vet egentlig ikke nå heller hva det er som er hva av dette vi er med på, sånn sett.

Dette sitatet er symptomatisk for flere uttalelser. En av informantene viser til en mer forutsigbar prosess enn flere av de øvrige har opplevd, og sier:

Leder 6: Ja vi har hvert fall et helt annet utgangspunkt, vi var jo på et møte med PPT og fikk høre om dette så vi visste det jo før jul at vi skulle være med. Men svarfristen [på kartleggingen av kompetanse] kom litt brått på så det ble litt hektisk, men det var en god arbeidsmetode, det synes alle.

Til tross for at styrerne forteller om uklare intensjoner og magre implementeringsprosesser i arbeidets innledende fase, har samtlige styrere i vårt materiale valgt å bli med i piloten. Det ser ut til at beslutningen om å delta imidlertid blir tatt tilfeldig, uten forankring i personalgruppa, slik denne lederen synliggjør:

Leder 2: ... spørsmålet [ble] slengt ut på det private styrerforumet og så var det ingen andre som svarte, så tenkte jeg «nei, men da vi blir med» og da var det slik vi ble med ... men jeg tror det var bestemt at alle barnehagene i kommunen skulle være med på det der Kompetanseløftet ja.

Aksept for prosessen

Implementeringen av prosessen stoppes altså ikke eller settes på vent på grunn av informasjonsmangel eller opplevelse av en noe uryddig prosess. De viser aksept for prosessen, men i varierende grad forståelse og kunnskap om hva Kompetanseløftet innebærer. Vi ser samtidig at de er lite kritiske til ordningen:

Leder 6: Ja, jeg kan si litt fordi jeg måtte sende en melding til PPT tre dager før fristen gikk ut, dette har vi ikke sjans til. Jeg hadde ikke folk her, vi hadde korona, åtte ansatte var borte med korona, det var like mye unger så jeg sa jeg vet ikke om jeg har mulighet til å få de til å gjennomføre det, fordi jeg greier ikke å få det til på barnehagen. Hun sa vi ikke fikk utsatt fristen. Så sender jeg melding til alle og jeg fikk alle til å svare, de som var der. Det ble gjort på tre dager.

I hovedsak viser datamaterialet at styrerne ser ut til å innta en avventende og til dels passiv rolle i arbeidet med Kompetanseløftets innledende fase gjennom piloten de har gjennomført. Det er ulik grad av aktiv informasjonssøking og ledelse av prosessen som er knyttet til eksterne krav. Den noe uryddige implementeringen av prosessen påvirker synet på innhold og gjennomføring, men samtidig ser vi at prosessen ikke stoppes eller hindres av informasjonsmangel.

Tillit til og samarbeid med PPT

Tillit fremkommer ikke bare som et uttrykk for styrernes syn på og holdning til ordningen, men synes også å skje i forholdet mellom barnehagene og PPT. PPT blir definert som en god samarbeidspartner hvor barnehagene får faglig støtte og veiledning, slik disse sitatene viser:

- Leder 7: Jeg har veldig god kontakt med PPT. Jeg føler ikke at de er over hodet på meg, og jeg føler at vi diskuterer på lik linje.
- Leder 3: Så er det jo veldig bra og veldig godt samarbeid og veldig god oppfølging også.

Samarbeidet med PPT beskrives som godt og tett. Samarbeidet er også tettere og bedre enn tidligere. Styrernes oppfatning av PPT baserer seg både på gode relasjoner til personene som representerer PPT og en tydelig oppfatning av at PPT representerer en kompetanse som det er stort behov for. Det er ingen funn i materialet som tyder på motsetninger fra barnehagens ståsted mellom de to faglige praksisfellesskapene barnehage og PPT representerer. Barnehagene etterlyser heller større grad av involvering fra PPT, og forteller at det faglige utbyttet er betydelig.

- Leder 5: Jeg synes av og til at det er bra at det kommer inn noen utenfra, som har kompetanse som gjerne trengs som ikke vi har.

Det er tydelig i materialet at lederne ønsker hjelp fra PPT til veiledning og kompetanseheving i barnehagen.

Kritiske synspunkt om samarbeidet med PPT er stort sett historisk forankret og handler om hvordan det var tidligere, før Kompetanseløftet ble introdusert. Dette handler både om holdninger hos PPT og organisering av PPT. Om holdninger barnehagene har møtt tidligere, forteller en styrer for eksempel:

- Leder 2: At det var litt sånn – når det var PPT som kom inn så kunne de nesten bestemme skjebnen til den ungen, ikke så hardt da. Sånn, men nå legger vi alt i deres hender og så – jeg får ikke til å forklare det, men jeg synes det er mye bedre nå hvert fall.

Det finnes også noen eksempler på at samarbeidet med PPT ikke alltid går som forventet, selv nå:

- Leder 1: PPT har ikke fungert så veldig bra i det siste. Jeg tror ikke de har nok folk. Så vi har noen saker som skulle være ferdige før jul, som enda ikke har blitt [uklart], før i høst. PPT er stort sett bare innom og observerer. Vi har besøk av PPT en gang i måneden, har besøksdag to timer på mandagene og da lager vi en bestilling på hva vi ønsker PPT skal se på.

Vårt materiale viser at styrer har forholdsvis liten forståelse for egen rolle i det tverretatlige kompetanseutviklingsarbeidet som Kompetansestrategien legger opp til, og det kan se ut til å henge sammen med prosessene rundt informasjon og implementering. Samtidig viser materialet at samtlige styrere stiller barnehagene til disposisjon for et arbeid de ikke forstår

fullt ut hva innebærer eller leder til. Det kan tyde på tillit til ordningen, selv om de ikke har den fulle oversikten over hva arbeidet innebærer eller hva som er hensikten.

Materialet viser at relasjonen og samarbeidet med PPT preges av tillit, og at tilliten i stor grad henger sammen med at PPTs kompetanse kompletterer barnehagens kompetanse. Samtidig setter styrerne ord på at det personlige aspektet ved samarbeidet har betydning, og varierer etter hvem de samarbeider med. Ofte er det de samme personene som over tid opparbeider et tett forhold til barnehagene.

Kompetanse

Styrerne forteller at det handler om et samarbeid med PPT for å bygge kompetanse. Men det er et sprik i oppfatninger både om hva som er målet med ordningen og hvordan dette samarbeidet skal foregå både på kort og lang sikt. Det handler om forventninger til at det skal bli mulig å samarbeide uten spesialpedagogiske henvisninger og at PPT skal jobbe på en annen, noe uklar måte. En av lederne beskriver det slik:

Leder 1: Målet er jo å heve kvaliteten på det allmennpedagogiske praksisen på småbarnsavdelingen, sånn at vi skal få mindre behov for spesialpedagogisk hjelp.

Det stilles spørsmål rundt hva Kompetanseløftet egentlig handler om, og på tross av velvilighet til å delta synliggjøres en del undring over hva som er de endelige målene, slik denne lederen bibringer:

Leder 7: Er det slik at PPT skal bli mer allmennpedagogisk? Det var noen som sa det. Statped skal over i andre roller slik at PPT skal overta en del av det Statped jobbet med. Kan det stemme?

Styrernes kompetanseforståelse går igjen i materialet og det er stor variasjon i hva slags kompetanse den enkelte styrer vektlegger i personalets arbeid med inkluderende praksis. Unisont ser imidlertid PPTs kompetanse på områder hvor barnehagens kompetanse skorter ut til å være viktig i barnehagens arbeid med inkluderende praksis. Vi har sett i avsnittet om tillit at styrerne verdsetter samarbeidet med PPT høyt og at kompetansen PPT innehar er viktig for barnehagens arbeid med inkluderende praksis. Materialet viser imidlertid at styrernes oppfatning av hva kompetanse er, varierer. Det kan tenkes å utfordre kartleggingsarbeidet på den enkelte enhet. For eksempel ser vi et skille mellom hvordan styrer omtaler de barnehageansattes kompetanse og kompetansebehov og PPTs kompetanse som ekstern samarbeidspartner. Vi ser at mens kompetanse har et vesentlig formelt trekk ved seg for noen styrere, blir det formulert som noe intuitivt og personlig den enkelte

barnehageansatte bare «har», eller «ikke har» av andre styrere. Samtlige styrer etterlyser imidlertid mer formell kompetanse fra PPT og ønsker et tettere samarbeid om det pedagogiske arbeidet. Videre presentasjon av funn om kompetanse er delt i to underkategorier, (1) personlig kompetanse og (2) formell kompetanse.

Personlig kompetanse

Kompetansebehovet blir uttrykket på flere måter i materialet. For eksempel knyttes det til både erfaring og noe personlig og intuitivt:

Leder 1: Når en har jobbet så lenge i barnehagen så ser jeg raskt avvik, hva som er innenfor og utenfor [gjelder barns utvikling].

Flere styrere setter kompetanse i relasjon til et personlig blikk, en personlig egenskap, og ikke spesielt til formell kunnskap tilegnet gjennom en profesjonsutdanning. Flere utsagn tyder på at dette like godt kan være en intuitiv egenskap, like mye som en tillært, slik eksempelvis leder 2 beskriver det:

Leder 2: Ja, det blikket på barnet ja. Kompetanse er vanskelig ... Jeg tenker at du trenger ikke å være pedagog for å ha det blikket. Det handler om hva du selv har inne av erfaringer, livserfaring, hva du har opplevd og hva du har lært opp gjennom ...

Personlig kompetanse blir altså sterk vektlagt i datamaterialet, og som vi har sett kommer det til uttrykk i form av erfaring, blikk og personlighet uavhengig av formell utdanning.

Formell kompetanse

Det er også spor i materialet av holdninger hos enkelte styrere som utfordrer dette bildet av kompetanse som personlig betinget, og setter ord på betydningen av formell kompetanse hos personalet.

Leder 6: Det vi fått litt kommentarer på er at det er ei som har vært borte fra barnehagen i to år og så kom hun tilbake og sa «ja, men jeg har også utdannet meg for å jobbe med unger» [fagarbeidere/assistenter], da må vi være gode på å fortelle at pedagoger har så mye mer enn det. Det er jo forskjell på oss og det er en grunn til det, vi har jo høyskoleutdanning pluss mye ekstra så vi har jo mer fagkompetanse. Det er også viktig at vi hever kompetansen til fagarbeiderne.

Den formelle kompetansen og bruk av fagspråk settes av noen i relasjon til motivasjon og arbeidsoppgavens meningsfullhet. Det at ikke alle innehar den formelle kompetansen,

og/eller de mangler fagspråket, noe flere beskriver som å påvirke motivasjonen og opplevelsen av arbeidsoppgavenes meningsfullhet. Denne styreren beskriver dette grundig:

Leder 4: Jeg tenker at vi må jobbe for å ha personale med mye kompetanse. Det er en annen kompetanse og kunnskap i barnehagelærerutdanningen enn det er i barne- og ungdomsarbeiderutdanningen. Det er helt greit, men vi må strekke oss etter kompetansen. Vi må også strekke oss etter at fagarbeiderne våre skal være BUA [barne- og ungdomsarbeidere]. Det gir utgangspunkt for bedre faglige drøftinger. Jeg tenker at videreutdanninger er lurt. Utdanne personalet for da hever vi det faglige fokuset. Kompetanse og stabilitet, det er kvalitet. Å ha stabile voksne på jobb, som vet hvorfor vi gjør det vi gjør.

Uavhengig av styrernes kompetanseforståelse og oppfatninger om ansattes kompetansebehov i arbeidet med inkluderende praksis understreker alle styrerne det tette samarbeidet med PPT som en viktig faktor for å øke kompetansen i barnehagene.

Leder 3: Så jeg tenker det kommer litt an på utgangspunktet, men det kan også være i forhold til kanskje hvis det er noe ny kompetanse vi trenger, fordi noe er ukjent.

Flere påpeker allikevel at det er viktig å etterspørre kompetansen de forventer at PPT sitter inne med, rett og slett ved å innkalle, være aktive i dialog med PPT og kreve at de også bidrar mer på systemnivå. Våre funn viser at PPTs kompetanse ser ut til å være viktig i barnehagens arbeid med inkluderende praksis. Materialet viser imidlertid at styrernes oppfatning av hva kompetanse er varierer, noe som kan tenkes å utfordre kompetansekartleggingen. Vi ser at kompetanseforståelsen er forankret i en formell forståelse hos noen styrere, mens kompetanse blir formulert som noe intuitivt og personlig den enkelte barnehageansatte bare «har», eller «ikke har», av andre styrere. Samtlige etterlyser imidlertid mer formell kompetanse fra PPT og ønsker et tettere samarbeid om det pedagogiske arbeidet.

Drøfting

Vi har i teksten over vist hvordan et utvalg barnehageledere opplever prosessen knyttet til implementeringen av Kompetanseløftet i en tidlig fase. Vi viser også at tillit og kompetanse virker inn på håndteringen av prosessen, det vil vi drøfte videre. I lys av dette er barnehagelederes rolleforståelse og konsekvenser for kompetanseutvikling og samarbeidsprosesser viktige for implementeringsprosessen.

Barnehagelederes rolleforståelse

På tross av hvordan implementeringen skjer, til dels brått og uten klare og tydelige føringer, aksepteres prosessen, og styrerne velger å gjennomføre oppgaver. Bakgrunnen for deltakelse ser ut til å være begrunnet i tilfeldigheter, heller enn forankret i bevisste valg. Styrernes fravær av kritikk mot ordningen og spørsmål rundt implementeringen til tross for opplevd uklarhet, kan være tegn på tillit til ordningen og/eller til samarbeidet med PPT. Svarene antyder også at det er få eller ingen motforestillinger til selve innholdet eller implementeringen, verken med tanke på hvordan den gjennomføres eller at den skal gjennomføres.

Vårt datamateriale viser en styrergruppe som, selv med noen variasjoner, inntar en forholdsvis passiv rolle i arbeidet med Kompetanseløftets innledende fase. Det ser ut til å være en passivitet på den måten at styrerne lar seg ukritisk lede i møte med styringskrav av den størrelse som Kompetanseløftet er. Dette står i kontrast til hvordan styrerrollen skrives fram i tidligere forskning og i teoretiske bidrag til forskningsfeltet om barnehageledelse. Her beskrives barnehageledelsen som aktive ledere som opererer i en grenseposisjon (Aldrich & Herker, 1977) mellom det store og det lille fellesskapet (Granrusten, 2016; Klausen, 2001). Utadrettet ledelse (Børhaug & Lotsberg, 2010) har aktualisert styrer som organisasjonens portvokter (Paulsen, 2014), som en informasjonsformidler som skal implementere eksterne krav til det beste for organisasjonen og forhindre informasjonsoverbelastning (Aldrich & Herker, 1977; Røvik, 2007).

Funnene fra denne studien tyder på at styrene noe ukritisk åpner opp organisasjonen for tverretattlig og tverrfaglig samarbeid med PPT; tilsynelatende uten en grundig vurdering av hva prosessen skal innebære eller lede til. Det er særlig interessant med tanke på signaler fra sektoren om en meget travel hverdag med høye krav og knappe ressurser. En mulig forklaring til den ukritiske holdningen til ordningen som datamaterialet viser, kan være at styrerne har stor tillit til både den statlig initierte ordningen og til PPT som praksisfellesskap (Wenger, 2000). Vi ser også at styrerne i den tidlige fasen ikke vet hva de faktisk er med på. Det utfordrer forståelsen av styrere som bakkebyråkrater (Lipsky, 1980), som skal være *både* praksisnære og politisk strategiske.

Tillitsbasert kompetanseutvikling og samarbeidsprosess

Å vise tillit er å handle med få forholdsregler (Grimen, 2010). Det vi oppfatter som ukritisk og passiv rolle i implementeringsprosessen kan være uttrykk for en forståelse og tillit til ordningen. Som vi antyder flere steder: en tillit til PPT som har hovedansvaret for implementeringen og de prosessene som knyttes til utrulling av ordningen. Tilliten virker å ligge i forholdet mellom barnehagene og PPT som over tid har hatt et komplementært forhold i det PPT tilbyr en kompetanse barnehagene ikke har. Vi skal se nærmere på hva

selve tillitsbegrepet innebærer, og hva det kan forklare både med tanke på rolleforståelse og det vi har omtalt som «passivitet».

I datamaterialet finner vi ulik grad av refleksjon over ordningens omfang, innhold og mål. Refleksjonene viser en generell forståelse av innholdet i Kompetanseløftet, men ikke spesifikk kunnskap. Vi ser lite eller ingen kritisk holdning til implementeringens tidlige fase. Styrerne godtar implementeringen uten tilsynelatende å endre eller justere. Tvert om går de med på premissene uten å stille spørsmål eller gi uttrykk for kritiske innvendinger. Riktignok er de til dels kritiske til selve fremgangsmåten, men ikke kritiske til selve innholdet i Kompetanseløftet i den første fasen. Hvordan skal vi tolke dette?

Vi kan tenke oss at det handler om *tillit til ordningens politiske intensjoner*. Det betyr at styrerne har oppfattet intensjonene og akseptert dem – uten særlige motforestillinger eller forholdsregler (Grimen, 2010). Slik vi leser materialet, er det mye som støtter denne tolkningen.

Vi kan også se dette som et uttrykk for tillit til *institusjonen* som er med på å gjennomføre dette.

Styrerne uttrykker tillit til PPTs spesialkompetanse som noe som ikke finnes i barnehagens kunnskapsrepertoar. Styrernes beskrivelse av relasjonene til PPT som samarbeidspartner i kompetanseutvikling kan tyde på at *relasjonen er preget av tillit*, eller om man vil: Tillit til PPT som institusjon og partner i et samarbeid. Profesjonen i barnehagene stoler på kompetansen i PPT – og omvendt. Grimen (2010) omtaler dette som en «tillitskjede».

Tillit på et personlig plan

Men vi kan også tolke det på en tredje måte, nemlig tillit på et *personlig* plan. PPTs representanter har i flere år samarbeidet med barnehagene. Styrerne forteller om et samarbeid som har pågått over tid, og som har ført til samarbeid som glir bedre enn tidligere. I omtalen av samarbeidet trekker de ofte frem enkeltpersoner og viser til at samarbeidet handler om et forhold mellom to personer med komplementerende kompetanse. Det dannes en kompetansebasert tillitskjede, der partene stoler på hverandres intensjoner. Samarbeidet er også effektivisert, uten de kontrollmekanismer som antagelig ville vært mer fremtredende og naturlige om samarbeidet var mellom mer ukjente og mindre tillitsfulle samarbeidspartnere (Grimen, 2010).

Rolleforståelsen kan altså ha et preg av samarbeid både på et personlig og institusjonelt plan. PPT blir i denne sammenhengen kjente aktører i implementeringen, som igjen kan påvirke oppfatningen av egen rolle. PPT representerer et fagfelt som barnehagene sjelden besitter, og som samtidig representerer en ettertraktet og viktig kompetanse for å løse flere av barnehagenes utfordringer. Det vi ser er ikke nødvendigvis en passiv godkjennende rolle, men kan være en rolleforståelse som ser PPT som komplementerende medspiller i utrulling av noe barnehagenes styrere ser sterkt behov for.

Praktiske implikasjoner

Implementeringen av Kompetanseløftet er avhengig av strategisk ledelse, både som utadrettet og innadrettet ledelsesfunksjon. Styrerne fungerer som portvoktere i den forstand at de opptrer i skjæringspunktet mellom ytre krav og det indre liv i barnehagen. I arbeidet med Kompetanseløftet ser vi at styrerne åpner porten, men at de gjennomfører prosessen uten spesielt kritiske merknader. Det kan muligens være fordi aksepten og forståelsen for Kompetanseløftet i stor grad er basert på et tillitsforhold til PPT over tid. Tilliten blir, slik vi ser det, en viktig forutsetning for det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet Kompetanseløftet legger opp til.

Den teoretiske forståelsen av portvokterfunksjonen som presenteres i artikkelen er at det er en aktiv funksjon i skjæringspunktet mellom organisasjonens ytre og indre virksomhet. Vår forskning viser at det er lite som minner om at styrerne er aktive portvoktere som translaterer informasjonen som kommer gjennom Kompetanseløftet i egen organisasjon. Styrerne opptrer som forholdsvis passive og ukritiske portvoktere, noe som utfordrer tidligere forskning og synet på styrerrollen som aktiv i møte med omgivelsene. Det er derfor interessant og relevant for framtidig forskning om barnehageledelse å se nærmere på styrerrollens utadrettede funksjon, både generelt og i den videre utrulling av Kompetanseløftet.

Konklusjon

Implementeringen av Kompetanseløftet er avhengig av utadrettet og innadrettet strategisk ledelse, hvor styrerne fungerer som portvoktere. Vår artikkel viser en styrerrolle som er relativt passiv og ukritisk i møte med styringskrav som Kompetanseløftet, hvor opparbeidet og langvarig tillit til PPT og den kompetansen som PPT tilbyr ser ut til å spille en rolle. Styrerrollen som aktiv portvokter og translator blir dermed utfordret og gir behov for mer forskning om styrers utadrettede lederfunksjon.

Kompetanseløftet er i startfasen. Etter hvert som Kompetanseløftets arbeid utvikler seg blir det viktig å forske videre på hvilken virkning kompetansekartlegginger og tiltak som blir satt i verk har for arbeid med kompetanseheving og endring i retning av en mer inkluderende praksis i barnehagen. Som artikkelen viser har implementeringen av Kompetanseløftet implikasjoner for utøvelse av styrerrollen i barnehagene, sett i lys av en utadrettet lederfunksjon hvor styrers rolle kan forstås som en portvokter. Styrernes ledelse vil være viktig også i den videre prosessen. Hvilken rolle vil styrerne ha i den videre utviklingen av Kompetanseløftet? Hvordan styrerne ser på sin egen rolle når Kompetanseløftet med sitt innhold blir mer tydelig for lederne av barnehagene, kan være interessante problemstillinger å følge opp.

Forfatterbiografi

Linda Janninger er høyskolelektor i samfunnsfag ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim. Hun er utdannet barnehagelærer med mastergrad i barnehageledelse, og har erfaring fra oppdragsforskning. Hun er med i forskergruppen for ledelse på DMMH.

Paal Eckhoff Salvesen er høyskolelektor i samfunnsfag ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim. Han er utdannet sosiolog (Cand.Polit) og leder lærerutdannings-barnehageprosjektet på høyskolen. Han med i forskergruppen for ledelse på DMMH. Hans forskning er rettet mot ledelse og relasjoner.

Ingvild Åmot er professor i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim. Hennes forskning er rettet mot barnehagen som institusjon og hun er opptatt av barns rettigheter og subjektstatus. Hun har en rekke publikasjoner bak seg rettet mot det spesialpedagogiske feltet hvor hun er opptatt av profesjonell praksis i barnehagen.

Referanser

- Adizes, I. (1991). *Endring kan mestres*. Universitetsforlaget.
- Aldrich, A. E. & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organization structure. *The Academy of Management Review*, 2(2), 217–230. <https://doi.org/10.2307/257905>
- Barnehageloven. (2022). *Lov om barnehager* (LOV-2022-06-10-40). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). *Praksisfelleskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019>
- Busch, T. (2013). New trends in public leadership. I T. Busch, A. Heichlinger, E. Johnsen, K. K. Klausen, A. Murdock & J. O. Vanebo (Red.), *Public management in the twenty first century – trends, ideas and practices*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), <https://doi.org/10.7577/nbf.277>
- Fasting, R. B. (Red.). (2018). *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk.
- 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/1891-5949-2018-01-05>
- Folkman, A. K, Fjetland, K. J. & Josefsson, K. A. (2023). Forebyggende og helsefremmende «systemsamarbeid» i skolen. PPT- og HS-perspektiver. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 107(1), 65–80. <https://doi.org/10.18261/npt.107.1.7>

- Folkvord, K. A. & Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap – en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 199–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-08>
- Gotvassli, K.-Aa. (2019). *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny praksis*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Aa. (2021). Utadrettet barnehageledelse – en forskningsgjennomgang. I W. Iversen, B. Ljunggren & K. H. Moen (Red.). *Utadrettet barnehageledelse*. Universitetsforlaget.
- Granrusten, P. T. (2016). Strategisk ledelse av barnehagen som læringsarena. I K. H. Moen, K.-Aa. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som en læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2010). Hva er tillit. Universitetsforlaget.
- Gäreskog, P., & Lindqvist, G. (2022). Specialpedagogens roll i förskolan – förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.225>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Hillesøy, S. & Ohna, S.-E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 7, 47–59.
- Klausen, K. K. (2001). *Skulle det være noget særlig? Organisasjon og ledelse i det offentlige*. Børsen forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russel Sage Foundation.
- Ljunggren, B., Moen, K. H., Seland, M., Naper, L., Fagerholt, R. A., Leirset, E. & Gotvassli, K. Aa. (2017). *Barnehagens rammeplan – en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger* (Rapport nr 2/2017). DMMH. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagens-rammeplan-mellom-styring-og-skjonn.pdf>
- Mausethagen, S. (2013). Governance through concepts: The OECD and the construction of “competence” in Norwegian education policy. *Berkeley Review of Education*, 4(1), 161–181. <https://doi.org/10.5070/B84110058>
- Meld. St. 6. (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moe, B. E. & Moen, K. H. (2021). Styrreren som bindeledd mellom tidlig innsats i barnehagen og tverrfaglig samarbeid. I W. Iversen, B. Ljunggren & K. H. Moen (Red.), *Utadrettet barnehageledelse*. Universitetsforlaget.
- Moe, T. (2015). Når ledelse gjør forskjell – Ledelse som virkemiddel for å styrke samarbeidet mellom barnevern og barnehage for implementering av tidlig

- intervensjon. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 92(1), 6–27. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2015-01-02>
- Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Nordisk barnehageforskning*, 11(7), 1–18. <https://doi.org/10.7577/nbf.856>
- Paulsen, J. M. (2014). Norwegian superintendents as mediators of change. *Initiatives, Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.945654>
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Sage.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Sataøen, S. O. & Økland, M. S. (2022). Frå program til lokale praksisar – iverksetjingsarbeid i barnehagar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(1), 30–43. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.4>
- Skjæveland, Y. (2016). Nye perspektiver på leiing av læring i barnehagen. I K. H. Moen, KÅ. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 17–28). Universitetsforlaget.
- Statped. (2022, 22. september). *Refleksjonsverktøy for inkluderende praksis i barnehager og skoler*. <https://www.statped.no/tjenester/analyse-inkluderende-praksis/>
- Statsforvalteren i Trøndelag. (2023, 19. mars). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. https://www.statsforvalteren.no/contentassets/6c2f33e7f2ab4140b965b728cf16f0ed/infoskriv-inkluderingsanalysen_-270122.pdf
- Sørhaug, T. (2003). Fra plan til reformer: Det store regjeringsskiftet. I I. B. Neumann & O. J. Sending (Red.), *Regjering i Norge. Makt og globaliseringsutredningen*. Pax Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Wendelborg, C., Gjerustad, C., Andrews, T., Caspersen, J. & Smedsrud, J. (2022). *Evaluering av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Delrapport 1*. NIFU, Nordlandsforskning, NTNU Samfunnsforskning. https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Delrapport-1-Evaluering-av-Kompetanseløftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis_endelig-003.pdf
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>

Vedlegg

Tidlig analyse		
Mottakelse fra styrene / barnehagene	Forhåndskunnskap lokalt hos styrene / barnehagene	Samarbeid mellom aktører utenfor barnehagene og styrene samt gjennomføring lokalt hos de enkelte barnehagene



Overordnede kategorier etter mer inngående analyse		
Samarbeid		
<i>Beskrivelse av samarbeid med PPT</i>		
Tillit	Forståelse	Kompetanse
Beskrivende kategorier		
<i>Tillit til prosessen</i>	<i>Forståelse for mål og innhold</i>	<i>Personlig kompetanse</i>
<i>Tillit til politisk styring og implementering av ordningen</i>	<i>Forståelse i form av (egen) kunnskap</i>	<i>Formell kompetanse gjennom f.eks. PPT</i>
<i>Tillit på det personlige planet</i>	<i>Styrers (barnehageleders) rolleforståelse</i>	

Figur 1. Vedlegg til artikkelen «Barnehagelederes rolleforståelse i implementeringen av en statlig initiert prosess».