

VELFERDSFORSKNINGSINSTITUTTET NOVA

Lokal kompetanseutvikling for inkludering

Erfaringer med Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis

Kaja Larsen Østerud, Wibeke Johansen, Thomas Dahl, Trine Myrvold og Christian Wendelborg

STORBYUNIVERSITETET
VELFERDSFORSKNINGSINSTITUTTET NOVA

NOVA RAPPORT NR. 9/25



Lokal kompetanseutvikling for inkludering

Erfaringer med Udirs kompetansepakke om
inkluderende praksis

KAJA LARSEN ØSTERUD, WIBEKE JOHANSEN,
THOMAS DAHL, TRINE MYRVOLD OG
CHRISTIAN WENDELBOG

Velferdsforskningsinstituttet NOVA er et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på OsloMet – storbyuniversitetet.

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Rapportene som NOVA gir ut, har gjennomgått våre kvalitetssikringsrutiner som sikrer at de oppfyller NOVAs faglige og etiske krav for forskningsrapporter.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA

OsloMet – storbyuniversitetet 2025

ISBN (online) 978-82-7894-913-9

ISSN (online) 1893-9503

Illustrasjonsfoto: © colourbox.no

Layout: Aksell AS

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

NOVA, OsloMet

Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo

Telefon: 67 23 50 00

Nettadresse: www.oslomet.no/om/nova

Forord

Denne rapporten er resultatet av prosjektet «Forskning på Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis». Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Udir) og er et samarbeid mellom Velferdsforskningsinstituttet NOVA og By- og regionforskningsinstituttet NIBR ved OsloMet og NTNU Samfunnsforskning.

Vi vil benytte anledningen til å takke alle våre informanter, både de som har deltatt ved å besvare spørreundersøkelse, og de som har stilt opp til observasjon og intervju. Særlig vil vi takke barnehagen og PP-tjenesten som stilte opp som caser og var generøse med å gi oss innpass og tid. Uten våre informanters deltakelse kunne ikke denne rapporten blitt til.

Vi vil også takke Jon Ivar Elstad og Marianne Takle for nyttige kommentarer på utkast av rapporten.

Vi håper at rapporten kan være nyttig for alle de som vurderer å ta i bruk kompetansepakken, eller som ønsker å skape og opprettholde et godt utviklingsarbeid i opplæringssektoren, spesielt knyttet til inkludering. Vårt ønske er at kunnskapen som kommer frem her, kan bidra til det alltid pågående arbeidet med å skape et samfunn der det er plass til alle.

Oslo, desember 2025

Kaja Larsen Østerud
prosjektleder

Innhold

Forord	4
Innledning	10
Bakgrunn	12
Inkludering som prinsipp i norsk utdanningssystem	12
Hva vet vi om betydningen av nettbaserte kompetanseutviklingstilbud?	14
Metode	17
Innholdsanalysen	17
Spørreskjemaer	18
Caser og intervjuer	21
Metodiske begrensninger	26
Innholdsanalyse av kompetansepakken	29
Formål, innhold og omfang	29
Hva er inkluderende praksis?	30
Eier- og ledermodulen	32
Modul 1: Om inkluderende praksis	33
Modul 2: Kultur for mangfold	35
Modul 3: Tidlig innsats og gode overganger	36
Modul 4: Tilpasse og tilrettelegge	37
Samlet oppsummering av innholdet i kompetansepakken for inkluderende praksis	38
Bruk og erfaringer med Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis – resultater fra to nasjonale spørreundersøkelser	41
Hovedmønstre på tvers av undersøkelsene	41
Spørsmål til Barnehage-Norge høsten 2024	41
Survey til deltakere i kompetanseløftet – våren 2025	43
Oppsummering	50
Funn fra observasjoner og intervjuer	51
Case 1 – Konglebo barnehage	51
Case 2 – Engby PPT	60
Funn fra supplerende intervjuer	71
Oppsummering fra observasjon og intervjuer	79

Avslutning og konklusjon	82
Hovedfunn	82
Avsluttende refleksjoner: Hvilke betingelser bidrar til god bruk og nytte av pakken?	85
Litteratur	90

Sammendrag

Å skape en inkluderende praksis i skoler og barnehager der alle barn kan delta på sine premisser, er et sentralt mål for opplæringssektoren. For å få til dette kreves det riktig kompetanse i laget rundt barna. Dette prosjektet har hatt som mål å undersøke hvordan «Udires kompetansepakke om inkluderende praksis» har blitt tatt i bruk i slikt kompetansehevingsarbeid. Dette er en digital pakke som er tilgjengelig for alle, og som er laget for ledere og ansatte i skolen, barnehagen og PP-tjenesten. Pakken er et verktøy for å utvikle kompetanse om en mer inkluderende praksis og en kultur for mangfold. Søkelyset i denne rapporten er satt på hva som bidrar til at arbeidet med pakken er nyttig, og hvilke utfordringer man kan støte på.

For å undersøke disse problemstillingene har vi utført et flermetodisk forskningsprosjekt. Vi har gjennomført: (1) en innholdsanalyse av kompetansepakken, (2) to spørreundersøkelser (til Barnehage-Norge og deltakere i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis), (3) to dyptgående casestudier og (4) ti kvalitative enkeltstående intervjuer.

Kompetansepakkens innhold

Innholdsanalysen viser at kompetansepakken bygger på prinsippene om likeverd, deltakelse og barns rett til medvirkning, og den forstår inkludering som en kvalitet ved fellesskapet heller enn som særtiltak for den enkelte. Den formidler et relasjonelt, ressursorientert syn på barn der behov og utfordringer sees i samspill med omgivelsene, barns stemme skal høres, og ansvaret for tilrettelegging ligger hos de voksne. Pakken løfter profesjonsfellesskapet som motor for endring gjennom dialog og strukturerte refleksjonsverktøy som utvikler felles språk, normer og beslutningskriterier. Slik søker pakken å styrke kollektiv vurderingsevne og profesjonell trygghet.

Kompetansepakken inneholder også en rekke praksisnære aktiviteter og verktøy som skal bidra til konkret endring i hverdagen. Det legges opp til planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak, og det gis støtte til å utvikle lokale strategier for inkluderende praksis. Samtidig er det en viss spenning mellom refleksjon og handling: Mens refleksjon og bevisstgjøring er godt ivarettatt, er det mindre tydelig hvordan ny praksis skal forankres og følges opp over tid.

Hvordan tas pakken i bruk?

Vi finner at kompetansepakken tas i bruk på mange ulike vis. Den brukes både helt og delvis og individuelt og gruppebasert. Basert på surveyen til deltakere i kompetanseløftet ser det ut til at det vanligste er å velge ut deler av pakken fremfor å bruke hele eller store deler av den (14,2 % brukte store deler, 46 % brukte deler av pakken). Informantene i intervjuene demonstrerte stor variasjon,

og de fortalte at de brukte pakken på ulike måter, fra individuelle prosjekter til virksomhetsomfattende utviklingsprosjekter. Surveyene viser også variasjon i bruk av pakken, selv om den oftest har blitt benyttet på enhetsnivå, for eksempel i den enkelte barnehage eller skole. Det at pakken er benyttet mer i profesjonsfellesskapet enn individuelt, var forventet, gitt at pakken er bygget opp på en måte som legger opp til kollektive prosesser. I våre to caser ble pakken benyttet i fellesskap med andre kollegaer, og de er derfor gode eksempler på virksomhetsomfattende utviklingsprosjekter. De ansatte tilegnet seg kunnskap gjennom faglig innputt, for eksempel gjennom videoinnhold, og brukte dette til diskusjon og refleksjon ansatte imellom. De gjennomførte også øvelser i fellesskap hentet fra pakken og brukte praksisfortellinger for å knytte læringen til egen praksis. Begge casevirksomhetene brukte kompetansepakken systematisk og bakte bruken inn i det pågående utviklingsarbeidet. Bruken var tydelig forankret i ledelsen, og det var en tydelig forventning om at alle ansatte skulle ta del i arbeidet, noe som bidro til planmessig gjennomføring og bred anvendelse.

Vurderinger av pakkens nytte

Gjennomgående finner vi at brukere av pakken vurderer at den har høy kvalitet og er nyttig for kompetanseheving. I surveyene svarer de at de opplever at den er relevant og nyttig, mens det er større variasjon i troen på at den bidrar til endret praksis. Våre funn peker med andre ord på en usikkerhet om hvorvidt kompetansepakken er med på å endre konkret praksis. Mens kommunale barnehager er mest positive til effektene av pakken, er PPT noe mer skeptiske. Informantene i de supplerende intervjuene gir også uttrykk for at pakken er faglig god og relevant for deres praksis. De mener at godt utbytte av pakken betinges av at arbeidsplassen prioriterer utviklingsarbeid, at arbeidet er lederforankret og drevet av et ønske om å utvikle en kultur for læring og tilpasning. Dette er også i tråd med måten våre to casevirksomheter har jobbet på, og de rapporterte at de vurderer pakken som faglig god og praksisrelevant. De fortalte også at de satt igjen med utbytte av å jobbe med pakken.

Hovedgevinstene er knyttet til en videreutvikling av profesjonsfellesskapet, der de har fått utfordret sin oppfatning av begreper som «inkludering» og «mangfold» og med dette en mer reflektert holdning til egen praksis. Samlet sett viser funnene at kompetansepakken fungerer som både innhold og metode. Den gir verktøy for å utvikle lærende og reflekterende profesjonsfellesskap og et språk for å utfordre holdninger og praksis. Informantene våre forteller om økt faglig trygghet rundt konsepter som inkludering og mangfold. Samtidig ser vi noe usikkerhet rundt hvordan nye holdninger og refleksjoner oversettes til ny praksis, og hvordan endringer som pekes på, ofte er mer indirekte. Informantene viste til noe mer vektlegging av fellesskapsløsninger enn av individuelle tiltak etter å ha brukt pakken, noe PPT ser reflektert i vedtak og spesialpedagogisk praksis. De ansatte i barnehagen forteller at de har utviklet sin hverdagsrefleksjon, og at det er større rom for å stille spørsmål og snakke om hvordan de løser arbeidshverdagen. Funnene indikerer at de har utviklet ny kunnskap og

refleksjoner, men at endret praksis krever både ressurser, tid og at samarbeidspartnere er med på det, noe som er mer krevende.

Utfordringer

Informantene i våre undersøkelser er samstemmige i deres oppfatning av den største hindringen for bruk av kompetansepakken: Det dreier seg om tid og ressurser, særlig ansattressurser. I spørreundersøkelsen til Barnehage-Norge oppgis manglende tid og ressurser som en vanlig grunn til å ikke bruke pakken. Blant de som bruker pakken, blir også tid og ressurser pekt ut som en hemmer i å muliggjøre ressursene de opplever pakken kommer med. I casene oppleves de ytre rammene for organisering av opplæringssektoren, i tillegg til tilgjengelige ressurser, som den største trusselen mot å få til en inkluderende praksis og det å jobbe godt med utviklingsarbeid. I surveyene trekker informantene også frem at skolene og barnehagene omfattes av mange satsinger og tiltak, og at det er begrenset hvor mange ulike prosjekter de kan jobbe med parallelt.

En god læringsressurs, men krevende å endre praksis

Oppsummert kan vi si at kompetansepakken fremstår som en læringsressurs som oppleves som relevant for praksis og nyttig for å utvikle en sterkere bevissthet og reflekterende holdning rundt hva inkludering i skole og barnehage innebærer. Den er en helhetlig og verdiforankret ressurs for profesjonsutvikling i barnehage, skole og støtteapparat. Samtidig fordrer det å virkelig utnytte potensialet som ligger i den, at den bygger på et utviklingsarbeid som allerede er påbegynt før kompetansepakken tas i bruk, og som fortsetter i etterkant. Det ligger også en utfordring i å oversette de holdningene som utvikles med pakken, til konkret inkluderingspraksis. Dette krever kontinuerlig arbeid over tid, tilstrekkelig med ressurser og et godt samarbeid på tvers av aktører.

Innledning

Å få til en opplæringssektor som er inkluderende, likeverdig og tilpasset for alle er en uttalt ambisjon i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2024). Mangfoldet blant elevene øker, og lærere melder at de har behov for mer kompetanse for å møte en mer sammensatt elevgruppe (White et al., 2025). Dette krever riktig kompetanse i hele laget rundt barnet. Samtidig er det et stort behov for kompetanseheving i inkludering og tilrettelegging blant de som jobber med barn og unge i skoler og barnehager (Nordahl, 2018). Det er kvalitetsforskjeller mellom ulike skoler og barnehager i Norge, og mangel på kompetanse kan skape utfordringer med at alle barn skal bli sett, forstått og lyttet til, og at mange barn med tilretteleggingsbehov ikke får den hjelpen de trenger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å sørge for målrettede tiltak som fører til økt kompetanse om inkluderende praksis i hele laget rundt barnet, bør derfor være høyt prioritert.

Regionale og desentraliserte ordninger for kompetanseheving, samt digitale kompetansepakker, er blant verktøyene som kan bidra til økt praksisrelevant kompetanse som også ivaretar lokale behov. I dette prosjektet ser vi på en digital kompetansepakke – *Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis*. Denne er utviklet som en del av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (heretter omtalt som kompetanseløftet). Kompetanseløftet er et tiltak for ledere og ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten, der formålet er å heve kompetansen innenfor det spesialpedagogiske feltet (Utdanningsdirektoratet, 2024). Kompetanseløftet inkluderer en tilskuddsordning, videreutdanning, nettverksbygging og partnerskap og videreutvikling av oppfølgingsordningen i tillegg til kompetansepakken (Wendelborg et al., 2023). Kompetansepakken er en digital nettressurs som er gratis og tilgjengelig for alle, og den er utviklet for de som jobber med barn i barnehager, SFO, grunnskolene, videregående skoler og PP-tjenesten. Pakken er utviklet i samarbeid med Statped og andre fagmiljøer. Hensikten er at den skal støtte barnehager, skoler og PP-tjenester når de jobber i profesjonsfellesskap med egen kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Kompetanseløftet ble opprettet med utgangspunkt i Meld. St. 6 (2019–2020), en stortingsmelding som fremhevet viktigheten av tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Her lanseres en tydelig forventning om at «eiere, skoleledere og barnehagestyrere arbeider systematisk med kompetanseutvikling og utviklingsarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansepakken skal være et tilgjengelig verktøy for at disse aktørene kan følge opp dette ansvaret. Hvordan og i hvilken grad kompetansepakken bidrar til dette, er imidlertid et uavklart spørsmål. I dette prosjektet undersøker vi denne tematikken. Vi spør: *Hvordan tas kompetansepakken om inkluderende praksis i bruk, og hvilke suksesskriterier og utfordringer kan vi identifisere?*

Målet med prosjektet er altså å belyse hvordan kompetansepakken brukes, og identifisere styrker og svakheter og hvordan man best kan nyttiggjøre seg den. Vi er også interessert i hvorvidt kompetansepakken bidrar til endret praksis i laget rundt barna. Med dette mener vi at vi vil se på om bruk av kompetansepakken fører til andre måter å jobbe med barna på for å skape et mer inkluderende miljø. I tillegg er en underordnet problemstilling å undersøke hvilken rolle partnerskapene mellom universitets- og høyskolesektoren (UH) og kommuner/fylkeskommuner spiller i lokalt arbeid med kompetansepakken, og om pakken er et verktøy som benyttes i dette samarbeidet. Et tema er også om kompetansepakken bidrar til ny tenkning om hva inkluderende praksis er, og hvordan den skal utvikles.

Vi har hatt en mangesidig tilnærming for å undersøke problemstillingene. Vi har gjort en innholdsanalyse av selve kompetansepakken, gjennomført spørreundersøkelser blant aktører i Barnehage-Norge og blant virksomheter tilknyttet kompetanseløftet og foretatt kvalitative casestudier og intervjuer. Dette har gitt et bredt datagrunnlag som kan belyse bruken av kompetansepakken på flere ulike måter.

Rapporten er lagt opp som følger: I neste kapittel beskriver vi kunnskapssituasjonen rundt det å bruke digitale nettressurser for kompetanseheving i opplæringssektoren samt det å skape inkluderende skoler og barnehager. I metodekapittelet beskriver vi vårt forskningsdesign og metodiske valg. Deretter blir funnene fra de empiriske delene av prosjektet presentert i egne underkapitler: innholdsanalysen, spørreskjemaundersøkelsene, casestudiene og intervjuene. Til slutt følger et avslutningskapittel som ser de empiriske bidragene under ett og knytter dem sammen til noen hovedkonklusjoner.

Bakgrunn

Dette forskningsprosjektet undersøker hvordan en digital kompetansepakke kan bidra til lokal kompetanseheving når det gjelder inkluderingsarbeidet i skoler og barnehager. Som utgangspunkt er det nyttig med en oversikt over eksisterende kunnskap både om inkludering i det norske utdanningssystemet og om nett-baserte kompetanseutviklingsverktøy. I dette bakgrunnskapittelet vil vi derfor redegjøre kort for dagens kunnskapsstatus.

Inkludering som prinsipp i norsk utdanningssystem

Et tilbakevendende og alltid aktuelt tema i norsk utdanningspolitikk er hvordan barnehager og skoler ivaretar og legger til rette for mangfoldet av barn og elever. En bakgrunn er målet om full barnehagedekning og prinsippet om den norske enhetsskolen. Inkludering og barnas og elevenes tilhørighet i fellesskapet i barnehage og skole har vært sentrale utfordringer. Spesielt har arbeidet med å tilrettelegge for og inkludere barn og elever med særlige behov vært viktig.

I Salamanca-erklæringen (1994) vedtok 92 land, deriblant Norge, samt 25 internasjonale organisasjoner, at inkludering skulle være et overordnet prinsipp og en tydelig ambisjon i utdanningssystemet (Caspersen et al., 2019). Her fremheves barns unike behov, evner og interesser. Utdanningsinstitusjonene bør utformes for å ivareta slike ulike behov (UNESCO, 1994). Inkluderingsbegrepet erstattet «integrering» som begrep. Et skifte av perspektiv skjedde, fra en individforståelse, som integrering hadde blitt, til at skolen skulle tilpasse seg elevene («En skole for alle»). Inkluderingsbegrepet kom inn i læreplanen for grunnskolen i 1997 og inn i opplæringsloven av 1998 (Bachmann & Haug, 2006). Både rammeplanen for barnehagene og læreplanen for skolene har føringer for hvordan disse institusjonene skal være inkluderingsarenaer. Læreplanens overordna del sier at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som ivaretar elevenes helse, trivsel og læring. I arbeidet med å utvikle dette skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet (Meld. St. 6, 2019–2020). Inkludering i barnehagene handler blant annet om å tilrettelegge for sosial deltakelse. Barnehagens innhold må formidles slik at ulike barn kan delta ut fra egne behov og forutsetninger, med leken som den viktigste sosialiseringsarenaen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Å realisere målet om en inkluderende barnehage og en skole for alle barn og elever er en stor utfordring. Det mangler verken på gode intensjoner, overordnede føringer eller forsøk på å oppnå dette. Tidligere forskning og undersøkelser viser at flere faktorer har betydning. Det dreier seg blant annet om

organisering, samarbeid og kompetanse. Nordahl-utvalgets rapport fra 2018 om inkludering i barnehage, skole og SFO peker på et behov for et helhetlig system. Det bør være inkluderende, med tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole, og bør understøttes av enkelte hovedprinsipper. Det vektlegges blant annet at alle barn og unge skal få den hjelpen de trenger, når de trenger den, og der de oppholder seg, i fellesskapet i barnehage og skole (Nordahl, 2018).

Til tross for gode intensjoner og kunnskap om inkludering i barnehager og skoler opplever flere barn og elever ikke å være en del av barne- og elevfellesskapet. Ansatte i barnehage og skole opplever at det er utfordrende å ivareta et inkluderende tilbud til alle (Nordahl, 2018). Selv om inkluderingsideologien i det spesialpedagogiske arbeidet har endret seg, er skiftet ikke nødvendigvis gjenspeilt i praksis. Mye av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen og den individuelt tilrettelagte opplæringen i skolen ivaretas fremdeles av ufaglærte assistenter, utenfor barne- og elevfellesskapet (Wendelborg & Caspersen, 2023). Å sikre inkludering for alle barn og elever er komplisert og krevende. Caspersen et al. (2019) peker på behovet for flere og ulike profesjoner i skolen, da kompleksiteten stiller krav til kompetanse som lærere ikke nødvendigvis har. Skal man lykkes med å oppnå inkludering i barnehage og skole, er det ikke nok med bred og sammensatt kompetanse. Ifølge Nordahl og Sunnevåg (2013) er det essensielt å ta utgangspunkt i barns og elevers behov. Dette innebærer at barnehager og skoler må vurdere barns og elevers behov, ønsker og muligheter for fysisk, sosial og/eller psykisk inkludering (opplevd inkludering) i fellesskapet.

Det spesialpedagogiske arbeidet i barnehage og skole har utviklet seg over tid. Det har gått fra et individrettet arbeid hvor barn og elever ble tatt ut av fellesskapet, til i dag hvor både politiske og pedagogiske strømninger påpeker at alle barn og elever, så langt det lar seg gjøre, skal ha sitt tilbud innenfor rammen av fellesskapet i barnehagen og skolen. Derfor er det iverksatt tiltak for å understøtte dette målet. Nasjonalt er det etablert kompetansetiltak for både barnehage, skole og PPT. Målet er å få barnehager og skoler til, i større grad, å ivareta mangfoldet som barne- og elevgruppen representerer. Det overordnede prinsippet om inkludering gjelder for alle, også for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Flere av satsingene har sitt utspring i stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)). Eksempler er *Tett på*-prosjektet og *kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis springer ut av kompetanseløftet og er derfor en av flere satsinger for å øke kompetansen i laget rundt barnet og bidra til at vi skaper skoler og barnehager som er i stand til å møte alle barn på en god måte. Men hva vet vi om hvordan digitale opplæringsverktøy fungerer som kompetanseheving? Det skal vi gå nærmere inn på i neste avsnitt.

Hva vet vi om betydningen av nettbaserte kompetanseutviklingstilbud?

Digitale opplæringsverktøy er en etablert metode for kompetanseheving i utdanningssektoren. Udir tilbyr i dag 23 ulike kompetansepakker med temaer som kunstig intelligens, vurdering, lek og læring og inkluderende praksis. I forbindelse med «Ungdomstrinn i utvikling», en satsing i årene 2012–2017 for å bedre elevenes motivasjon, utviklet Udir, sammen med fagmiljøer, nettressurser til bruk for skolene. Med fagfornyelsen (ment å bidra til Kunnskapsløftet 2020) ble det utviklet egne kompetansepakker, og dette arbeidet er videreført med dagens tilbud av kompetansepakker. De er forankret i regjeringens strategi for kompetanseutvikling (Meld. St. 6 (2019–2020); Meld. St. 21 (2016–2017); Meld. St. 28 (2015–2016); Meld. St. 34 (2023–2024)). Det er imidlertid ingen egen nasjonal strategi for bruk av digitale opplæringsverktøy. Når kompetanseutvikling diskuteres, skjer det ofte at slike digitale kompetansepakker ikke blir nevnt. Typisk for dette er at den offentlige utredningen som hadde som mandat å diskutere et nytt system for kvalitetsutvikling, ikke nevner kompetansepakker eller andre digitale læringsressurser (NOU 2023: 27).

Utviklingen av digitale ressurser for kompetanseutvikling er ikke et særnorsk fenomen, men finnes i andre land og internasjonalt. Eksempelvis har EU en katalog med over 5000 kurs for læring og «professional development».¹ Utviklingen av slike tilbud kan sees i sammenheng med mulighetene som digitale plattformer gir. Den er også et svar på en utdanningspolitikk som vektlegger profesjonalisering av lærere og kvalitetsutvikling i skolen (Dahl et al., 2004; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Omfanget av slike digitale kurstilbud, og det at mange av kursene er svært omfattende, viser at det er brukt mye ressurser på denne formen for kompetanseutvikling, men vi kjenner ikke til hvor mye som faktisk brukes, internasjonalt og i Norge. Det sentrale spørsmålet er likevel om slike digitale læringsressurser bidrar til profesjonsutvikling. For Norges del har ikke forskning om bruk av disse læringsressursene i forbindelse med satsingene Ungdomstrinn i utvikling og fagfornyelsen gitt noe entydig resultat (Karseth et al., 2022; Kvithyld, 2019, 2022; Ottesen et al., 2021; Postholm, 2017; Postholm et al., 2017; Postholm et al., 2018). Snarere tyder funnene på det som er kjent fra forskning på skoleutvikling: Betydningen av et tiltak avhenger av hvordan det blir brukt lokalt. Dersom det mangler en «kultur for læring», på individnivå eller på skolenivå, er det tilfeldig om tilbudene får effekt eller ikke (Collinson et al., 2006; Dahl & Irgens, 2021; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Hargreaves, 2019; Hargreaves & Fullan, 2012; Leithwood, 2021; Louis & Murphy, 2017). NOU-en *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* konstaterer nøkternt at «vi kjenner i dag lite til hvordan disse kompetansepakkene benyttes som en del av det systematiske kompetanse- og kvalitetsutviklingsarbeidet lokalt» (NOU 2022: 13, s. 22).

1 <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses>

Med den voldsomme veksten i digitale læringsressurser, i første rekke til bruk i undervisningen av skoleelever, følger det også mye forskning. Når det gjelder elevenes læring, har få norske studier undersøkt effekten av kompetansepakkene. De internasjonale studiene som har undersøkt dette, gir et blandet bilde. En metaanalyse fra 2023 av «Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes», basert på 30 studier, konkluderte samlet sett med små effekter av de digitale verktøyene (Alshammmary & Alhalafawy, 2023). Ser man på enkeltstudiene, ser man imidlertid at resultatene spriker. Metaanalyser av denne typen bruker gjerne eksperimentelt design som inkluderingskriterium, men gir ofte lite innsikt i hva kontekstuelle forhold betyr for utfallene.

Heller ikke når det gjelder metaanalyser av kompetanseutvikling, er svarene entydige. Vi har ikke funnet noen metaanalyser av bruk av digitale nettressurser for kompetanseutvikling, men metaanalyser av andre typer intervensjoner viser problemer med å få til noen tydelige effekter. En metaanalyse av 154 intervensjonsstudier om inkluderende praksis viste imidlertid stor effekt på kunnskapsnivået, men moderat effekt på ferdighetene. Forskerne fant også en liten til moderat effekt på elevenes oppførsel (Donath et al., 2023). Dette var studier der en ekstern partner foretok aktive intervensjoner i skolene. Også her synes det avgjørende for eventuelle endringer i kompetanse å være hva som skjedde lokalt. Forskerne bak denne metastudien konkluderte med at «Active learning was the only design principle with a significant influence on one outcome category, change in teachers' skills» (Donath et al., 2023, s. 29). Effekten er dermed knyttet til hva velkjent pedagogisk teori sier om elevers læring: Elevene må aktiviseres i læringsprosessen, ikke bare være passive mottakere av kunnskap (jf. lærdom fra klassikere som Dewey, Vygotsky, Piaget, Bruner og Freire). Dette gjelder også for lærere.

En studie i Litauen av et nasjonalt digitalt læringstilbud for lærere i grunnskolen peker spesifikt på forhold av betydning for undervisningen. Dataene er hentet fra skoleåret 2020–2021 og fra ca. 13 prosent av lærerne i grunnskolen (Stumbriene et al., 2024). Litauen er interessant i denne sammenheng ved å være et land som har kommet langt i digitalisering av offentlig sektor (European Commission, 2023). Selv om dette kompetanseutviklingsprogrammet var rettet mot bruken av digitale hjelpemidler i undervisningen, viser studien hva som generelt er av betydning for endring av lærernes undervisningspraksis. De forholdene som hadde størst betydning, gjaldt lysten og motivasjonen til å delta («learner readiness») og aller mest antakelsen om nytte av tilbudet («performance expectation»). Det som ble definert som «performance expectation», var ikke tydelig teoretisk forankret i studien, men heller i generell arbeidslivsforskning. Det synes å innbefatte det som i læringsteorien defineres som mestringsstro (Bandura, 1982). John Hatties metastudier har pekt på at «kollektiv mestringsstro» («collective teacher efficacy») er blant faktorene med størst effekt på elevers læring blant de rundt 200 tiltakene han har studert effekten av (Hattie, 2015, 2023). I tillegg peker studien på selve designet til opplegget: Hvordan det er utformet, har betydning.

Oppsummert kan vi si at når det gjelder i hvilken grad kompetansepakker av den typen Utdanningsdirektoratet tilbyr, bidrar til kompetanseutvikling, avhenger av hvordan de blir brukt i skolene og barnehagene. Klarer skolen og barnehagen å se noen nytte i dem? Møter de et behov som skolen og barnehagen kjenner på? Skaper de forventninger om å utvikle egen praksis?

Metode

Vi har benyttet et flermetodisk design for å få innsikt i bruk av kompetansepakken på flere ulike nivåer. Metodisk kan prosjektet deles inn i tre hoveddeler. Første del er en innholdsanalyse av pakken. Andre del er basert på spørreskjemaer sendt ut til aktører i barnehagesektoren og deltakere i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Tredje del er en kvalitativ del der vi har undersøkt en barnehage og en skole, altså gått i dybden på to caser, samt gjort ti enkeltstående kvalitative intervjuer med brukere av pakken.

Vi har benyttet dette flermetodiske designet for å kunne belyse bruken av kompetansepakken på ulike nivåer og fra ulike perspektiver. Empirien vår gir oss derfor mangefasettert kunnskap om bruken av kompetansepakken. I dette kapittelet presenterer vi fremgangsmåten og metodiske betraktninger for de tre ulike delene av prosjektet.

Innholdsanalysen

En innholdsanalyse er en metodikk for å finne viktige trekk ved innholdet i kommunikative «artefakter» som dokumenter, bilder eller lydmateriale. Det finnes et stort antall ulike tilnærminger i denne metoden, med ulike krav til systematikk i analysen (Mayring, 2014; Schreier, 2012; Schreier et al., 2020; Schreier et al., 2019). Et grunnleggende skille, helt fra metodens «barndom» på 1950-tallet, er om analysen utelukkende er rettet mot det «manifeste» innholdet i materialet, eller om også «latente» strukturer i materialet skal avdekkes (Mayring, 2019). Dette skillet gir seg ofte utslag i en kvalitativ versus kvantitativ tilnærming, hvor den kvalitative gjerne vil søke meningsinnhold og betydning av begreper, mens den kvantitative søker utbredelse og tallmessig analyse av bruken av begreper. Innholdsanalysen har tatt forskjellige retninger med nyere analysemetodikker som «Grounded theory» og diskursanalyse. Det er også innholdsanalyse som trekker veksler på mer klassiske analytiske tilnærminger, som hermeneutikk (Schreier et al., 2019).

I innholdsanalysen av kompetansepakken for inkluderende praksis har vi kombinert ulike innholdsanalytiske tilnærminger. Vi har ikke avgrenset oss til én bestemt tilnærming, men har fritt benyttet metodikk med tanke på både å si noe om det «manifeste» og det «latente» innholdet. Vi har gjennomført kvantitative analyser av forekomsten og utbredelsen av begreper og kvalitative analyser for å avdekke latente meninger som ligger i begrepene. Vi har jobbet hermeneutisk ved å gå tilbake til materialet etter de kvantitative analysene for å undersøke i hvilken sammenheng begreper og setningsledd ble brukt.

Innholdet i kompetansepakken er i hovedsak presentert i form av tekst og video. Vi har transkribert lydfilene i videoene til tekst. Analysen vår er dermed

utelukkende en tekstanalyse, og vi har ikke sett på visuelle uttrykk i fremstillingen eller det visuelle innholdet i videoer. Vi har benyttet analyseprogrammet NVivo 14 i tekstanalysen, hovedsakelig til den kvantitative analysen, men også for å se etter bruk av begreper og begrepssammenhenger. Vi har siden brukt kunstig intelligens (KI) for å validere analyseresultater. Vi har latt KI sammenligne de første analyseresultatene våre med selve tekstene: Er analyseresultatene i samsvar med tekstgrunnlaget? Dette er en metodikk som ennå ikke har noen fastlagt standard i forskningen, men det finnes mange ulike utprøvinger (Hayes, 2025; Perkins & Roe, 2024; Tai et al., 2024) som vi har blitt inspirert av. KI kan da finne innhold i teksten som vi i vår første analyse har oversett, og den bidrar dermed til valideringen. Analysen vår er delvis teori-drevet, i det vi har undersøkt om det ligger spesielle teorier til grunn for det som Kompetansepakken vektlegger, påstår og fremhever. Vi har her brukt KI for å validere vår forståelse av de teorier som kan sies å ligge til grunn. Vi har spesielt undersøkt teorier knyttet til utviklingsarbeid og læring. Denne delen av analysen var særlig viktig. I utgangspunktet så vi ikke at for eksempel elementer fra teorier om organisasjonslæring var ivaretatt i kompetansepakken. Det er ikke eksplisitt nevnt i kompetansepakken, og begreper og språk som man forbinder med slike teorier, var fraværende. Med hjelp av KI fant vi imidlertid at det var beskrivelser av aktiviteter som både kan sies å ha elementer av annenordens læring (Argyris & Schön, 1996) og utvikling av organisasjonskultur (Schein, 1992). Resultatene fra analysen med KI har vi igjen validert med en grundigere undersøkelse av tekstmaterialet.

Spørreskjemaer

For å få et overordnet bilde av hvordan kompetansepakken benyttes, og hvem som tar den i bruk, har vi data fra to landsdekkende spørreundersøkelser: én til aktører i barnehagesektoren i 2024 og én til deltakere i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, gjennomført i 2025.

Spørsmål til Barnehage-Norge

Utdanningsdirektoratet gjennomfører hvert år spørreundersøkelsen Spørsmål til Barnehage-Norge. Undersøkelsen blir sendt ut til barnehagemyndigheter, barnehageeiere og barnehagestyrere. Spørsmålene varierer fra år til år, avhengig av hva myndighetene ønsker informasjon om. Høsten 2024 fikk vi inkludert en spørsmålsmodul om kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, der ett av temaene var kjennskap til og bruk av den digitale kompetansepakken for inkluderende praksis. SINTEF har gjennomført spørreundersøkelsen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og gjennomføringen og utvalget er beskrevet hos Naper et al. (2024).

Vi har primært analysert svarene fra barnehageeiere og -styrere, som er spurt om bruk/ikke-bruk av kompetansepakken, gjennomføringsmåter i bruken, opplevd nytte/relevans av pakken og begrunnelser for ikke-bruk. Svarene fra

barnehagestyrere er koblet med opplysninger om størrelsen på barnehagen og privat/kommunalt eierskap.

Spørreskjema til deltakere i kompetanseløftet

Våren 2025 ble det gjennomført en spørreundersøkelse til aktører som mottok tilskudd for arbeid med kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis i 2023. Spørsmålene om kompetansepakken inngikk i en mer omfattende undersøkelse i regi av evalueringen av kompetanseløftet. Datainnsamlingen tok utgangspunkt i de 140 partnerskapene som hadde mottatt tilskudd i 2023. Vi kontaktet de personene som hadde levert partnerskapsrapportene, og ba dem oppgi e-postadresser til relevante samarbeidspartnere og deltakere i sine partnerskap. I henvendelsen presiserte vi at vi ønsket én kontaktperson fra hver aktørgruppe som hadde deltatt i partnerskapet – universitets- og høgskolesektoren (UH), kommuner, PP-tjenester, kommunale og private barnehager og skoler, videregående skoler samt eventuelle andre sentrale samarbeidspartnere. Målet var å nå personer med direkte kjennskap til samarbeidet og gjennomføringen av kompetanseløftet.

Totalt mottok vi e-postadresser fra 71 partnerskap, som til sammen ga 1783 adresser til deltakere i partnerskapene. Spørreundersøkelsen ble distribuert via Nettskjema, og 483 personer besvarte den (27 prosent av de som ble spurt).

Tabell 1 viser fordelingen av respondentene etter tilhørighet. Enkelte typer institusjoner er representert med bare én respondent eller et fåtall respondenter i materialet (Statped, lærebedrift, SFO, privat vgs. og statlig vgs.). Andre respondentgrupper er betydelig større. Spesielt er kommuner, private og kommunale barnehager og kommunale grunnskoler representert med relativt mange respondenter.

Tabell 1 Respondentenes tilhørighet

Respondent representerer	Prosent	N =
Kommune	28,6	138
Fylkeskommune	1,2	6
UH-sektor	6,0	29
Statped	0,2	1
Kommunal barnehage	15,9	77
Privat barnehage	18,4	89
Kommunal grunnskole	11,8	57
Privat grunnskole	0,8	4
Fylkeskommunal vgs.	0,8	4
Privat vgs.	0,4	2
Statlig vgs.	0,4	2
Lærebedrift	0,2	1
PPT	11,0	53
SFO	0,2	1
Annet	3,9	19
Total	100,0	483

Fordelingen i tabell 1 henger tett sammen med hvordan utvalget ble rekruttert, og med sammensetningen av aktører i kompetanseløftet. Det er ikke én person fra hver aktørgruppe, men én kontaktperson per enhet som deltar i satsingen. I mange partnerskap innebærer dette for eksempel et større antall barnehager og én PP-tjeneste og ett UH-miljø. Kommuneledelse, barnehager, skoler og PPT er sentrale aktører i kompetanseløftet, og det gjenspeiles i at disse gruppene utgjør hovedtyngden av respondentene. Kontaktpunktene inn i kompetanseløftet er dessuten ofte personer på ledelsesnivå, noe som bidrar til at lederperspektiver er tydelig representert i materialet. Surveyen fanger dermed i hovedsak vurderinger fra enheter og aktører som faktisk er involvert i satsingen, snarere enn et representativt tverrsnitt av alle ansatte i de ulike tjenestene.

I analysene er respondentene fra fylkeskommuner, private grunnskoler, SFO, fylkeskommunale, private og statlige videregående skoler plassert som «annet».

Vi har gjennomført analyser av datamaterialet med rapportering av prosentandeler og gjennomsnitt for å få et bilde av ulike aktørgruppers bruk og vurdering av kompetansepakken.

Svarene til aktører som har tilknytning til en kommune, og som har oppgitt kommunetilhørighet i spørreundersøkelsen, er koblet til data om kommunen. Dataene om folketall i kommunen og kommunens beliggenhet (sentralitet) er hentet fra Statistisk sentralbyrå. Analysene av sammenhenger mellom trekk ved

respondentens kommunetilhørighet og bruk/vurdering av kompetansepakken kan gi et bilde av om kommuner med ulik kompetanse og kapasitet i egen organisasjon har ulikt utbytte av kompetansepakken. Når vi bryter opp materialet på denne måten, blir imidlertid antall respondenter svært lite i enkelte kategorier. Vi må derfor tolke resultatene med varsomhet.

I tillegg til spørsmål med faste svaralternativer inneholder spørreundersøkelsen et åpent spørsmål der respondentene med egne ord kan gi uttrykk for sine synspunkter på og erfaringer med kompetansepakken.

De kvantitative dataene er analysert ved hjelp av deskriptiv statistikk (prosentandeler og gjennomsnitt) for å beskrive utbredelse, gjennomføringsmåter, opplevd nytte og begrunnelser for ikke-bruk av kompetansepakken. For å undersøke om mønstrene varierer mellom ulike typer aktører, har vi brutt ned materialet på undergrupper (for eksempel kommunale og private eiere, barnehager av ulik størrelse samt kommuner med ulikt folketall og sentralitet) og testet om observerte forskjeller er statistisk signifikante. Svar på åpne spørsmål er analysert gjennom en enkel tematisk koding, der vi har gruppert utsagn i meningskategorier og løftet frem de mest typiske temaene, illustrert med representative sitater.

Caser og intervjuer

Den kvalitative delen av prosjektet har vært den største. Den består av to større caseundersøkelser, supplert med ti enkeltstående kvalitative intervjuer.

I utgangspunktet var målet å rekruttere fire caser fra ulike typer virksomheter (grunnskole, barnehage, PPT og videregående skole). Planen var at disse casene skulle jobbe systematisk med kompetansepakken og være involvert i et partnerskap med UH i arbeidet med pakken. Det viste seg vanskelig å finne deltakere som oppfylte disse kriteriene, selv etter å ha kontaktet et bredt spekter av aktører. Vi valgte derfor å endre metodisk tilnærming og supplerte de casene vi klarte å rekruttere, med enkeltstående intervjuer av personer som har brukt pakken, uavhengig av om det er gjort systematisk i fagmiljøet og i tilknytning til partnerskap. Vi mener at de utvalgs-kriteriene for caser som ble laget på forhånd (samarbeid med UH og systematisk bruk), gjorde at vi avgrenset oss til mer sjeldne og atypiske caser som vanskeliggjorde rekrutteringen. Funnene i denne rapporten bekrefter dette, noe vi kommer tilbake til under oppsummeringen fra observasjon og intervjuer lenger ut i rapporten.

Vi mener at det samlede datamaterialet i denne kvalitative delen, via intervjuer, observasjoner og workshoper, har ført til en dypere forståelse av og innsikt i hvordan utviklingsarbeidet er planlagt og gjennomført på lokalt nivå. Under beskriver vi datamaterialet vårt i mer detalj.

Caser

De to casene er en barnehage og en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Disse er svært forskjellige. Først og fremst viser dette seg i størrelse og antall ansatte. Barnehagen er en liten enhet, mens PP-tjenesten har svært mange ansatte i en større norsk by. I tillegg er det to ulike typer virksomheter med forskjellige utfordringer og arbeidsoppgaver. Dette ser vi på som en styrke, da vi får innblikk i ulike typer forutsetninger for å drive utviklingsarbeid.

I begge casene har vi gjennomført fysiske og digitale intervjuer med ledere og ansatte på enheten/tjenesten samt den kommunale ledelsen, UH-veiledere og andre aktuelle. I en av casene har vi i tillegg gjennomført et gruppeintervju med ansatte ved enheten. Totalt har vi gjennomført 13 intervjuer i de to casene. I intervjuene har vi lagt vekt på praksis i det pedagogiske arbeidet samt hvordan enheten har jobbet med utviklingsarbeid internt. Videre har vi snakket om syn på og forståelse av inkludering og mangfold. Vi har etterspurt ansattes motivasjon for å ta kompetansepakken i bruk, hvordan den er tatt i bruk, og hva slags erfaringer og vurderinger av nytte de sitter igjen med. Intervjuer har blitt tatt opp digitalt, enten via digital lydopptaker eller appen Nettskjema. Opptak og transkripsjoner har blitt behandlet konfidensielt, og bare forskere i prosjektet har hatt tilgang til disse.

For å få en dypere forståelse har vi også observert og vært til stede på interne fagsamlinger. Dette har gitt oss innblikk i hvordan arbeidet med kompetansepakken har fungert i praksis. Slik får forskerne et rikere datamateriale, siden det blir mulig å observere atferd informantene selv kan ha vansker med å sette ord på i en intervjusituasjon (Jerolmack & Khan, 2014).

I tillegg til intervjuer og observasjoner har vi gjennomført workshoper i begge casene. Disse har hatt to formål. Det ene var å styrke troverdigheten til datamaterialet ved å innhente deltakerrefleksjoner rundt funnene (Tracy, 2010). Det andre var å gi noe tilbake til casevirksomhetene og de ansatte i form av både faglig innhold, aktiviteter og refleksjon. Siden de to casene er veldig ulike, har dette foregått på ulikt vis, noe vi beskriver nærmere i rapporteringen fra hver enkelt case.

Begge casene er anonymisert, og datamaterialet har blitt behandlet konfidensielt. Data har blitt lagret på områder som kun forskere i prosjektet har tilgang til.

Konglebo barnehage

Datagrunnlaget i case 1, som vi har valgt å gi pseudonymet Konglebo barnehage, består av følgende:

- observasjoner: deltakelse i ledermøte og møte med UH-veileder samt gruppearbeid med deltakelse fra alle ansatte på avdeling
- deltagelse ved fagdag med alle ansatte i barnehagen

- 1 gruppeintervju med ansatte representanter fra både ledelse og avdeling
- 3 individuelle intervjuer med ansatte (2 fagarbeidere, 1 pedagogiskleder)
- intervju med UH-veiledere, 2 totalt
- intervju med PPT kontakt
- barnehagens plandokumenter
- workshop

Individuelle intervjuer ble gjennomført digitalt, mens gruppeintervjuet ble gjennomført fysisk i barnehagen. Intervjuene ble gjennomført med bruk av lydopptak. Samtlige intervjuer ble transkribert og analysert med utgangspunkt i de temaene fra intervjuguiden og hovedfunn informantene selv fremhevet under samtalene. Analysene ble gjennomført i flere trinn. Først ble hvert intervju gjennomgått separat for å identifisere sentrale temaer som informantene var opptatt av. Disse temaene ble kodet og systematisert for å gi en oversikt over innholdet i hvert enkelt intervju. I neste fase ble intervjuene sett i sammenheng for å identifisere mønstre, likheter og forskjeller mellom informantene. Denne tilnærmingen gjorde det mulig å avdekke felles utfordringer og perspektiver samt områder der oppfatningene var ulike.

I tillegg til intervjudata ble det samlet inn observasjonsdata som en del av datagrunnlaget. Observasjonene ble gjennomført i naturlige situasjoner, som møter og samhandlingsarenaer, for å få innsikt i praksis og dynamikk som ikke alltid kommer frem i intervjuene. Notatene ble skrevet fortløpende og inneholder beskrivelser av setting, interaksjoner og relevante hendelser. Observasjonsdataene ble brukt som et supplement til intervjuene for å gi en mer helhetlig forståelse av casen. De bidro til å bekrefte eller nyansere informantenes utsagn og gjorde det mulig å identifisere samsvar og forskjeller mellom hva som ble sagt, og hva som ble observert i praksis. I analysen ble observasjonsnotatene integrert i den tematiske gjennomgangen, der de ble brukt til å underbygge funn og gi kontekst til informantenes perspektiver.

I etterkant av observasjoner og intervjuer ble det gjennomført en workshop i barnehagen. Her løftet vi opp ulike tematikker som hadde stått i fokus i barnehagens arbeid med kompetansepakken, som inkluderende praksis og hvordan man kommer fra refleksjonen til handling. De ansatte jobbet i grupper, og vi benyttet Padlet som verktøy for å komme med innspill, tanker og ideer fra gruppene.

Utover det som er beskrevet over, er det i løpet av perioden avholdt møter mellom leder i barnehagen og forskere for planlegging av samarbeid og aktivitet i prosjektet. I planleggingen av workshopen deltok ledelsen i barnehagen, forskere og UH-veileder.

Tabell 2 Intervjuer som er gjennomført i barnehagen

Informant	Stilling	Kjønn
1	Fagarbeider	Kvinne
2	Fagarbeider	Kvinne
3	Pedagogisk leder	Kvinne
4	Leder/rådgiver PPT	Kvinne
5	UH-veileder REKOM	Kvinne
6	UH-veileder kompetanseløftet	Kvinne
7	Gruppeintervju med ansatte i barnehagen: styrer, to pedagogiske ledere, fagarbeider og tillitsvalgt	Fem kvinner

Engby PPT

Case 2 er en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i en større norsk by, som har fått pseudonymet Engby. Tjenesten består av spesialpedagoger som jobber i skoler og barnehager, og av rådgivere som veileder og gjør sakkyndige vurderinger i saker som gjelder behov for spesialpedagogiske tiltak. Vi kom i kontakt med Engby PPT i 2024. Fra høsten 2024 til våren 2025 gjennomførte vi seks individuelle intervjuer med personer på ulike nivåer i organisasjonen. Intervjuene ble primært gjennomført fysisk på informantenes arbeidssted, men to av intervjuene ble gjennomført digitalt (5 og 6). Vi benyttet en digital lydopptaker i samtlige intervjuer, og de ble i etterkant transkribert ved hjelp av Autotekst.

Vi har også fått tilgang til plandokumenter om arbeidet med kompetansepakken, og vi har deltatt på to samlinger knyttet til dette arbeidet. De to samlingene vi har observert, er: (1) en samling med ca. 25 deltakere med en utvalgt gruppe personer som jobber ulike steder i organisasjonen og har fått et spesielt oppdrag med å følge opp arbeidet med kompetansepakken, og (2) en stor samling for alle ansatte i PP-tjenesten i hele byen med 200+ deltakere. I den første samlingen var vi to forskere fra prosjektet til stede, mens i den andre var det én. Begge forskerne skrev feltnotater fra observasjonen, der vi noterte ned hendelser, interaksjoner og omgivelser. Observasjonen av samlingene har resultert i 32 sider med feltnotater.

Tabell 3 Oversikt over enkeltintervjuer som er gjennomført hos Engby PPT

Informant	Stilling	Kjønn
1	Enhetsleder	Kvinne
2	Spesialpedagog	Kvinne
3	Avdelingsleder	Kvinne
4	Rådgiver PPT i skole	Mann
5	Rådgiver i kommunen	Kvinne
6	Direktør i kommunen	Mann

Transkripsjoner fra intervjuene, plandokumentene og feltnotatene er utgangspunktet for vår analyse av hvordan Engby PPT har benyttet kompetansepakken. Også i denne casen er materialet analysert ved å lese gjennom all tekst med

utgangspunkt i prosjektets forskningsspørsmål. Vi har benyttet feltnotater, plandokumenter og innspill fra casevirksomhetene som vi har fått under observasjon og workshoper, i tillegg til transkripsjoner fra intervjuene som er gjennomført. Intervjuene ble kodet i Nvivo for å identifisere mønstre og gjennomgående temaer. Feltnotatene ble lest i forbindelse med kodingen for å knytte identifiserte temaer og områder til observasjonen vi hadde gjort. Målet har vært å gi en rik beskrivelse av hvordan casene har lagt opp sin utviklingsprosess, og identifisere gode praksiser og mulige utfordringer ved bruk av kompetansepakken.

Mot slutten av prosjektperioden inviterte vi også ansatte til å delta på en avsluttende workshop der vi presenterte prosjektets foreløpige funn, både fra feltarbeidet hos dem og i prosjektet for øvrig. Dette bidro til å få deltakerrefleksjoner på våre analyser, og de bekreftet at de kjente seg igjen i hovedbildet fra prosjektets funn.

Supplerende intervjuer

De kvalitative enkeltstående intervjuene ble gjennomført digitalt via Zoom. Informantene her er rekruttert gjennom en e-post som ble sendt ut via Udir til alle som var registrert som brukere av kompetansepakken. Denne e-posten inneholdt informasjon om prosjektet og spørsmål om å være med. Vi gjorde et variert utvalg av deltakere blant de som tok kontakt. Målet var å få med informanter fra både barnehage, skole og PPT, og i tillegg ønsket vi informanter fra UH-sektoren. Vi fikk mest respons fra barnehager, og det er derfor flest av disse, men med varierte roller (fra styrer til assistent). Vi inviterte alle til å ta med aktuelle kollegaer i intervjuet. Det var kun ett intervju der intervjupersonene ønsket dette (intervju 10, hvor det var tre deltakere). Se tabell 4 for en oversikt over de som ble intervjuet. All deltakelse er basert på frivillig, informert samtykke. Deltakerne er anonymisert, og datamaterialet har blitt behandlet konfidensielt innenfor forskergruppen.

Tabell 4 Oversikt over deltakere i de individuelle intervjuene

Intervjunr.	Type virksomhet	Rolle intervjuperson(er)	Kjønn
1	Barnehage	Pedagogisk leder	Kvinne
2	Barnehage	Styrer	Kvinne
3	Barnehage	Pedagogisk assistent	Kvinne
4	Barnehage	Styrer	Kvinne
5	Ungdomsskole	Inspektør	Mann
6	Barneskole	Rektor	Mann
7	UH	Administrativt ansatt	Kvinne
8	UH	Vitenskapelig ansatt	Kvinne
9	PPT	Virksomhetsleder	Kvinne
10	Ressurssenhet for førskolebarn PPK	Leder Migrasjonspedagog Leder åpen barnehage	Kvinne x 3

Etter at alle intervjuene var gjennomført, ble de transkribert via Autotekst. Disse tekstene ble sammen med opptaket brukt til å kondensere tekstmengden og lage kortere oppsummeringer og utdrag fra intervjuene av forskeren som hadde gjennomført intervjuet. Disse oppsummeringene ble brukt til å gjøre en analyse gjennom koding i Nvivo. Analysen ble gjort etter prinsippene i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022), der målet er å identifisere mønstre som utgjør overordnede temaer på tvers av datamaterialet. Kodingen var rettet inn mot forskningsspørsmålene om hvordan pakken tas i bruk, positive sider ved pakken, hva som skal til for at den bidrar til en inkluderende praksis, og eventuelle utfordringer. Resultatet av denne analysen presenteres i kapittelet som heter «Funn fra supplerende intervjuer» der vi presenterer fire temaer.

Metodiske begrensninger

Alle forskningsprosjekter har metodiske begrensninger. Vårt prosjekt har som ambisjon å kombinere bredde gjennom spørreundersøkelser med mange deltakere og dybde gjennom innholdsanalyse, kvalitative intervjuer og observasjoner med færre deltakere. Samtidig innebærer våre metodiske valg og rekrutteringsprosesser noen begrensninger.

For å kunne forstå hvordan kompetansepakken tas i bruk, har vi ønsket å kartlegge både omfanget av bruken og hva som kjennetegner aktører som har benyttet den. Gjennom de to spørreundersøkelsene har vi kartlagt bruk, gjennomføringsmåter og opplevd nytte og relevans knyttet til kompetansepakken.

Undersøkelsene gir verdifull innsikt i hvordan pakken tas i bruk, men de kan ikke gi et representativt bilde av omfanget eller betydningen av kompetansepakken. For barnehagene er det kun leder- og eiersiden som har svart, mens respondentene i undersøkelsen om kompetanseløftet hovedsakelig er ledere eller nøkkelpersoner i partnerskapene. Svarandelen sammenlignet med hele populasjonen er også lav, særlig på grunnskolenivå – vi har svar fra 57 kommunale grunnskoler, mens det totale antallet grunnskoler i landet er over 2500.

Av respondentene fra barnehagesektoren oppgir 37 prosent at de helt eller delvis har benyttet kompetansepakken. I undersøkelsen til deltakerne i kompetanseløftet er andelen rundt 70 prosent, også for barnehageaktørene i dette utvalget. Dette tyder på en viss skjevhet, ettersom aktører som deltar i kompetanseløftet, naturligvis vil ha større kjennskap til og dermed høyere bruk av kompetansepakken.

Prosjektet har brukt data fra to spørreundersøkelser: *Spørsmål til barnehage-Norge* (2024) og en undersøkelse blant deltakere i *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (2025). Svarprosentene i Utdanningsdirektoratets *Spørsmål til Barnehage-Norge* er relativt lave for de to aktørgruppene vi har inkludert i våre analyser: 28 prosent for barnehageeiere

og 38 prosent for barnehagestyrere.² I den tekniske dokumentasjonen til undersøkelsen (Naper et al., 2024) vurderes utvalget å gi et tilstrekkelig grunnlag til å beskrive nasjonale hovedtendenser, og direktoratet vurderer representativiteten som tilstrekkelig. På denne bakgrunnen vurderer vi representativiteten som tilfredsstillende for å analysere overordnede mønstre i bruk og vurdering av kompetansepakken. Samtidig innebærer de relativt lave svarprosentene at det knytter seg usikkerhet til mer detaljerte analyser, særlig når vi bryter ned materialet i mindre undergrupper. Resultatene bør derfor tolkes med varsomhet når det gjelder små forskjeller mellom grupper.

Tolkningen av resultatene fra surveyene må ta hensyn til at de to undersøkelsene er rettet mot ulike grupper. Mens spørsmålene til Barnehage-Norge gikk til samtlige eiere og styrere, var surveyen til deltakere i kompetanseløftet rettet til aktører som aktivt deltok i ordningen, og som hadde mottatt tilskudd for å arbeide med temaet. Eventuelle forskjeller i svar mellom de to undersøkelsene kan derfor delvis skyldes ulikt erfaringsgrunnlag i de to respondentgruppene.

Surveyen av deltakerne i kompetanseløftet gir ikke nødvendigvis et representativt bilde: Vi mottok kontaktinformasjon fra 71 av de 140 partnerskapene som hadde fått tilskudd i 2023. Vi fikk til sammen 1783 e-postadresser fra de aktuelle samarbeidspartnerne, men kun 483 personer besvarte undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 27 prosent. Resultatene bygger dermed på svar fra et avgrenset utvalg aktører, og det er mulig at enkelte typer partnerskap – særlig de som i mindre grad har kommet i gang med arbeidet – er underrepresentert. Likevel vurderes utvalget som tilstrekkelig til å gi et realistisk bilde av erfaringene blant de som har hatt befatning med kompetanseløftet.

At både surveyene og de kvalitative intervjuene i stor grad er besvart av ledere og andre nøkkelpersoner, har flere årsaker. For det første er det disse rollene som mottar Udirs spørringer til Skole-Norge og Barnehage-Norge, og som har levert partnerskapsrapportene i kompetanseløftet. For det andre er det ofte ledere og prosjektansvarlige som har mandat og tid til å delta i forskningsprosjekter på vegne av virksomheten. Samlet innebærer dette at datamaterialet i hovedsak belyser hvordan satsingen på kompetansepakken er organisert og vurderes på ledernivå, mens erfaringer fra ansatte uten formelle lederoppgaver i mindre grad er fanget opp.

I det kvalitative materialet var det et mål å ha et variert utvalg av informanter, både på ledelsesnivå og medarbeidernivå. Samtidig ser vi at vi har gjennomført flest intervjuer med ledere. Dette gjelder særlig i intervjuer med ansatte i skolen. Fordelingen av informanter fra barnehagesektoren og PP-tjenesten er mer balansert, og her har vi også intervjuet ansatte som er pedagoger og fagarbeidere. Samtidig erkjenner vi at en viss overvekt av respondenter fra

2 Spørsmål til Barnehage-Norge 2024 | udir.no

ledelsesnivået kan ha bidratt til mer positive perspektiver på det lokale utviklingsarbeidet enn om vektingen hadde vært motsatt.

Disse utvalgsskjevhetene kan ha betydning for hvordan resultatene leses. Ledere vil typisk ha god oversikt over strukturer, planer og ambisjoner for utviklingsarbeidet, men de står noe lenger fra den daglige praksisen i avdeling og klasserom. Det kan være en medvirkende forklaring på at vi i mindre grad finner entydige funn om hvordan kunnskap fra kompetansepakken omsettes til konkrete praksisendringer i hverdagen. Funnene bør derfor forstås som uttrykk for hvordan ledere og nøkkelpersoner vurderer og rammer inn arbeidet med kompetansepakken, mens eventuelle forskjeller i opplevelser og praksis blant øvrige ansatte i mer begrenset grad speiles i materialet.

Når det gjelder den kvalitative delen, er en begrensning at vi ikke lyktes med å rekruttere de fire casene som vi opprinnelig ønsket, men kun endte opp med to caser. Flere caser ville bidratt med enda mer detaljert kunnskap om hvordan kompetansepakken kan tas i bruk. Her kan det være verdt å merke at kriteriene for casene i utgangpunktet var systematisk bruk av kompetansepakken i et partnerskap med UH. I rekrutteringsarbeidet fant vi at det var flere som hadde kjennskap til kompetansepakken og benyttet deler av denne. Det var imidlertid få som fylte kriteriene for systematisk bruk og partnerskap med UH. Det at vi kun endte med to caser, kan være en svakhet for studien. Samtidig mener vi at de ti supplerende intervjuene bidrar med noe mer bredde enn om vi kun hadde hatt fire caser, og at det derfor også har vært en viss gevinst i form at vi har fått belyst flere ulike varianter av bruk enn dersom vi hadde holdt oss til caser med smalere utvalgs-kriterier.

Innholdsanalyse av kompetansepakken

Formålet med innholdsanalysen av Utdanningsdirektoratets kompetansepakke er for det første å gi en bakgrunn for spørsmålene vi stiller i de kvantitative og kvalitative studiene (rapportert nedenfor), og for det andre å analysere hva som er vektlagt i kompetansepakken, og drøfte hvordan den kan styrke kompetansen for en mer inkluderende praksis i barnehager og skoler. Det vil gi et grunnlag for en sammenfattende vurdering av betydningen av kompetansepakken.

Vi har analysert kompetansepakken og undersøkt latent og manifest innhold (Mayring, 2014). Metodikken for innholdsanalysen er presentert tidligere, i metodekapittelet.

Formål, innhold og omfang

Formålet med Kompetansepakken er bredt definert som «å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos ansatte og ledere»³. Målet er å få «en bedre praksis i barnehage, SFO og skole og dermed bedre læring og utvikling hos barna og elevene»⁴. Målgruppen er, slik den er definert i kompetansepakken, ansatte i barnehage, SFO, grunnskole, videregående skole og PP-tjeneste. I tillegg er Kompetansepakken rettet mot, slik det fremgår av eier- og ledermodulen, oppvekstansvarlige i kommuner og fylkeskommuner (kalt «skoleeier» i Kompetansepakken). I flere deler av kompetansepakken er det laget eget opplegg for barnehage, SFO, grunnskole, videregående skole og PP-tjenesten. Materialet for ledere i skole og kommunal og fylkeskommunal virksomhet er samlet i en egen modul, men alle de øvrige modulene har dessuten en egen introduksjonsdel for ledere.

Kompetansepakken er bygget opp med følgende moduler:

- Introduksjonsmodul
- Eier- og ledermodul
- Modul 1: Om inkluderende praksis
- Modul 2: Kultur for mangfold
- Modul 3: Tidlig innsats og gode overganger
- Modul 4: Tilpasse og tilrettelegge

Hver av modulene er bygget opp med fem til åtte sider hvor strukturen på hver side er omtrent lik. Først presenteres det faglige innholdet i modulen i form av tekst, video eller annet materiale. Deretter er det lagt opp til en aktivitet hvor brukerne av pakken kan jobbe med det faglige innholdet. Både i og ofte til slutt

3 Introduksjonsmodul

4 Introduksjonsmodul

på de enkelte sidene er det referanse til fordypningsmateriale og til materiale som er brukt for å lage sidene.

Innholdet er utarbeidet i samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet, Statped, en faglig referansegruppe og ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenester. Det er Statped som har hatt hovedansvaret for det faglige innholdet. Referansegruppen består av fire ansatte med førstekompetanse i universitets- og høyskolesektoren, ved henholdsvis Universitetet i Tromsø, Universitetet i Sørøst-Norge, Universitetet i Oslo og NTNU.

Vi har transkribert alt materiale som ikke i utgangspunktet var tekst. I flere deler av Kompetansepakken kan man velge materiale rettet mot henholdsvis barnehage, grunnskole, videregående skole og PP-tjenesten. Det totale tekstmaterialet hvis man velger én fordypning, er ca. 200 sider og 50 000 ord. Pakken er rik på lenker til annet materiale, både til dokumenter og ulike analyseverktøy, annet videomateriale og litteratur. Dette materialet inngår ikke i beregningen vår av omfang. Tabell 5 viser omfanget av materiale i Kompetansepakken med de delene som er rettet mot grunnskolen. Vi har da transkribert videomateriale til tekst.

Tabell 5 Tekstomfang i Kompetansepakken⁵

Moduler	Ord	Sider i Word
Introduksjon og ledermodul	17 200	71
Modul 1	6 500	25
Modul 2	9 300	26
Modul 3	8 500	34
Modul 4	8 200	30
Sum	49 700	186

Hva er inkluderende praksis?

Hvilken type kunnskap er det Kompetansepakken vil gi brukerne? Modulene definerer det tydelig. Det er kunnskap om inkluderende praksis, kultur for mangfold, tidlig innsats og gode overganger og kunnskap om hvordan man skal tilpasse og tilrettelegge for «deltakelse, lek og læring».⁶ I ledermodulen er det kunnskap om hvordan man skal lede arbeidet med inkluderende praksis, men også om hvordan man skal arbeide med kompetansepakken. Samlet sett fremgår det at kompetansepakken skal gi både kunnskap om inkluderende praksis og kunnskap om hvordan man kan nå målet om en inkluderende praksis.

5 Tabellen baserer seg på det som ligger som tekst i kompetansepakken, og transkribering av videomateriale. Kompetansepakken har forskjellige deler for barnehage, skole, ungdomsskole, videregående skole og PPT. Tabellen viser materiale hvor bare det som er rettet mot skole, er tatt med. Materiale i lenker er ikke tatt med.

6 Modul 4.1.

Hva er inkluderende praksis? Betegnelsen er brukt ca. 130 ganger i kompetansepakken, hvorav 100 i introduksjons- og ledermodulen. Det er ingen entydig definisjon av hva som menes med inkluderende praksis, men det finnes materiale som utdyper hva som legges i det. Selv om betegnelsen «inkluderende praksis» er hyppigst brukt i introduksjonsvideoen og i materialet til ledere, er det i modulen som omhandler inkluderende praksis, at vi finner det som kommer nærmest en definisjon. I videoen sier Kristian Øen, høgskolelektor ved NLA og stipendiat ved UiB, i møte med programleder Ronny Brede Aase at inkluderende praksis kan

være å tenke at det handler om å forhindre utenforskap på alle områder i skole og barnehage. Vi kan snakke om forskjellige former for inkludering. Fysisk inkludering, faglig inkludering, kulturell og sosial inkludering og psykisk inkludering. Barnet og elevens subjektive opplevelse av å være en del av fellesskapet. En aktiv del av fellesskapet. Man må lytte til barnet og elevens stemme for å prøve å finne ut hvordan de opplever det.⁷

Øens differensiering av inkludering i fysisk, faglig, kulturell og sosial inkludering er gjennomgående brukt i kompetansepakken. Øen løfter også frem barnets subjektive opplevelse av hva som er viktig å ivareta når det gjelder inkluderende praksis. Han peker på at man må lytte til barnet og elevenes stemme. Andre steder i Kompetansepakken er disse forskjellige aspektene ved inkludering definert som «den objektive og den subjektive siden av inkludering»:

Den objektive siden er hvordan du ivaretar fysisk, faglig, sosial og kulturell inkludering gjennom planer og aktiviteter. Den subjektive siden er hvordan barnet eller eleven selv opplever å være fysisk, faglig, sosialt og kulturelt inkludert.⁸

Det som er kalt den objektive siden av inkludering, er behandlet flere steder i Kompetansepakken. Det gis kunnskap og eksempler på hva fysisk, faglig, sosial og kulturell inkludering innebærer. Den subjektive siden er derimot ikke like systematisk behandlet. Kunnskap om hva det innebærer å ta del i barnets subjektive opplevelse, er å finne i noen av videoene. Der er imidlertid først og fremst viktigheten av å ivareta denne siden fremhevet, og det vises til betydningen av å ha dette perspektivet med i arbeidet. Marit Uthus ved NTNU sier i en video følgende:

Det å møte andre som er forskjellige fra oss selv, utvider livserfaringene våre og beriker oss på den måten at vi lærer oss selv bedre å kjenne og blir bedre på å se ting fra andres perspektiv og respektere andre.⁹

Men hvordan man får kunnskap om elevenes livserfaringer, gir Kompetansepakken lite informasjon om. Begreper som fanger muligheter for å sette seg inn

7 Modul 1.0, Introduksjon til modulen

8 Modul 1.2.

9 Modul 4.0.

i det, som medfølelse og empati, er ikke brukt, verken i videomaterialet eller i tekst. Det er heller ikke materiale som utdyper spørsmålet om elevsyn – hvordan skolen, barnehagen, de ansatte der og PP-tjenesten tenker om og forholder seg til barn og elever. Omsorg nevnes, men ikke hva dette er eller innebærer. Det er tydelig at materialet – også videoene – i liten grad går inn på hva som skjer i barnehagen eller skolen. Det er ikke de som jobber nærmest barnet og eleven, som kommer til orde, men ledere og fagpersoner. Kunnskap om hvordan man kan arbeide konkret i praksis, blir i liten grad lagt frem.

Kompetansepakken legger opp til at brukerne skal møtes, diskutere og reflektere. I all hovedsak skal det skje med utgangspunkt i materialet fra modulen, men noen ganger er det også lagt opp til at man skal i «fellesskap vurdere, reflektere og analysere» sin egen arbeidsplass og organisasjon. Det aktivitetspedagogiske prinsippet tar dermed i hovedsak utgangspunkt i Kompetansepakkens innhold, ikke i deltakernes erfaringer og praksis. Den bygger på en implementeringspedagogikk, hvor man skal jobbe med begreper, holdninger, verdier og forståelser som så skal settes ut i praksis. Det som Kristian Øen sier om arbeidet med inkluderende praksis i samtale med Ronny Brede Aase, gir et bilde på dette med at inkluderende praksis handler «ganske mye om å ta med seg noen av de overordnede prinsippene og ideene om hva inkluderende praksis er, og prøve å oversette det til den lokale praksisen»¹⁰. Som vi vil vise nedenfor, er det lite i Kompetansepakken som peker mot arbeidsformer som innebærer utforskning, eksperimentering og evalueringer.

Eier- og ledermodulen

Modulen tydeliggjør ledelsens rolle for å realisere et utdanningssystem der alle barn og elever opplever tilhørighet, mestring og verdi. Ledelsen spiller en avgjørende rolle, ikke bare som organisatorisk funksjon, men som en aktiv kraft i utviklingen av kultur, struktur og praksis. Modulen er solid forankret i verdier og etiske prinsipper for inkludering.

Et sentralt utgangspunkt er at inkludering skal være et grunnleggende prinsipp for utvikling av skolen, ikke bare et tiltak for de som faller utenfor. Inkludering skal være en integrert del av hele opplæringsløpet, og det understrekes at alle barn har rett til å bli sett, hørt og verdsatt. Dette krever en systematisk innsats fra hele organisasjonen, og ledere forventes å være pådrivere for utvikling, støtte ansatte i deres profesjonelle vekst og sikre fremdrift i arbeidet. Samtidig skal eiersiden sørge for rammer, ressurser og strategisk forankring.

Lederrollen beskrives som mer enn administrasjon. Ledere skal være kulturbyggere og verdibærere, som modellerer ønsket praksis og skaper rom for læring og utvikling. Det legges vekt på å styrke profesjonenes tro på egen påvirkningskraft, både individuelt og kollektivt. Dette innebærer å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap, lærende møter og refleksjon, der ansatte

10 Modul 1: Kristian Øen i samtale med Ronny Brede Aase.

utvikler praksis sammen. Bruken av data og innsikt fremheves som et viktig verktøy for å forstå elevenes behov og tilpasse tiltak deretter.

Modulen inneholder, mer eller mindre direkte tydeliggjort, en systemkritisk dimensjon. Det pekes på at dagens praksis ofte er fragmentert, reaktiv og for treg. Det tar for lang tid fra behov avdekkes til tiltak faktisk merkes av barnet. Kompetansepakken utfordrer denne tregheten og fragmenteringen ved å fremme en mer helhetlig og proaktiv tilnærming. Det rettes en implisitt kritikk mot systemer som ikke evner å respondere raskt nok på barns behov, og det stilles spørsmål om hvorvidt eksisterende strukturer og rutiner faktisk tjener barnets beste.

Samtidig ser vi at modulen i liten grad konkretiserer hvordan man går fra refleksjon til handling. Det mangler en tydelig modell for implementering, og det er lite informasjon om hvordan ny praksis skal forankres, følges opp og justeres over tid. Ansvarsfordeling og forpliktelse er heller ikke tydelig definert, noe som kan svekke gjennomføringskraften i utviklingsarbeidet. Det mangler eksempler på hvordan man kan utvikle praksis gjennom utprøving og evaluering, altså en mer handlingsorientert utvikling av praksis.¹¹

I modulen finner vi uttrykk for to ulike oppfatninger av ledelse. På den ene siden finner vi et planbasert perspektiv, der ledelse forstås som en lineær prosess fra visjon via kartlegging til handling. Dette synet er tydelig i bruken av begrepet «plan», som forekommer hyppig i materialet. På den andre siden antydes et mer relasjonelt og samskapende perspektiv, der ledelse skjer i samspill med ansatte og andre profesjoner. Begreper som «samhandling», «samlæring» og «samskaping» peker i denne retningen, men hva dette innebærer i praksis, er i liten grad utdypet.

Modulen har et sterkt verdigrunnlag og et tydelig mål om å skape inkluderende fellesskap for alle barn og elever. For å realisere dette i praksis sies det at ledelse forstås som en dynamisk og relasjonell prosess, der både struktur og kultur utvikles i fellesskap. Det krever ifølge modulen modige ledere som tør å utfordre eksisterende praksis, og som evner å bygge en kollektiv tro på at endring er mulig – og nødvendig. Men det mangler materiale som viser hvordan man utover dette motet hos lederne til å utfordre kan jobbe for å endre praksis.

Modul 1: Om inkluderende praksis

Modul 1 i kompetansepakken er bygget opp for å skape en felles forståelse av hva inkludering innebærer i barnehage og skole. Den legger til rette for refleksjon, dialog og konkret handling gjennom en strukturert modulbasert tilnærming. Analysen av innholdet viser at modulen er solid forankret i en

11 Vi støtter oss her til Chris Argyris og Donald Schöns handlingsteoretiske rammeverk, som beskriver to ulike former for utvikling av praksis (Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.)

inkluderingsdiskurs, samtidig som den bærer i seg en implisitt kritikk av eksisterende praksiser og strukturer.

Inkluderingsdiskursen vi finner i modulen, ser på inkluderende fellesskap som «sammenhenger der ingen betegnes som særskilt inkluderte, men der alle hører naturlig hjemme til tross for sine ulikheter». Dette perspektivet gjennomsyrrer hele dokumentet og understreker at inkludering ikke er noe som skal gjøres for noen få, men noe som skal prege hele fellesskapet. Det handler om fysisk, sosial, faglig og kulturell inkludering – og ikke minst om barnets subjektive opplevelse av å høre til.

Et sentralt trekk ved modulen er dens tydelige verdigrunnlag. Den bygger på prinsipper om likeverd, deltakelse og mangfold, og den fremmer en forståelse av at «barn og elever skal oppleve at de har en reell innflytelse på sin hverdag og på sin læring». Dette innebærer at voksne må være villige til å endre både holdninger og praksis. Det forventes at ansatte reflekterer over egen rolle og åpner for kritisk vurdering av hvordan deres handlinger påvirker barns opplevelse av inkludering.

Modulen inneholder en implisitt systemkritikk. Det antydes at dagens praksis ikke alltid er tilstrekkelig inkluderende, og at det er behov for en kulturendring. Dette kommer til uttrykk i formuleringer som: «Det hjelper lite at de voksne tenker at de har jobbet med inkludering i årevis, hvis ikke ungene opplever det slik.» Her utfordres profesjonene til å se utover egne intensjoner og vurdere praksis ut fra barnas perspektiv.

Modulen fremmer også en systemisk forståelse av inkludering. Det understrekes at inkluderende praksis krever innsats på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Samarbeid med eksterne aktører som PP-tjenesten, helsesykepleier og barnevern er en integrert del av denne helhetlige tilnærmingen. Inkludering forstås som et kollektivt ansvar, og det legges vekt på at «kompetansen bør være så nær barna og elevene som mulig».

Barns og elevers medvirkning løftes frem som en grunnleggende rettighet og en forutsetning for reell inkludering. Det vises til barnekonvensjonen og understrekes at medvirkning handler om mer enn å bli hørt – det handler om å bli tatt på alvor. «Medvirkning handler i stor grad om hvordan voksne tenker om og ser på barn», heter det i en av filmene som inngår i modulen. Dette perspektivet forsterkes gjennom konkrete forslag til hvordan barns stemmer kan løftes frem i praksis.

Foreldresamarbeid og kompetansedeling i kollegiet er også sentrale temaer. Det legges vekt på at foreldresamarbeid ikke bare handler om enkeltbarn, men også om å styrke fellesskapet. Samtidig fremheves det at «maktforholdet mellom barnehage, SFO, skole og hjem» må bevisstgjøres og balanseres for å sikre reell medvirkning.

Pedagogisk sett er modulen forankret i sosiokulturell læringsteori, med innslag av humanistisk og kritisk pedagogikk. Den vektlegger læring som en sosial og relasjonell prosess, der dialog, fellesskap og refleksjon står sentralt. Det er derimot lite vekt på skapende, kroppslige eller estetiske læringsformer. Perspektiver som performativ pedagogikk, kreativitet og læring gjennom handling er ikke representert.

Oppsummert fremstår modul 1 som en praksisnær og verdibasert ressurs for utvikling av inkluderende praksis. Den kombinerer faglig forankring med et sterkt etisk kompass og utfordrer både enkeltpersoner og systemer til å ta ansvar for barns rett til deltakelse og utvikling. Inkludering forstås som en kontinuerlig prosess, der refleksjon, samarbeid og kritisk bevissthet er avgjørende for å lykkes. Den har imidlertid, som ledermodulen, ingen opplegg for å jobbe systematisk med å endre praksis. Modulen vier heller ikke skapende, kroppslige og estetiske læringsformer oppmerksomhet. Dette fremstår som en mangel, særlig med tanke på barns ulike uttrykksformer og behov for helhetlig utvikling.

Modul 2: Kultur for mangfold

Modul 2 i kompetansepakken tar for seg hvordan ansatte i barnehage, skole og støtteapparat kan utvikle en felles kultur for mangfold. Modulen er tydelig verdiforankret og legger vekt på at mangfold ikke bare er ønskelig, men en profesjonell og moralsk forpliktelse. Som det uttrykkes i introduksjonsfilmen: «Mangfold er faktisk noe vi er pukka nødt til å gjøre.»

Mangfoldsbegrepet defineres bredt og inkluderer blant annet funksjonsevne, kjønn, kjønnsuttrykk, etnisitet, religion, sosioøkonomisk bakgrunn og læringsstiler. Det understrekes at mangfold også finnes innenfor grupper som ofte omtales som homogene, og at det er «et mangfold i mangfoldet». Dette perspektivet utfordrer ideen om en «normal» elev og fremmer en forståelse av forskjellighet som en ressurs.

Modulen kombinerer to diskurser: en inkluderingsdiskurs, som fokuserer på å «få alle med» gjennom tilrettelegging, og en mangfoldsdiskurs, som handler om å endre strukturer slik at ulikhet blir en naturlig del av fellesskapet.

Et viktig poeng i modulen er at reell inkludering krever strukturelle endringer, ikke bare individuell innsats. Det pekes på at mange systemer – som skolebygg, undervisningsmateriell og kollektivtransport – ikke er universelt utformet. Jan Grue sier det tydelig i videoen: «I stedet for å fikse systemet fra bunnen, lager man en inkluderingsboks.»

Modulen fremhever også betydningen av profesjonsfellesskap og psykologisk trygghet. Det er et uttalt mål at ansatte skal kunne utfordre hverandres praksis i trygge rammer. Dette utfordrer det som beskrives som «hyggens kultur», der kritiske spørsmål ofte uteblir. Som det sies i en av samtalene: «Vi trives kanskje

litt i 'land of nice'. [...] Det er veldig lett å klappe hverandre på skulderen når vi gjør en god jobb. Så er det ikke like lett å stille de kritiske spørsmålene når det er noe du stusser på med praksisen og tenker at du kunne gjort annerledes.»¹²

Barns og elevers perspektiv løftes frem som en viktig kilde til endring. Det antydes at barn ofte er mer åpne for mangfold enn voksne, og at voksne har noe å lære av barnas naturlige romslighet. Dette perspektivet forsterkes av utsagn som: «Små barn er jo ofte veldig romslige. Det er gjerne de voksne som gjør dem oppmerksomme på forskjelligheter.»

Ledelsens rolle som kulturbærer fremheves som avgjørende. Uten ledelsesforankring risikerer arbeidet med mangfold å forvitte. Det understrekes at ledelsen må legge til rette for tid, rom og struktur for refleksjon og utvikling, og at arbeidet må forankres i hele organisasjonen – fra styrerom til klasserom.

Vi finner at det er en underliggende spenning i modulen: Det er uklart hvordan de ulike diskursene – inkludering som tilpasning og mangfold som transformasjon – skal forenes i praksis. Det kan skape usikkerhet om hvorvidt målet er å integrere «de andre» i eksisterende strukturer eller å endre strukturene i seg selv. I tillegg er det lite konkret om hvordan strukturelle endringer faktisk kan gjennomføres i praksis, utover refleksjon og dialog.

Oppsummert fremstår modul 2 som en normativt sterk og faglig forankret ressurs som utfordrer både individ og system. Den kombinerer etisk forpliktelse med praktiske verktøy som dialogspill, refleksjonsoppgaver og kollegaveiledning. Den blir samtidig generell, da den i liten grad gir innspill til hva man kan prøve ut, og hvordan man kan jobbe. Den underliggende spenningen omkring inkludering versus kultur for mangfold blir ikke operasjonalisert.

Modul 3: Tidlig innsats og gode overganger

Modul 3 i kompetansepakken er viet temaene tidlig innsats og gode overganger i utdanningsløpet. Den er strukturert rundt de tre F-ene: å forebygge, fange opp og følge opp. Disse begrepene fungerer som både metodisk rammeverk og pedagogisk kompass for arbeidet med barn og elever i sårbare situasjoner. «Hvem sitt ansvar er det å sørge for at vi blir bedre på tidlig innsats? Det er den voksnes ansvar, for tidlig innsats gjelder alle barn.»

Modulen er tydelig verdiforankret og bygger på prinsipper om inkludering, relasjonskompetanse og barnets beste. Den fremmer et relasjonelt og ressursorientert syn på barn og elever og understreker at utfordringer må forstås i lys av samspillet mellom barnet og omgivelsene – ikke som individuelle feil. Dette kommer til uttrykk i denne formuleringen: «Å forebygge handler om at du gir barna og elevene gode forutsetninger for å leke, lære, utvikle seg og mestre innenfor fellesskapet, og at du beskytter dem mot spesifikke risikofaktorer de står overfor.»

12 Gitte Schjerven Bakksjø i samtale med Ronny Brede Aase.

Et sentralt grep i modulen er vektleggingen av systematisk arbeid. Det anbefales bruk av både strukturerte og ustrukturerte observasjoner, kartlegging, tiltakshjul og handlingskjeder. Dette skal sikre at behov fanges opp tidlig og følges opp på en målrettet og koordinert måte.

Modulen løfter også frem betydningen av profesjonsfellesskap og psykologisk trygghet. Det legges til rette for refleksjon, erfaringsdeling og kollegaveiledning, og det pekes på at profesjonsutøvelse er et kollektivt ansvar. Dette er i tråd med analysens vektlegging av profesjonell refleksjon som en forutsetning for utvikling.

Men det er lite i modulen som bygger på et elevsyn hvor man ser barnet som lekende og skapende; det estetiske og kroppslige perspektivet på læring er fraværende. I motsetning til Rammeplan for barnehagen, som løfter frem lek som barnets grunnleggende uttrykksform, er modul 3 mer fokusert på kartlegging, tiltak og struktur. Dette kan bidra til en snever forståelse av barns utvikling og læring, der det sanselige og skapende får for lite plass.

Modulen har en viktig systemkritisk dimensjon. Det pekes på at dagens system ofte ikke lykkes med tidlig innsats, og at behov først fanges opp sent i skoleløpet. Dette illustreres i modulen gjennom en graf som viser at andelen elever med spesialundervisning øker kraftig mot slutten av grunnskolen. Som det sies i samtalen med professor Mirjam Harkestad Olsen: «Vi ser at det er lavt i 1. klasse. Det er tre ganger høyere i 10. klasse.»

Oppsummert fremstår modul 3 som en solid og praksisnær ressurs for arbeid med tidlig innsats og overganger. Den kombinerer faglig forankring med konkrete verktøy og tydelige forventninger til profesjonsrollen. Men også her bygger modulen på implementering som en modell for endring av praksis: Det er gjennom refleksjon, diskusjon og kompetanseutvikling at praksis skal endres, ikke gjennom utprøving og utforskning. Samtidig fremstår det grunnleggende elevsynet som noe snevert, særlig når det gjelder å også se hva lek, skapende uttrykk og barns egne perspektiver kan bety i arbeidet med tidlig innsats.

Modul 4: Tilpasse og tilrettelegge

Modul 4 er strukturert rundt en helhetlig forståelse av tilrettelegging som både en individuell og en kollektiv praksis. Modulen fremstår som en praktisk og verdiforankret ressurs, med tydelig forankring i inkluderende pedagogikk. Den presenterer fire hovedformer for tilrettelegging – sosial, pedagogisk, fysisk og teknisk – og gir konkrete eksempler på hvordan disse kan operasjonaliseres i barnehage og skole. Det legges vekt på at tilrettelegging skal sikre barns og elevers deltakelse i fellesskapet, både fysisk, sosialt, pedagogisk og teknisk.

Tilpasset opplæring blir definert som en

[...] tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering.

Det handler om «at det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske sees i sammenheng.» Tilpasning handler dermed om å tilrettelegge den generelle pedagogikken for å sikre at alle er med, men også om individuell tilrettelegging. Å håndtere begge deler omtales som «tilpasningens balansekunst», som beskriver nødvendigheten av å ivareta både individuelle behov og fellesskapets struktur. Dette begrepet fungerer som en analytisk nøkkel i modulen og gjenspeiler en pedagogisk ambisjon om å skape inkluderende praksiser uten å miste fellesskapets rammer av syne. Dette er en balansekunst som er vanskelig å håndtere, også for modulen. Den individuelle tilpasningen til fellesskapet får ofte mest vekt, blant annet med en del av modulen viet til «tilrettelegging på individnivå». «Tilpasning i fellesskapet» fremstår også som en tilpasning i, ikke av, fellesskapet. Når modulen viser til «måter å tilpasse planer for mangfold i fellesskapet», handler det mye om tilpasning til «hver enkelt elevs behov» og ikke om å arbeide med en kultur for mangfold eller å utforske andre generelle pedagogiske grep. Vektleggingen av den individuelle tilpasningen kommer også til uttrykk i beskrivelsen av digital teknologi som hjelpemiddel, hvor det sies at «digital læringsteknologi gir muligheter for å tilpasse mengde, vanskelighetsgrad og utvalg av innhold basert på individuelle behov». Det er lite i modulen som gir grunnlag for å diskutere og utfordre den generelle undervisningspraksisen som råder i skolen.

Modulen fremstår som et forsøk på å forene prinsipper fra allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i en felles inkluderende praksis. Det legges vekt på samarbeid mellom ulike aktører – lærere, spesialpedagoger, PPT og ledelse – og på utvikling av felles kompetanse. Dette kollektive perspektivet styrker modulen som et verktøy for profesjonsutvikling, men det er lite i den som gir innspill til kritisk refleksjon rundt den generelle pedagogiske praksisen. Selv om tilpasning forstås og defineres som tilpasning av undervisningen slik at alle får best mulig utbytte, er det tilpasning av undervisningen rundt den enkelte elev som vektlegges.

Samlet oppsummering av innholdet i kompetansepakken for inkluderende praksis

Kompetansepakken for inkluderende praksis fremstår som en helhetlig og verdiforankret ressurs for profesjonsutvikling i barnehage, skole og støtteapparat.

Et gjennomgående trekk ved kompetansepakken er dens sterke forankring i prinsipper om likeverd, deltakelse og barns rett til medvirkning. Inkludering

forstås ikke som et tiltak for de få, men som en grunnleggende kvalitet ved fellesskapet. Dette innebærer at alle barn og elever skal oppleve tilhørighet, mestring og verdi – både fysisk, sosialt, faglig og kulturelt. Det legges vekt på at inkludering ikke bare handler om å være til stede, men om å være en aktiv og anerkjent deltaker i fellesskapet.

Samtidig utfordrer kompetansepakken eksisterende praksiser og strukturer. Det pekes på at dagens systemer ofte er fragmenterte, reaktive og for lite fleksible til å møte barns ulike behov. Kompetansepakken etterlyser en mer helhetlig og proaktiv tilnærming, der tidlig innsats, tverrfaglig samarbeid og lokal kompetanseutvikling står sentralt. Dette kommer særlig til uttrykk i modulene om tidlig innsats og ledelse, hvor det fremheves at det tar for lang tid fra behov oppdages, til tiltak iverksettes, og at dette kan føre til økt utenforskap.

Den grunnleggende tanken om endring og utvikling av praksis er imidlertid basert på å gå veien fra holdninger og verdier som skal omsettes i praksis, ikke å gå veien via utforskning av praksis og utprøving av nye praksisformer. Kompetansepakken bygger på en aktivitetsbasert pedagogikk, men aktivitetene er knyttet til diskusjoner og refleksjoner om det Kompetansepakken presenterer.

Kompetansepakken fremmer et relasjonelt og ressursorientert syn på barn og elever. Utfordringer forstås i lys av samspillet mellom individ og omgivelser, og det legges vekt på å styrke barnets subjektive opplevelse av inkludering. Barns stemme løftes frem som en kilde til innsikt og endring, og det understrekes at medvirkning handler om mer enn å bli hørt – det handler om å bli tatt på alvor. Samtidig tydeliggjøres det at ansvaret for tilrettelegging og inkludering ligger hos de voksne.

Et viktig aspekt ved pakken er dens vektlegging av profesjonsfellesskap og kollegial læring. Det legges til rette for refleksjon, dialog og felles utviklingsarbeid, og det forventes at ansatte utfordrer hverandres praksis i trygge rammer. Pakken legger til grunn at profesjonell utvikling må skje gjennom samarbeid, erfaringsdeling og kontinuerlig evaluering. Kompetansepakken inneholder også en rekke praksisnære aktiviteter og verktøy som skal bidra til konkret endring i hverdagen. Det legges opp til planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak, og det gis støtte til å utvikle lokale strategier for inkluderende praksis. Samtidig er det en viss spenning mellom refleksjon og handling: Mens refleksjon og bevisstgjøring er godt ivarettatt, er det mindre tydelig hvordan ny praksis skal forankres og følges opp over tid. Utviklingen av praksis tenkes i hovedsak å skje gjennom refleksjon over praksis, ikke gjennom å utvikle refleksjon i praksis gjennom utprøving og utforskning.¹³

Et annet gjennomgående trekk er spenningen mellom to pedagogiske orienteringer: På den ene siden anerkjennes forskjellighet som en verdi, og det uttrykkes et ønske om å tilpasse fellesskapet til individet. På den andre siden ligger det en forventning om at individet skal tilpasses fellesskapet, særlig

13 Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

gjennom bruk av individuelle planer og standardisert faginnhold. Dette skaper en underliggende ambivalens i forståelsen av inkludering, som ikke tematiseres eksplisitt, og hvor det heller ikke er lagt opp til at man skal diskutere.

Kompetansepakken er tydelig forankret i sosiokulturell og humanistisk pedagogikk, med innslag av kritisk pedagogikk. Den vektlegger læring som en sosial og relasjonell prosess, der dialog, fellesskap og refleksjon står sentralt. Samtidig er det lagt lite vekt på skapende, kroppslige og estetiske læringsformer, noe som kan begrense forståelsen av barns uttrykksformer og behov for helhetlig utvikling.

Kompetansepakken kan bidra til å styrke profesjonenes tro på egen påvirkningskraft. Gjennom strukturert innhold, praksisnære aktiviteter og støtte til kollegialt samarbeid legger den til rette for utvikling av mestringstro og profesjonell trygghet. Den kan i hovedsak sees på som en kompetansepakke som støtter opp under og kan bidra til å utvikle profesjonelle holdninger og verdier. Med at den i mindre grad legger opp til aktiviteter som utforsker og utvikler eksisterende praksis, er det et åpent spørsmål i hvilken grad den bidrar til endring av praksis. Dens «active learning», som vi har omtalt ovenfor i forbindelse med gjennomgangen av forskning på nettbaserte ressurser for kompetanseutvikling, er i første rekke knyttet til holdninger og verdier.

Bruk og erfaringer med Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis – resultater fra to nasjonale spørreundersøkelser

I dette kapittelet analyserer vi to komplementære datakilder: (1) en landsdekkende spørreundersøkelse blant barnehagestyrere og barnehageeiere høsten 2024 og (2) en spørreskjemaundersøkelse våren 2025 blant aktører som deltok i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis i 2023 (kommuner, barnehager/skoler, PPT mfl.). Begge undersøkelsene inneholder en felles modul om Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for inkluderende praksis, med temaer som bruk/ikke-bruk, gjennomføringsmåter, opplevd nytte/relevans og begrunnelser for ikke-bruk. Dette gjør det mulig både å gi et oppdatert situasjonsbilde og å sammenligne svarene fra aktører og instanser som har forskjellige posisjoner i utdanningsfeltet.

Hovedmønstre på tvers av undersøkelsene

De to datakildene vi bruker, peker i samme retning på noen sentrale punkter. Bruken av Udirs kompetansepakke er utbredt, men ofte delvis, altså at enkeltmoduler tas i bruk heller enn hele pakken. Gjennomføringen skjer i hovedsak på enhetsnivå, og opplevd nytte blant brukere vurderes jevnt over som god. Samtidig oppgis de samme barrierene i begge datakilder: at tid og ressurser er begrenset, og at andre kompetansetiltak allerede er prioritert. Variasjoner finnes, men mønstrene er stabile: Kommunal sektor ligger noe høyere på bruk og mer formalisert organisering, mens private i større grad rapporterer intern gjennomføring. Dette rammebildet brukes som kontekst når vi presenterer resultatene fra hver undersøkelse.

Spørsmål til Barnehage-Norge høsten 2024

Tabell 6 viser barnehagestyrernes svarfordeling på dette spørsmålet: «Har din barnehage helt eller delvis benyttet Kompetansepakken om inkluderende praksis?» Styrere i kommunale barnehager rapporterer oftere bruk enn private (42 prosent mot 32 prosent), en statistisk signifikant forskjell. Barnehager som har brukt pakken, har i gjennomsnitt færre barn (ca. 51) enn de som ikke har brukt den (ca. 59). Også dette er en signifikant forskjell. «Vet ikke»-gruppen har lavest gjennomsnittlig antall barn (41–47 barn).

Tabell 6 Bruk av kompetansepakken: «Har din barnehage helt eller delvis benyttet Kompetansepakken om inkluderende praksis?» Etter eierskap (276 private, 266 kommunale), gjennomsnittlig barnehagestørrelse og opplevd nytteverdi. Barnehagestyrere.

	Bruk av pakken			Bruk av pakken, etter antall barn i barnehagen			Utbytte av pakken
	Ja (%)	Nei (%)	Vet ikke (%)	Gj.sn. antall barn Ja	Gj.sn. antall barn Nei	Gj.sn. antall barn Vet ikke	Gj.sn. Utbytte (skala 1–5)
Privat	31,6	60,5	7,9	50,8	58,1	41,5	3,77
Kommunal	42,4	50,4	7,2	51,8	59,6	47,3	3,77
Totalt	37,1	55,4	7,6	51,4	58,8	44,3	3,77

Vel én femdel av barnehagene (21 prosent) hadde hatt samarbeid med universitet eller høyskole i gjennomføring av Kompetansepakken. Barnehager som samarbeidet med UH, hadde i snitt 61 barn, mot 49 barn blant dem uten slikt samarbeid. For øvrige bruksmåter, det vil si strukturert fellesopplegg der alle eller flere deltok (38 prosent), individuell gjennomføring når det passet (9 prosent), bruk av filmer fra pakken (55 prosent), felles refleksjon (67 prosent) og praktiske øvelser (25 prosent), var det ingen signifikante forskjeller relatert til barnehagenes størrelse eller mellom private og kommunale barnehager.

Opplevd nytteverdi blant de som har brukt pakken, er i gjennomsnitt 3,77 på en skala fra 1 (lite utbytte) til 5 (svært stort utbytte). Dette er helt likt for private og kommunale barnehager og uten statistisk sammenheng med antall barn.

Når det gjelder begrunnelser for *ikke* å bruke pakken, oppgir 7 prosent at de har vurdert pakken, men funnet den ikke aktuell. De som svarte dette, var ofte mindre barnehager (gjennomsnittlig 45 barn). Videre svarer 61 prosent at de benytter andre kompetansepakker, og 36 prosent at de mangler tid eller ressurser. For disse to begrunnelsene finner vi ingen systematiske forskjeller knyttet til barnehagenes størrelse (målt som antall barn).

Blant barnehageeiere¹⁴ svarer 45 prosent at de har brukt kompetansepakken, 50 prosent at de *ikke* har brukt den, og 5 prosent «vet ikke». Hos eierne rapporterer private og kommunale omtrent like ofte at de bruker kompetansepakken (47 prosent blant private og 41 prosent blant kommunale), og forskjellen er ikke statistisk signifikant. Dette tyder på at eierskapsform i seg selv ikke ser ut til å være avgjørende for om pakken tas i bruk. Opplevd nytteverdi blant barnehageeiere som har brukt pakken, er relativt høy, med et gjennomsnitt på 3,68 (på en skala fra 1 til 5) både i kommunal og privat sektor. Over halvparten vurderer utbyttet som «stort» eller «svært stort».

14 I Udirs «Spørsmål til Barnehage-Norge» besvares eierdelen av representanter for eier – typisk ansatte hos kommunal barnehageeier (kommuneadministrasjonen), private eiere eller styreledere, barnehagestyrere som svarer på vegne av eier, samt administrative/faglige kontaktpersoner hos private eiere.

15 prosent av representantene for eierne oppgir at kompetansepakken har vært brukt på eiernivå, 93 prosent i den enkelte barnehage, 12 prosent i samarbeid med andre tjenester for barn og unge i kommunen, og 18 prosent i partnerskap med universitet/høgskole. Kommunale eiere oppgir signifikant oftere enn private at pakken er brukt på eiernivå (27 mot 9 prosent) og i partnerskap med universitet/høgskole (32 mot 11 prosent).

Begrunnelser for ikke å bruke pakken varierer lite mellom eiertyper: 16 prosent svarer at de har vurdert pakken, men at den ikke passer behovene deres, mens 32 prosent viser til manglende tid/ressurser.

Samlet sett viser resultatene at barnehageeiere rapporterer relativt høy nytte når pakken brukes, og at gjennomføringen klart oftest skjer i den enkelte barnehage. Kommunale eiere skiller seg noe ut ved å rapportere oftere bruk på overordnet nivå og i formelle partnerskap med UH-sektor. Dette kan tyde på mer institusjonaliserte samarbeidsformer i kommunal sektor, mens private eiere i større grad gjennomfører pakken internt på barnehagenivå. Når vi ser på barnehagestørrelse (målt i antall barn), finner vi generelt små forskjeller i bruken av kompetansepakken, med unntak av at større barnehager oftere har gjennomført pakken i samarbeid med UH. Dette kan indikere at kapasitet og størrelse på barnehagen i noen grad henger sammen med hvordan kompetansepakken tas i bruk.

Survey til deltakere i kompetanseløftet – våren 2025

Resultatene i surveyen blant deltakerne i kompetanseløftet fra 2025 ligger tett på 2024-resultatene fra barnehagene, men nyanseres når vi deler på instans (kommune, barnehage, skole, PPT m.m.) og grad av formalisert samarbeid. Der variasjoner oppstår, handler de hovedsakelig om organisering og kapasitet.

Tabell 7 Bruk av Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis, prosentfordeling av deltakerne fra ulike instanser*

Instans	Ja, store deler	Ja, enkelte deler	Nei	Vet ikke
Kommune	13,0	48,6	24,6	13,8
Kommunal barnehage	13,3	53,3	29,3	4,0
Privat barnehage	19,1	40,5	32,6	7,9
Kommunal grunnskole	12,3	45,6	33,3	8,8
PPT	11,5	50,0	34,6	3,9
Annet	15,4	38,5	30,8	15,4
Totalt	14,2	46,7	29,8	9,3

*Antall svar fra kommune N = 138, kommunal barnehage N = 75, privat barnehage N = 89, kommunal grunnskole N = 57, PPT N = 52, annet N = 39, totalt N = 450.

Tabell 7 viser at bruken av kompetansepakken er gjennomgående lik på tvers av instanser. Omtrent halvparten oppgir at de har brukt enkelte deler av pakken, rundt 30 prosent svarer nei, og cirka 14 prosent har brukt store deler av pakken.

Enkelte små variasjoner finnes, for eksempel er det en litt høyere andel som svarer at de har brukt «store deler» i private barnehager, og noe høyere «vet ikke» i kommune/annet, men nærmere analyser viser at forskjellene ikke er statistisk signifikante (χ^2 -test, $p > 0,05$). I presentasjonen skiller vi mellom aktører som oppgir å ha brukt store deler av kompetansepakken, og aktører som hovedsakelig har brukt enkeltdeler, for å fange opp ulike bruksmønstre (helhetlig vs. modulbasert bruk). Skillet er ikke ment normativt – det er ikke et mål i seg selv at alle skal bruke store deler av pakken. Samtidig er det en begrensning at flere oppfølgingsspørsmål kun ble stilt til de som har brukt store deler av pakken; i ettertid ser vi at disse spørsmålene burde vært stilt til alle som har brukt kompetansepakken.

Vi har spurt de som ikke har brukt pakken, om deres begrunnelser. Blant kommunale barnehager og skoler er det ingen eller svært få som svarer at de har vurdert pakken, men at den ikke passer for deres behov. Det er en noe høyere andel blant kommuner og private barnehager (ca. 17 prosent) som sier at pakken ikke passer for dem. Det er små forskjeller mellom gruppene når det gjelder mangel på tid og ressurser til å bruke pakken. Omtrent én av tre respondenter oppgir dette som begrunnelse. Respondenter fra private barnehager ligger her litt høyere, med 41 prosent som sier at de ikke har tid eller ressurser til å ta i bruk kompetansepakken. Respondenter fra kommunale grunnskoler sier i større grad enn andre at de ikke har kjennskap til pakken. Hele 42 prosent av de som kommer fra kommunale skoler, oppgir dette som grunn til ikke å bruke pakken. For respondenter fra kommunale og private barnehager ligger andelen som sier de har lite kjennskap til pakken, på rundt 25 prosent. Blant respondentene fra kommuner er det få (15 prosent) som sier de har lite kjennskap til kompetansepakken.

Hvordan brukes kompetansepakken?

Spørsmålet om *hvordan* kompetansepakken er brukt, er bare stilt til respondenter som har brukt pakken. Blant de som har brukt store deler av kompetansepakken, svarer nesten alle (89–100 prosent) at de har sett én eller flere filmer i pakken. Nesten like mange (82–100 prosent) sier at de har reflektert i fellesskap over temaene i pakken. Det er noe større variasjon i gjennomføring av øvelser: Blant respondentene som har brukt store deler av pakken, sier omtrent 60 prosent av representantene fra kommuner og fra private barnehager at de har gjort øvelser basert på pakken, mens andelen fra kommunale grunnskoler (86 prosent) og kommunale barnehager (90 prosent) er betydelig høyere. Blant respondenter fra kommunale grunnskoler er det også et stort flertall som sier at de har brukt fagpersoner fra UH-sektoren (86 prosent), noe bare rundt halvparten av respondentene fra kommunene, kommunale og private barnehager sier de har gjort. Det er viktig å merke seg at antallet respondenter i disse kategoriene er svært lavt, slik at resultatene må tolkes med varsomhet.

Tabell 8 «Hvordan gjennomføres arbeidet med kompetansepakken?» Gjennomsnitt (SD) etter instans, gjennomføringsmåter (5-delt skala: 1 = i svært liten grad; 5 = i svært stor grad)

Instans	I partner- skap med UH	Strukturert felles- opplegg	Individuelt (når det passer)	Som del av andre tiltak	På eget initiativ	Totalt N
Kommune	2,53 (1,16)	3,02 (0,98)	2,65 (0,94)	3,07 (0,77)	2,72 (0,94)	85
Kommunal barnehage	2,54 (1,31)	3,42 (0,97)	2,41 (1,06)	3,12 (0,96)	2,72 (1,07)	50
Privat barnehage	2,17 (0,99)	3,08 (1,05)	2,72 (0,95)	3,19 (0,86)	2,87 (1,04)	53
Kommunal grunnskole	2,44 (1,05)	3,21 (1,14)	2,36 (0,82)	3,03 (0,95)	2,64 (1,03)	33
PPT	2,38 (1,18)	3,25 (1,02)	2,28 (1,08)	2,88 (1,10)	2,62 (0,98)	32
Annet	2,24 (1,09)	2,71 (0,90)	2,95 (0,67)	3,29 (0,96)	2,90 (0,94)	21
Total	2,41 (1,14)	3,13 (1,02)	2,57 (0,96)	3,09 (0,90)	2,74 (0,99)	274

Når vi ser på gjennomføringsmåtene (tabell 8), er det flest som har benyttet kompetansepakken i strukturerte fellesopplegg eller som del av andre tiltak. Det er færre som svarer at de har jobbet med pakken i partnerskap med UH. Her er også standardavviket størst, det vil si at det er relativt større forskjeller mellom respondentene i samarbeidet med UH.

Det overordnede bildet er relativt like nivåer på tvers av instanser. Ingen av gjennomføringsmåtene viser tydelige forskjeller mellom respondentgrupper, noe som bekreftes av statistiske tester. Gjennomsnittene ligger typisk rundt 2,2–3,3 på skalaen som går fra 1 til 5, for eksempel «partnerskap med UH»: 2,2–2,5 i de fleste grupper, «strukturert fellesopplegg» rundt 3,0–3,4 og «som del av andre tiltak» rundt 3,0–3,3.

Hvordan vurderes nytte og relevans?

Tabell 9 viser respondentenes opplevde relevans og nytte av kompetansepakken. I gjennomsnitt er det relativt stor oppslutning om at pakken oppleves relevant, og at den har gitt økt kunnskap. Det er noe færre som sier at de har endret praksis som følge av arbeid med kompetansepakken.

Det fremkommer noen tydelige forskjeller mellom instansene (tabell 9). Kommunale barnehager vurderer pakkens relevans for praksis høyere enn representanter for kommuner (mean-forskjell $\approx 0,45$; Bonferroni $p = 0,009$), mens forskjeller mot øvrige grupper ikke er signifikante. For «økt kunnskap» skårer PPT lavere enn kommunale barnehager (Bonferroni $p = 0,005$), mens øvrige par ikke når signifikans. For «endret praksis» ser vi det tydeligste mønsteret: Kommunale barnehager rapporterer mer endring enn kommuner ($p = 0,008$), og PPT ligger lavere enn både kommunale barnehager ($p < 0,001$) og private barnehager ($p = 0,026$). Den samlede testen er klart signifikant (ANOVA $p \approx 0,0001$).

Tabell 9 Gjennomsnitt (SD) etter instans, opplevd relevans og utbytte

Instans	Relevans for praksis	Økt kunnskap	Endret praksis	Totalt N
Kommune	3,44 (0,61)	3,40 (0,62)	3,02 (0,56)	85
Kommunal barnehage	3,88 (0,75)	3,69 (0,74)	3,46 (0,68)	50
Privat barnehage	3,56 (0,70)	3,43 (0,78)	3,21 (0,72)	52
Kommunal grunnskole	3,47 (0,80)	3,44 (0,76)	3,03 (0,82)	32
PPT	3,47 (0,92)	3,09 (0,86)	2,72 (0,81)	32
Annet	3,57 (0,68)	3,52 (0,68)	3,19 (0,75)	21
Total	3,56 (0,73)	3,44 (0,74)	3,12 (0,72)	272

Hva betyr folketall og beliggenhet?

Vi har gjennomført analyser av mulige sammenhenger mellom folketall og kommunens beliggenhet (sentralitet) på den ene side og bruk og vurdering av kompetansepakken på den annen. Ved å undersøke om folketall og beliggenhet har betydning, kan vi si noe om ulike kommuners «opptak» av statlige satsinger og virkemidler, som den aktuelle kompetansepakken. Disse analysene omfatter bare respondenter som representerer kommuner. Det er grunn til å minne om at antall respondenter i de ulike kategoriene er lite, slik at vi må være forsiktige med å trekke slutninger basert på materialet (se også fotnote til tabell 10). Analysene kan imidlertid peke på noen problemstillinger som kan være viktige å forfølge videre i politikkutvikling og forskning på området.

Det er små forskjeller mellom kommuner i andelen som sier de har brukt store deler av pakken (tabell 10). Mellom 11 prosent og 14 prosent svarer dette. Resultatene tyder på at det er flere i de mindre kommunene som ikke i det hele tatt har tatt i bruk kompetansepakken.

Tabell 10 «Har din enhet helt eller delvis benyttet Udires kompetansepakke?» Etter folketall i kommunen. Kun respondenter fra kommunalt nivå. Prosent*

	Folketall i kommunen				
	5000 og under	5001–10 000	10 001–30 000	Over 30 000	Totalt
Ja, vi har brukt store deler av pakken	11	13	14	13	13
Ja, vi har brukt enkelte deler av pakken	44	27	61	48	49
Nei	39	40	14	23	25
Vet ikke	6	20	11	16	14
Total	100	100	100	100	100
(N =)	(18)	(15)	(36)	(69)	(138)

* Materialet er svært skjevt når det gjelder representasjon av kommuner. Mens kun 13 prosent av respondentene kommer fra kommuner med inntil 5000 innbyggere, har 49 prosent av norske kommuner under 5000 innbyggere. Tilsvarende representerer 24 prosent av respondentene i materialet kommuner med 10 000 innbyggere eller færre, mens 69 prosent av kommunene er av denne størrelsen. Dette betyr at det er et lavt prosentueringsgrunnlag for disse kommunene, og resultatene blir mindre pålitelige.

Kommunens beliggenhet kan ha betydning for tilgjengelighet til ulike tjenester og aktører. Kompetansepakken er digital og bør derfor være tilgjengelig for alle kommuner. Men beliggenhet i forhold til for eksempel UH-institusjoner kan virke inn på muligheten til å gå inn i partnerskap med UH om arbeid med pakken.

Analysene i tabell 11 tyder på at det er relativt flere av de mest sentrale kommunene som har tatt i bruk store deler av kompetansepakken. Mens 20 prosent av de mest sentrale kommunene svarer dette, er tilsvarende for de minste og middels sentrale kommunene omtrent 10 prosent. Dette jevner seg noe ut når vi tar hensyn til de som har brukt deler av pakken. Mens 29 prosent av de minst sentrale kommunene svarer at de ikke har brukt pakken, oppgir 20 prosent av de mest sentrale dette. De middels sentrale plasserer seg her i en mellomposisjon på 26 prosent.

Tabell 11: «Har din enhet helt eller delvis benyttet Udirs kompetansepakke?» Etter kommunens beliggenhet. Kun respondenter fra kommunalt nivå. Prosent

	Kommunens sentralitet*			Totalt	(N =)
	Minst sentrale	Middels sentrale	Mest sentrale		
Ja, vi har brukt store deler av pakken	9	10	20	13	(18)
Ja, vi har brukt enkelte deler av pakken	53	52	41	49	(67)
Nei	29	26	20	25	(34)
Vet ikke	9	12	20	14	(19)
Total	100	100	100	100	
(N =)	(34)	(58)	(46)		(138)

* Basert på SSBs sentralitetsklasser, der sentralitet 1 og 2 er de mest sentrale kommunene, 3 og 4 middels sentrale og 5 og 6 de minst sentrale.

Siden størrelse og beliggenhet potensielt kan være viktig for samarbeid med UH-institusjoner, har vi spesielt sett på hva kommunerepresentantene svarer på spørsmålet om samarbeid med UH. Desentral beliggenhet kan innebære lengre avstander til UH-institusjoner og dermed mindre tilgjengelig støtte i arbeidet. Folketall kan ha betydning i den grad UH-aktører finner det mer interessant å jobbe med større kommuner, eventuelt at folkerike kommuner med større stab i større grad kan etterspørre samarbeid med UH.

Tabell 12: «I hvilken grad har din enhet benyttet Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis i partnerskap med universitet/høgskole?» Prosent av alle representanter fra kommunene som svarer «Ja, vi har brukt store deler av pakken» eller «Ja, vi har brukt enkelte deler av pakken»

	Folketall i kommunen				
	5000 og under	5001–10 000	10 001–30 000	Over 30 000	Totalt
I stor / svært stor grad	50	50	19	19	25
I noen grad	10	17	30	29	26
I liten / svært liten grad	40	33	52	52	49
Total	100	100	101	100	100
(N =)	(10)	(6)	(27)	(42)	(138)

Selv om resultatene i tabell 12 må tolkes med den største forsiktighet på grunn av lavt antall respondenter, antyder de at de mindre kommunene i noe større grad jobber med kompetansepakken i samarbeid med UH. Noe av den samme tendensen ser vi også av tabell 13.

Tabell 13: «I hvilken grad har din enhet benyttet Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis i partnerskap med universitet/høgskole?» Prosent av alle representanter fra kommunene som svarer «Ja, vi har brukt store deler av pakken» eller «Ja, vi har brukt enkelte deler av pakken»

	Kommunens sentralitet			Totalt	(N =)
	Minst sentrale	Middels sentrale	Mest sentrale		
I stor / svært stor grad	38	28	11	25	(21)
I noen grad	14	31	29	26	(22)
I liten / svært liten grad	48	42	61	49	(42)
Total	100	100	100	100	
(N =)	(28)	(36)	(21)		(85)

Resultatene i tabellene 12 og 13 er i strid med våre antakelser om at aktører fra desentrale kommuner i mindre grad har tilgang på ressurser fra UH, eller at de minste kommunene er mindre interessante samarbeidspartnere for UH. Tvert imot indikerer analysene at respondenter fra små kommuner og mindre sentrale kommuner i større grad inngår partnerskap med UH i arbeidet med kompetansepakken. En mulig årsak til dette kan være at de minste kommunene, som selv har små fagmiljøer, i større grad søker samarbeid med kompetansemiljøer utenfor kommunen. Resultatene må tolkes med varsomhet, men hypotesene om sammenhenger mellom kommunens størrelse og beliggenhet og samarbeidet med UH bør utforskes nærmere.

Respondentenes vurderinger i åpent spørsmål

På slutten av spørreskjemaet fikk respondentene mulighet til å legge til fritekstsvar om Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis. Det er flest svar fra

kommuner, færre fra private barnehager og PPT og ingen fra UH-sektoren. Fritekstsvarene (55 totalt) tegner et ganske samstemt bilde på tvers av instanser. Tonen er overveiende positiv. Mange beskriver kompetansepakken som nyttig og anvendbar i hverdagen, ofte med vekt på at innholdet er lett å ta i bruk og gir konkrete grep: «Kompetansepakken er et nyttig og godt hjelpemiddel i hverdagen. Supert!» skriver en kommunerepresentant. En barnehagestyrer i privat sektor utdyper at «den er bra, både med filmer og refleksjons-spørsmål, lett å ta i bruk». Slike formuleringer går igjen og gir inntrykk av at materialet treffer praksisfeltet.

Samtidig er tids- og kapasitetsutfordringer et gjennomgående hinder for mer systematisk bruk. Dette løftes særlig tydelig av PPT, men omtales også i kommunale svar: «Godt innhold, men det er krevende å finne tid når saksmengden er høy», som en PP-tjeneste skriver. En kommunal respondent formulerer det mer lakonisk: «Vi skulle gjerne brukt mer, men kapasitet og prioriteringer står ofte i veien.» Her ligger det ikke en kritikk av innholdet i pakken, men en påminnelse om rammebetingelser som styrer hva som faktisk blir gjennomført.

Det finnes også et mønster i hvordan ulike instanser snakker om innholdet. Kommuner beskriver relativt ofte de konkrete elementene, filmer, øvelser og eksempler, som virksomme i personalarbeid: «Gode eksempler og korte filmer som engasjerer», skriver en respondent fra en kommunal grunnskole. Flere etterlyser likevel enda mer finmasket tilpasning til egen målgruppe og kontekst, særlig fra barnehagesiden: «Temaene treffer, men vi trenger mer spissing mot barnehagepraksis», som en kommunal barnehage uttrykker det. Dette ønsket om spissing følges gjerne av forslag om flere caser og verktøy tett på hverdagsproblematikk: «Mer konkrete opplegg som kan brukes i små personalgrupper.»

Brukervennlighet og struktur omtales i to spor: Noen opplever innholdet som ryddig og oversiktlig, mens andre ønsker enklere navigasjon og mindre «klikkvandring». En kommune skriver at «opplegget oppleves strukturert og oversiktlig», mens en annen foreslår «bedre navigasjon på plattformen» for å senke terskelen i en travel hverdag. Flere ber også om litt mer støtte til implementering over tid, ikke i form av store grep, men små påminnelser, forslag til progresjon og tydeliggjøring av hvordan man starter og følger opp.

Til sammen peker fritekstsvarene i samme retning som de kvantitative funnene: Når pakken brukes, oppleves nytten som god; det som begrenser bruken, er først og fremst tid og kapasitet. Kommunale aktører beskriver gjerne konkrete elementer som virker samlende i personalet, PPT fremhever behov for oversikt og prioritering, og barnehagefeltet etterspør mer spissing mot sin praksis. Forslagene som går igjen, er jordnære: flere praksisnære caser, litt mer «hvordan-støtte» i gjennomføringen og en mer friksjonsfri navigasjon. Samlet sett gir fritekstene et konsistent og nyansert inntrykk av en pakke som oppleves relevant og anvendbar, men som med små justeringer kan bli enda lettere å forankre i en travel hverdag.

Oppsummering

Samlet viser begge undersøkelsene moderat, oftest delvis, bruk av kompetansepakken. Gjennomføring skjer primært på enhetsnivå, og blant brukerne av pakken oppleves den i hovedsak relevant og nyttig. De viktigste hindringene for bruk av pakken er tid/ressurser og det at andre tiltak allerede er i gang.

Gjennomføringsmåtene varierer lite mellom instanser. Derimot skiller vurderingsmålene seg mer. Kommunale barnehager vurderer pakken som mer relevant og rapporterer mer praksisendring enn representanter fra kommuner, mens PPT rapporterer gjennomgående lavere skårer (ofte lavest) på kunnskapsøkning og praksisendring. Når vi deler materialet inn i undergrupper, blir antallet respondenter i hver kategori relativt lite. Resultatene fra disse inndelingene bør derfor forstås som indikasjoner på mulige tendenser heller enn som sikre forskjeller mellom gruppene.

Forskjeller mellom instanser og eierskap handler mest om organisering og kapasitet (for eksempel mer formalisert samarbeid i kommunal sektor), ikke om vilje eller opplevd relevans. Dette gir et bilde av at kompetansepakker kan være nyttige byggesteiner i kompetanseutviklingen så lenge de kan tilpasses lokale rammer.

Funn fra observasjoner og intervjuer

I dette kapittelet presenterer vi funnene fra de to casestudiene og supplerende intervjuene vi har gjennomført. Målet er i tråd med vår hovedproblemstilling, som er å belyse hvordan kompetansepakken tas i bruk, og hva som er sukseskriteriene og utfordringene med å bruke den. I tillegg ser vi på hvilken rolle UH og partnerskapet spiller, og hvordan pakken eventuelt bidrar til ny tenkning og praksis. Først vil vi presentere funn fra de to casene, før vi til slutt presenterer funnene fra de supplerende intervjuene.

Case 1 – Konglebo barnehage

Konglebo barnehage ligger i en mellomstor kommune. Barnehagen består av 5 avdelinger. Antall barn varierer, men ligger oftest et sted mellom 65 og 75. Barnehagen har sosial kompetanse og uteliv / fysisk aktivitet som satsingsområder. Konglebo barnehage har tidligere huset en avdeling for barn med spesielle behov, noe som blant annet har vært med på å prege utviklingsarbeid og kompetanse i barnehagen.

Kommunen og barnehagen har erfaring med å motta tilskuddsmidler fra tilskuddsordningen regional kompetanseutvikling (Rekom) og kompetanseløftet med partnerskapssamarbeid med UH. Tilskuddsmidlene de har fått fra Rekom, har gått til utvikling av ledelsen i barnehagen, mens de fra kompetanseløftet har gått til inkluderende praksis og bruk av Statped sitt refleksjonsverktøy, kalt inkluderingsanalysen¹⁵. Konglebo har satt disse to satsingene i sammenheng med hverandre og har i tillegg jobbet med utviklingsarbeid med kompetansepakken på eget initiativ.

Når det gjelder kompetanseløftet, har kommunen etablert et samarbeid i partnerskap med et annet UH-miljø enn det de har samarbeidet med i lederutvikling via Rekom.

Hvorfor startet arbeidet med kompetansepakken?

Med ledelse som utgangspunkt

Ledergruppen består av styrer som har vært stabil over lengre tid, og fire pedagogiske ledere. Konglebo barnehage har over tid jobbet aktivt med eget utviklingsarbeid og vært på utkikk etter gode tiltak som gir økt innsikt og kompetanse inn i det daglige arbeidet i barnehagen. Tidligere har barnehagen hatt et samarbeid med lokal PPT samt vært i partnerskap med UH-sektor, som har bidratt til kompetanseutviklingen.

15 Refleksjonsverktøy for inkluderende praksis – Statped

Bakgrunnen for å ta i bruk kompetansepakken var at det i gjennomføringen av inkluderingsanalysen kom frem at personalet i barnehagen opplevde mangel på tid og rom for refleksjon. Dette ble sett i sammenheng med nasjonale føringer om å jobbe for en mer inkluderende praksis i barnehager og skoler. Målsettingen for arbeidet ble dermed både å ivareta de ansattes behov og å jobbe med å skape en mer inkluderende barnehage.

I Konglebo barnehage har de tidligere benyttet ulike ressurser fra Udir sine nettsider, så det ble også denne gangen naturlig å søke hit. Tidligere utviklingsarbeid med vekt på ledelsen i barnehagen hadde gitt tydelige gevinster i form av en mer «samlet» ledelse med felles mål. Både ledelsen og UH-veileder uttrykte at dette var et godt utgangspunkt for å igangsette et stort og systematisk utviklingsarbeid i barnehagen. Ledergruppen drøftet da hvordan de som ledelse kunne drive et større utviklingsarbeid i barnehagen knyttet til inkluderende praksis:

Har vi nok kompetanse til å drive slike ting, har vi kompetanse nok på huset her? Har vi omforent forståelse om hvordan vi inkluderer barn, foreldre, ansatte i dette? (pedagogisk leder)

Etter at ledelsen i fellesskap hadde tatt en beslutning og startet en inndeling og plan for arbeidet, ble det viktig å finne en strategi for en introduksjon til de ansatte. Målet var å skape nysgjerrighet og entusiasme, blant annet ved å sette dette i sammenheng med annet utviklingsarbeid i barnehagen.

Alle skal med

Styrer, ledergruppen og andre ansatte vi har snakket med, var opptatt av kvalitet i arbeidet samt erfaringsdeling og involvering av ansatte og andre relevante aktører. Styrer var bevisst på at å drive utviklingsarbeid krever noe både fra ledelsen og ansatte i barnehagen, samt at det er et lederansvar og en balansegang hvor mye arbeidet man legger i prosjekter og utviklingsarbeid.

Vi må passe på at folk ikke blir aldeles overveldet, og at vi drar linjene til det vi holder på med. (styrer)

Ledelsen viste med dette at de hadde en helt klar strategi for å sikre at de ulike faglige satsingene har en rød tråd hvor ansatte kunne se sammenheng og helhet. Utover dette pekte styrer på en ansattgruppe som var opptatt av faget sitt og av det å gjøre en bra jobb, der viktige faktorer er å jobbe med utviklingsarbeid:

Jeg opplever at det er veldig høy bevissthet på dette med fag, å være flink i faget sitt, i hele personalgruppa. Vi vil være den beste barnehagen [...] Vi har mange som har et veldig bevisst forhold til hvorfor en jobber i barnehage, så vi har hatt mye hjelp i det. (styrer)

Denne faglige bevisstheten blant de ansatte var en faktor som ledelsen utpekte som en viktig pådriver i alt utviklingsarbeid. De ansatte uttrykte samtidig at de i starten var litt skeptiske til det nye og noe usikre på hva utviklingsarbeidet ville innebære.

Det blir jo litt sånn, hva skal vi i gang med nå? For det er jo mange ting vi har vært igjennom, med nye prosjekter og litt sånt. Men jeg tror, i hvert fall jeg, at det hørtes veldig spennende ut. (fagarbeider)

En av de pedagogiske lederne sa:

Vi fikk ikke noe motstand i det, men vi snakket sammen om at vi holder på med dette og andre prosjekt, så det er jo en avveining. Men akkurat det med inkluderende praksis er så inngripende, det er så viktig. Det skal ligge i grunnsynet vårt. (pedagogisk leder)

Med andre ord: Ledelsens involvering av de ansatte og vektlegging av å sette arbeidet inn i sammenheng med deres generelle utviklingsarbeid og daglige praksis ser ut til å ha bidratt til en positiv tilslutning til prosjektet i Konglebo barnehage.

Gjennomføring og organisering

Arbeidet med kompetansepakken var ikke forankret på overordnet nivå i kommunen, men var et lokalt initiativ. Dette har gitt Konglebo barnehage frihet i tilnærming og i organisering av arbeidet. Gjennomføringen bærer preg av denne friheten, som innebar en arbeidsdeling og delegering av ansvar til ulike avdelinger samt samarbeid med UH.

Konglebo barnehage og organisering

Konglebo barnehage benyttet alle de fire modulene i kompetansepakken og koblet dette på barnehagens overordnede plan og årshjul. Slik kunne de bruke kompetansepakken direkte i lokale behov. De pedagogiske lederne fikk ansvar for hver sin modul og for å utarbeide en kort introduksjon for alle ansatte samt legge til rette for aktiviteter i personalgruppen knyttet til modulen. Dette arbeidet ble lagt til planleggingsdager hvor hele personalgruppen deltok.

Vi hadde jo kjempegode refleksjoner på alle modulene, så hadde vi jo gruppearbeid. (pedagogisk leder)

De vil ha mer tid til refleksjon i lag. Vi har gått en del runder med refleksjoner i gruppa, både på tvers av avdelingene og i avdeling, så vi har gitt rom for det i prosjektet. (pedagogisk leder)

Enkelte av aktivitetene knyttet til modulene ble det jobbet med internt på den enkelte avdeling, mens andre ble arbeidet med på tvers av avdelingene. Flere opplevde i starten at det var enklest og mer naturlig å være i prosess med ansatte på egen avdeling enn på tvers av avdeling. Underveis oppsto imidlertid

en forståelse av at å jobbe på tvers av avdelingene i større grad var med på å nå barnehagens mål om felles forståelser, mer fleksibilitet og et «vi» istedenfor «oss» og «dem». Derfor prioriterte de å gjennomføre økter på tvers:

Voksne skal følge ungene hele løpet så langt det er mulig. Så derfor så har vi snakket mye om hvor viktig det er at vi blander på tvers av avdelingene. Og først opplevde vi at folk synes at, åh, skal jeg ikke få være med dem på avdelingen min? Men etter hvert kom det tilbakemelding på at dette var bra. Fordi da hører vi hva de andre avdelingene holder på med. Så det er noe med å dra nytte av hverandre og. Det har jo en bieffekt av at vi blir mer samlet og er på vei til en felles forståelse. (styrer)

Informasjon, oversikt og evaluering

Arbeidet med kompetansepakken ble evaluert underveis. Det ble utarbeidet en mal for evaluering hvor man så på hva som var gjort, hva som fungerte bra, og hva som burde endres. Evalueringsarbeidet foregikk kontinuerlig og var et fast punkt på agendaen i ukentlige møter i ledelsen:

Vi har gått gjennom og bearbeidet mye sammen. (pedagogisk leder)

For at alle ansatte skulle ha mulighet til å holde seg oppdatert i arbeidet med kompetansepakken, ble det opprettet en gruppe på Teams for all skriftlig informasjon.

Partnerskapssamarbeid, roller og forventningsavklaringer

Da arbeidet med kompetansepakken ble gjennomført på eget initiativ i Konglebo barnehage, fikk ikke arbeidet tilskudd via tilskuddsordninger som Rekom eller kompetanseløftet. Dette innebærer også at de ikke hadde organisert arbeidet i et direkte partnerskapssamarbeid med et UH-miljø i arbeidet med kompetansepakken. De hadde imidlertid hatt partnerskapssamarbeid med UH i andre prosjekter.

Samarbeidet barnehagen hadde med UH-veileder, var systematisert med nøye planlagte fysiske veiledningsmøter. Vi var til stede og observerte ved et veiledningsmøte med UH-veileder via Rekom. I møtet var temaet ledelsens arbeid med å lede utviklingsarbeidet i barnehagen ved bruk av kompetansepakken. UH-veileder utfordret og oppfordret ledelsen til å sette ord på hva som lå til grunn for valg som var tatt, hvordan oppgaver ble fordelt, og hvordan de som ledelse kunne høste erfaringer fra dette arbeidet. Observasjonene ga videre et bilde på hvordan UH-veileder bidro i å koble dette arbeidet til et annet utviklingsarbeid som foregikk i barnehagen, og skape en rød tråd og helhet. Det var tydelig at UH-veileder var godt informert om hvor barnehagen var i eget utviklingsarbeid, og om andre interne forhold og ytre faktorer som påvirket dette. I samtale med UH-veileder fikk de innspill til hvordan målsettingene i arbeidet kunne konkretiseres, og hvordan de kunne jobbe med å implementere disse i arbeid i avdelingene.

Selv om UH ikke hadde en direkte kobling til barnehagens arbeid med kompetansepakken, hadde det etablerte samarbeidet en positiv innvirkning på barnehagens generelle utviklingsarbeid, som arbeidet med kompetansepakken ble en naturlig del av.

Å eie eget utviklingsarbeid – et styrket samarbeid?

Våre informanter så det som viktig at Konglebo tok eierskap til eget utviklingsarbeid i arbeidet med kompetansepakken. De fremhevet også viktigheten av at hovedaktiviteten var knyttet til hverdagen i barnehagen. Sitatet under peker på hvordan man via arbeidet med kompetansepakken fikk jobbet med utvikling av ledelse som parallell prosess:

[...] og illustrerer utviklingsarbeid i barnehagen som en parallell prosess, der man leder et kvalitetsarbeid, der det er en faglig utvikling og læring som skal skje i personalgruppen, for det skal de jo ut ifra i tema [...] hvis de skal utvikle seg på å lede faglig, så må de jo ha noen greier å lede. Og der har vi brukt mye tid på å forstå disse dobbeltprosessene her [...] At nå skal du ut, og så skal du lede et arbeid, og så skal vi snakke sammen om hvordan det er å lede det arbeidet. (UH-veileder)

I samarbeid med kommunen som helhet viste UH-veilederen til stor variasjon mellom barnehagene når det gjaldt i hvilken grad enhetene tok eierskap til eget utviklingsarbeid. Dette påvirket rollen til UH-veileder. I intervju med begge UH-veilederne kom det frem at egen rolle som part i partnerskapet fra starten av ikke var gitt, men var noe som utviklet seg over tid:

Partnerskapsrollen må man vokse seg inn i – forstå hva dette er, hva partnerskap er, og hvordan skal vi gjøre det. (UH-veileder)

Til tross for at partnerskapet med UH-veileder ikke var direkte knyttet til arbeidet med kompetansepakken, erfarte ledelsen i barnehagen at samarbeidet med UH-veileder var veldig nyttig i dette arbeidet. Samarbeid med UH-veileder bidro til å konkretisere, vurdere og forstå egen praksis.

UH-veileder har vært flink til å utfordre oss slik at vi har fått gått i oss selv, sett på styrker og svakheten hos hver enkelt i lederteamet. Vi er ganske åpne med hverandre. Så nå vet vi hvor hver enkelt står. (pedagogisk leder)

En annen faktor informantene var opptatt av, var hva den enkelte kunne bidra med i partnerskapssamarbeidet. Utover det å bli kjent med hverandre og bygge samarbeidsrelasjoner påpekte flere nødvendigheten av å avklare forventninger til hverandre i dette arbeidet:

Jeg bruker i hvert fall en del tid på forventningsavklaringer når vi starter samarbeidet. (UH-veileder)

Andre aktører og roller

Informantene diskuterte også rollen til PPT, som de beskrev at de hadde et tett samarbeid med. I arbeidet med kompetansepakken og i det videre arbeidet via kompetanseløftet uttrykte de en uklarhet i PPTs rolle og hvordan PPT kunne involveres:

Også det her med hva skal PPT og hva skal UH gjøre, det har vi jo hatt ganske mye diskusjoner rundt. Men styrer har vært tydelig på hva hun ønsker fra oss, og at vi har den her dialogen, og det betyr veldig mye for oss. Da er vi en likeverdig partner i et utviklingsarbeid. (UH-veileder)

I intervjuene med UH-veilederne pekte begge på en uklarhet om hva som tilhører UH, og hva som tilhører PPTs rolle i veiledning av barnehagen:

Min rolle nå og fremover blir å veilede på organisasjon og ledelse av utviklingsarbeid i barnehagen. Også når jeg snakker med PPT, så sier representant derfra at «ja, det er jo min rolle også». Jeg tenker det er fint, men hvordan samordne dette? (UH-veileder)

PP-tjenesten har vært en aktiv deltaker, kjempeverdifult, tenker jeg. Det handler om at den dagen vi skal ut, så er det jo PP-tjenesten som skal jobbe med kompetanse og organisasjonsutvikling i barnehagene og skolene. (UH-veileder)

Ved at UH opplevde i noen grad å tre inn i nye oppgaver, samt at PPT møtte en «ny» aktør i arbeidet med organisasjonsutvikling i barnehagen og i arbeidet med kompetansepakken, oppsto et behov for forventningsavklaringer til egen og andres rolle i partnerskapet. For å løse dette ble det etablert en arbeidsgruppe der barnehagen, PPT og begge UH-miljøene deltok. Slik kunne de holde hverandre oppdatert, drøfte roller og avklare gjensidige forventninger.

Fremmere og hemmere i utviklingsarbeidet

Flere ting kan virke positivt inn på kollektive utviklingsprosesser, mens andre faktorer kan utgjøre en risiko for å ikke lykkes med utviklingsprosesser. Her vil vi løfte frem noen av faktorene som ser ut til å ha spilt inn i Konglebos arbeid med Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis: ledelse, kollektiv deltakelse og tid til å gjennomføre ulike prosesser i eget utviklingsarbeid.

Ledelsens rolle i utviklingsarbeid og bruk av kompetansepakken

Skal man lykkes med kollektivt utviklingsarbeid, er ledelsens rolle vesentlig. UH-veilederne viste til viktigheten av en ledelse som støttet og ledet hele prosessen, og hvor arbeidet var godt forankret i ledergruppen. I barnehagen var det en samlet ledelse som sto sammen om gjennomføring av arbeidet med kompetansepakken, og som tydelig fordelte ansvar og oppgaver seg imellom. Dette så ut til å styrke arbeidet hos alle ansatte. Det at ledelsen på forhånd hadde jobbet systematisk over tid med egen ledelse, bidro positivt

i gjennomføring av arbeidet med kompetansepakken. Ledelsen uttalte at dette dannet grunnlag for økt felles forståelse og for å kunne spille på hverandres styrker:

Dra nytte av hverandre, har en bieffekt at vi blir mer samlet og er på vei til en felles forståelse. (styrer)

Det har jo gjort at vi i ledelsen har blitt en sterkere gruppe [...] før var vi litt mer på hver vår avdeling. (pedagogiske leder)

Også UH-veileder, som hadde fulgt barnehagen siden 2019, var av den klare oppfatning at det arbeidet som var lagt ned i å jobbe med ledelse i barnehagen, hadde styrket ledelsen som gruppe, spesielt når det gjaldt det å ha felles mål og hvordan de samarbeider seg imellom.

De har en annen tilnærming. Jeg vet ikke om jeg skal kalle det en rolleforståelse. (UH-veileder)

Ikke bare ble det pekt på en utvidet forståelse av egen rolle, men også at det hadde skjedd en endring i systematikken i barnehagen. Dette bidro til å holde fast i prosesser som var satt i gang, samt å synliggjøre helheten i det de ansatte i barnehagen jobber med.

Det er ikke noe nytt dette her, men vi skal være mer klar over hva er det vi gjør. Det har vi øvd oss litt på, å kutte ut alle mulige tilbud om kurs og retninger og ikke å hoppe på forskjellige trender. (styrer)

Kollektivt utviklingsarbeid krever kollektiv deltakelse

I tidligere kartlegging og via inkluderingsanalysen hadde de ansatte pekt på at mangel på tid til samarbeid og utviklingsarbeid var en hemmer i det å jobbe mot en bedre barnehage for alle barn. Dette tok ledelsen på alvor, noe som førte til at alle ansatte fikk innvilget noe plantid i arbeidstiden sin. Til tross for dette opplevde de ansatte at det fremdeles var for lite tid til alle oppgavene som skulle gjøres i løpet av en dag, noe som gikk ut over tid til kollektivt utviklingsarbeid:

Det er jo mye møtevirksomhet, og det er jo mye som skjer i løpet av en dag (fagarbeider)

For å sikre at ansatte fikk tid til å delta i kollektivt utviklingsarbeid og bruk av kompetansepakken, utarbeidet ledelsen en strukturert plan for arbeidet. Denne inneholdt tidspunkter for når de ulike aktivitetene i arbeidet skulle foregå, hvor og med hvem. Dette ga en forutsigbarhet og forebygget at uforutsette ting kom i veien for gode prosesser. Å sette av tid og ha en plan og en struktur på arbeidet ser også ut til å være faktorer som var av betydning for den gode gjennomføringen i Konglebo. En av fagarbeiderne vi snakket med, fremhevet at dette var noe det var satt av tid til at alle ansatte skulle ta del i:

Kompetansepakken er noe som alle har vært med på, her er det ikke en-to som drar på kurs. (fagarbeider)

En faktor som ble nevnt som en hemmer for det kollektive utviklingsarbeidet, var sykefravær hos ansatte.

Det som er den største utfordringen, er at vi har hatt masse sykemeldinger. (pedagogisk leder)

Informantene fortalte at sykefravær hos ansatte gikk ut over kontinuiteten i ansattgruppen og i prosesser som foregikk både i hverdagen i barnehagen og i det kollektive utviklingsarbeidet. Ved sykefravær gikk det med tid til å sette inn vikarer samt å gjøre disse i stand til å ta fatt på oppgaver på avdelingene. Vikarene hadde ikke oversikt over det interne utviklingsarbeidet eller tiltak, verdier og normer barnehagen jobbet etter. En av de ansatte vi intervjuet, uttalte:

Vi har hatt en god del vikarer som ikke er innkjørt i det prosjektet vi holder på med, og da blir det jo vanskeligere for oss faste også. (fagarbeider)

Sykefravær og bruk av vikarer kunne oppleves som en utfordring i langsiktig og kollektivt utviklingsarbeid. En av de ansatte løftet også frem hvordan vikarer kunne være en ressurs og bidra i det daglige arbeidet på en enhet:

Selv om vi kan lære til nye ansatte og sånt som kommer med nye ting og sånt, at det går begge veiene, at de ikke bare skal gjøres sånn som vi har gjort det i 30 år på barnehagen her [...] Så vi er åpne for endringer. (fagarbeider)

Ytre faktorer

Samarbeid med andre aktører kunne også påvirke utviklingsarbeidet. Slike aktører kunne være på overordnet nivå i kommunene, andre tjenester eller UH-veileder i et partnerskap. Evalueringen av kompetanseløftet delrapport 1 og 2¹⁶ viste at det ikke var gitt at partnerskapet med UH traff behovet i lokalt utviklingsarbeid. UH-veiledere i Konglebo barnehage fortalte også hvordan samarbeidet mellom dem og kommunene påvirket deres arbeid og handlingsrom:

Jeg kunne tenkt meg at denne behovskartleggingen, at vi har kommet inn på et sånt tidlig tidspunkt, så vi på en måte har kunnet komme inn der for å sy sammen dette. Hvis vi har kommet inn på et tidligere tidspunkt, at vi kunne skreddersydd. (UH-veileder)

Konglebo barnehage hadde godt samarbeid med PPT. PPT hadde blant annet jobbet sammen med barnehagen med inkluderingsanalysen. Her bidro de

16 Evaluering av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis - delrapport 2

i kartleggingsfasen, analysefasen og ved utvikling av tiltak i barnehagen. Det kan tenkes at denne relasjonen har vært en styrke for barnehagen i det å holde på konsentrasjonen, se helheten og jobbe målrettet.

Styrer uttrykte at arbeidet med kompetansepakken var noe barnehagen i stor grad gjennomførte på egen hånd, og ikke et arbeid som var initiert fra kommunenivå og barnehageeier. Hun fortalte at de hadde opplevd å være litt alene i å jobbe med inkluderende praksis i barnehagesektoren i kommunen, og de ønsket at flere barnehager hadde jobbet parallelt med dette. UH-veileder sa at et tettere samarbeid mellom de ulike nivåene i kommunen ville gjort prosessene lettere for barnehagen:

Om barnehagene skal lykkes, så trenger kommunene at styrerne utvikler seg som styrergruppe, bli et profesjonelt lærende fellesskap. (UH-veileder)

Til tross for det vi forstår som lite føringer fra overordnet nivå i dette arbeidet, har Konglebo barnehage gjennomført en egen plan og flere utviklingsprosesser. Slik vi tolker det, har det årelange samarbeidet med ett av UH-miljøene vært en faktor som har styrket barnehagen i eget lederskap, og som har ført til at de har tatt eierskap til og ansvar for å utvikle kvalitet i egen barnehage.

Om kompetansepakken

I ledelsen og blant ansatte i barnehagen var det en felles uttalt og positiv holdning til kompetansepakken og bruk av denne i eget utviklingsarbeid. De vurderte innholdet til å være godt faglig forankret, ha en god oppbygging og fleksibilitet:

Kompetansepakken ga struktur og mulighet for tilpasset bruk [...] et oppsatt opplegg med filmer og gjennomganger, og det gjør det veldig oversiktlig [...] Jeg synes bare det er positivt med å få en sånn ferdig pakke som du har å jobbe med [...] når det kommer som en ferdig pakke og det er faste moduler, og her skal vi gå gjennom den modulen. (pedagogisk leder)

Og litt forskjellige arbeidsmåter gjør at det blir variert. (fagarbeider)

Ingen av UH-miljøene var direkte knyttet til utviklingsarbeidet ved bruk av kompetansepakken. Allikevel hadde begge UH-veilederne et inntrykk av barnehagens arbeid med denne. De pekte på barnehagens planlegging og systematikk i arbeidet og at dette arbeidet medførte at ansatte skaffet seg et teoretisk grunnlag som de kan bygge videre på.

Resultat: Har noe endret seg?

Blant ansatte i Konglebo barnehage var det bred enighet om at barnehagen i større grad var blitt et fellesskap, et «vi» med økt søkelys på samarbeid på tvers av avdelingene og med større kjennskap til hverandre og mellom avdelinger. Ledergruppen opplevde å ha blitt et sterkere og mer samlet lag.

I ledelsens refleksjon kom det til uttrykk en erkjennelse av at arbeidet de satte i gang, var noe utover det arbeidet de la inn på planleggingsdager og i møter på avdeling. De fremhevet at utviklingsarbeidet var meningsløst om dette ikke førte til endringer i praksis. Det var en forståelse i ledergruppen av at «det er nå arbeidet begynner!», og at implementering av inkluderende praksis tar tid.

Nå har vi vært gjennom det første året med hva inkluderende praksis er, og begynt å få en forståelse for det. Så skal vi videre nå. (styrer)

Både ledelse og ansatte fortalte om økt grad av refleksjon over egen praksis og hyppige vurderinger og justeringer av pedagogisk praksis som følge av det arbeidet som var lagt ned: «snakker mer om det – hva er inkludering?» Det var intensjon blant de ansatte om å bevege seg fra refleksjon til handling. Som en av de ansatte sa: «Nå har vi snakket om det, nå skal vi ut og gjøre det!» Dette tolket vi som en erkjennelse av at å jobbe mot en felles forståelse av inkluderende praksis var trinn én, neste trinn var å omsette dette i konkrete tiltak i avdelingene, som skulle føre til at flere barn opplevde økt grad av inkludering. De fortalte også at de gjennom arbeidet hadde gjenoppdaget viktigheten av hverdagsrefleksjonen i barnehagen. En av informantene sa:

Vi tenker nå hele tiden mer på hva kan en få til. Hva kan vi gjøre for at barnet skal inkluderes i gruppa? (fagarbeider)

Ved observasjon av gruppearbeid på en av avdelingene fikk vi innblikk i hvordan de ansatte beveget seg fra refleksjon til handling. Et eksempel var hvordan barn som tidligere hadde måttet være igjen i barnehagen, nå ved hjelp av tilrettelegging ble med på tur med resten av barnegruppen. Dette var konkrete praksisgrep som var gjort med bakgrunn i at de ønsket å få til økt inkludering.

For å forvalte og ivareta ny kunnskap blant de ansatte i Konglebo barnehage var ledelsen klar på at det nå var tid for å trekke pusten, stå i det de hadde startet, og finne vei og retning i videre implementeringsarbeid på enhet. I dette var det blant annet lagt vekt på å i større grad bevege seg fra refleksjon, via dypere og en mer felles og helhetlig forståelse, til utøvelse i form av konkrete tiltak og praksis i barnehagen.

Er det en ting jeg har oppdaget, så er det at begrepet «implementering», det blir forstått på veldig forskjellig vis rundt omkring. (styrer)

Nå vet vi ikke hvor vi skal begynne å grave hen, for det er nå vi skal bore oss dypt inn i dette [...] det er nå det begynner. (styrer)

Case 2 – Engby PPT

Engby PPT er en pedagogisk-psykologisk tjeneste i en stor norsk by og har derfor mange ansatte med varierte arbeidsoppgaver. Arbeidet dreier seg både om å bistå skoler og barnehager i kompetanse- og organisasjonsutvikling og å utarbeide sakkyndige vurderinger av barns og elevers særlige behov. Engby

PPT er en stor organisasjon som er delt opp i ulike avdelinger basert på geografisk plassering. De igangsatte i 2023 et arbeid blant alle ansatte for å jobbe med Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis. Arbeidet med kompetansepakken skulle gå over tre år, og vi fulgte Engby til de var kommet omtrent halvveis i arbeidet. I denne perioden har de jobbet med modul 1 og modul 2.

Hvorfor startet arbeidet med kompetansepakken?

Initiativet til å jobbe med kompetansepakken kom fra ledelsesnivå i kommunen, og det var en tydelig ledelsesforankring i beslutningen om å jobbe systematisk med kompetansepakken. Som en enhetsleder sa:

Det var bestemt fra oven for å si det sånn [...] Jeg tenker det er bestemt, det er lagd en plan. Det er ikke noen kjære mor, vi får jo bare gå i gang. Så må hver enkelt enhet planlegge.

Målet var å samordne arbeidet på tvers av enheter og styrke en felles forståelse av inkluderende praksis, og de ulike enhetene ble bedt om å jobbe sammen. Arbeidet skulle først styrke egne holdninger og praksis internt, for deretter å gi bedre støtte til barnehager og skoler. Som direktøren sa:

Vi må sette maska på oss selv før vi hjelper andre [...] Jeg har vært opptatt av at denne kvalitetsprosessen med kompetansepakkene, den skal være til innvortes bruk. For jeg tror at vi ikke blir gode der ute uten at vi er gode i en del av disse og har gått i grundige runder på dette selv.

Det var en klar ambisjon å jobbe med utvikling internt og jobbe med deres egen forståelse av inkluderingsbegrepet. Det ble understreket at det hadde tidligere vært mye opp til de ulike enhetene, men at arbeidet med kompetansepakken skulle bidra til å gjøre praksisen mer lik på tvers av enheter:

Det var egentlig det viktigste, at de ulike enhetene skulle jobbe sammen om dette. (rådgiver)

Kompetansepakkens innhold ble også vurdert som svært relevant for PP-tjenesten og i tråd med virksomhetsplanens mål om inkludering. Dette var også en viktig faktor for at de hadde tro på at kompetansepakken skulle være nyttig. En avdelingsleder understreket dette poenget:

Inkludering som begrep har vært viktig for oss så lenge vi har jobbet i disse tjenestene. Men det er kanskje ikke godt nok pakket ut. Litt mer fragmentert og delt. Så jeg tenkte at når vi fikk dette, så var det for godt for å være sant at noen hadde gjort så flott arbeid for oss at vi bare kunne ta det.
(avdelingsleder)

Disse grunnene nevnt over peker seg altså ut som de mest sentrale: et ønske om mer samordning på tvers, et behov for å utvikle egne holdninger og praksis

og at de så at kompetansepakken ble opplevd som svært relevant for deres virksomhet.

Gjennomføring og organisering

Arbeidet har foregått primært på tre nivåer i organisasjonen: (1) i grupper med et særskilt ansvar for utviklingsarbeidet (heretter kalt utviklingsgrupper), (2) på egen enhet og (3) i større samlinger på tvers. Vi går her gjennom hvordan de har jobbet med kompetansepakken på disse tre ulike nivåene.

Utviklingsgruppe med en sentral rolle i utviklingsarbeidet

Utviklingsgruppen spilte en sentral rolle i å planlegge og drive arbeidet. Ledelsen i kommunen og enhetslederne delegerte et tydelig ansvar for gjennomføring til gruppen. Den var sammensatt av ansatte på ulike nivåer (ledere og medarbeidere) og fra ulike geografiske lokasjoner. Denne gruppen skulle ivareta behovet for å sørge for mer samhandling på tvers og for å sikre fremgang i arbeidet.

Plangruppen har ansvar for å sørge for å utarbeide en løype for når de ulike enhetene skal være ferdig med de ulike modulene. Sånn at vi òg skal møtes på tvers og reflektere sammen og hjelpe hverandre med tips og råd om hvordan ting kan gjøres, og sørge for at vi går i takt, og at vi er opptatt av de samme tingene. (avdelingsleder)

Vi observerte en samling i utviklingsgruppen med deltakere fra flere lokasjoner, hovedsakelig ledere og øvrige ansatte. Opplegget besto av tre deler: teoretisk introduksjon til «kultur for mangfold», praksisfortellinger og dialogspill fra kompetansepakken. Aktivitetene la vekt på deltakelse og refleksjon, og praksisfortellingene forankret diskusjonen i konkret praksis.

I bruken av praksisfortellingene fikk vi særlig et tydelig innblikk i hvordan Engby PPT jobbet med å omsette læringen fra kompetansepakken til praksis. Utviklingsgruppen beskrev hvordan en barnehage tilpasset den årlige fjellturen slik at en jente med cerebral parese kunne delta. Tiltaket ble lagt opp som en enklere tur som hun kunne delta på, som ga henne mestring og tilhørighet og styrket barnas sosiale kompetanse og personalets tilretteleggingskompetanse, og kom også andre barn til gode som syntes det var utfordrende å gå en lengre tur. Deltakerne mente fortellingen illustrerte inkluderende praksis og spenningen mellom individtilpasning og fellesskap. De la vekt på gevinstene fremfor det man eventuelt går glipp av. Denne praksisfortellingen ble nevnt igjen av flere gjennom dagen. Fortellingen indikerer at holdninger og refleksjoner fått gjennom kompetansepakken kan brukes som beslutningsstøtte i konkrete planleggingsdilemmaer. Den eksemplifiserte for mange av deltakerne hva inkluderende praksis og kultur for mangfold handler om, vanskene i det å integrere det spesialpedagogiske i det allmennpedagogiske og spenningene mellom tilrettelegging for den enkelte og det beste for fellesskapet.

I dialogspillet jobbet gruppene med påstander fra kompetansepakken og rangerte grad av enighet. Eksempler var «Tilrettelegging for barn med særskilte behov går ut over de andre» og «Spesialundervisning bør foregå utenfor fellesskapet». Gruppene var ofte samstemte, men hadde likevel aktive diskusjoner. Vår tolkning i observasjonen var at det var høy psykologisk trygghet og rom for usikkerhet og uenighet. Samlingen ga inntrykk av godt forberedte og engasjerte deltakere. Arbeidet hadde skapt fortrolighet og bred deltakelse.

Samlingen demonstrerte hvordan kompetansepakken ga dem både konkret faglig innhold og arbeidsmåter som bidro til felles begrepsforståelse som var forankret i daglig praksis. Målet var å legge grunnlag for videre implementering i hele tjenesten, både i felles samlinger på tvers og i lokale aktiviteter i avdelingene.

Store samlinger på tvers

Gjennom arbeidet med kompetansepakken var det lagt opp til noen få store samlinger for alle ansatte. To slike samlinger var gjennomført. Den første samlingen var en kickoff, der det var en ekstern konferansier og UH-representanter presenterte relevant forskning og kunnskap om inkludering. Informantene fortalte at dette skapte en motiverende og engasjerende ramme rundt arbeidet med pakken. UH var ikke direkte involvert i bruken av pakken, men bidro i samlingene som foredragsholdere. Fellessamlingen var med på å gi en visjon for arbeidet med pakken ved å gi faglig påfyll til alle samtidig.

Vi observerte den andre fellessamlingen. Samlingen var inspirert av kompetansepakken, men åpnet også for annet relatert innhold som ikke var direkte fra pakken. Programmet inneholdt videoer med påfølgende refleksjonsoppgaver, innlegg fra to representanter fra UH, deling av praksisrefleksjoner fra alle de geografiske lokasjonene og en presentasjon med påfølgende gruppearbeid rundt det å skape et felles fremtidsbilde. Innholdet speilet pakken både i innhold og metoder. Metodisk viste dette seg i bruk av refleksjonsoppgaver og praksisfortellinger. Innholdsmessig var det mye snakk om hvordan det spesialpedagogiske kan integreres i det allmenpedagogiske tilbudet i barnehage og skole.

Samtidig som samlingen tydelig var utledet av kompetansepakken, var den ikke diktet av den. Det var innlegg som ikke ble direkte knyttet til kompetansepakken og arbeidet med den. Det fagsamlingen demonstrerer, er i så måte hvordan kompetansepakken danner et utgangspunkt for kompetanseutvikling, men samtidig ikke markerer grensene for hvordan de kan jobbe med tematikkene.

Samtidig viste samlingen utfordringer. Engby PPT står, som mange andre kommunale tjenester rundt omkring i landet, overfor en presset kommuneøkonomi som vil medføre endringer. Flere nevnte dette, og det ble også tatt opp

av direktøren til slutt. Dette utdypes under overskriften «Hemmere og fremmere i utviklingsarbeidet».

Desentralisert aktivitet ute på enhetene

Det siste nivået var lokalt ute i den enkelte enhet og avdeling. Vi fikk ikke observert dette, så beskrivelsene av dette arbeidet baserer seg på de seks intervjuene. Innholdet fulgte ifølge informantene samme format som vi kunne gjenkjenne i de to andre nivåene, først faglig påfyll, gjerne i form av en film, deretter diskusjon, refleksjon og dialogspill i grupper. Det ble også brukt praksisfortellinger. Til dette arbeidet fortalte informantene at man tok i bruk planleggingsdager og avdelingsmøter, altså inngikk dette i den arbeidstiden som var satt av til organisering og utvikling lokalt.

Å jobbe slik var en uttalt forventning fra ledelsesnivået. Samtidig innebar det en tillit til at dette ble fulgt opp lenger nede i systemet, fordi ledelsen i mindre grad hadde mulighet til å kontrollere at det faktisk ble gjennomført. At det kunne være en utfordring at det var vanskelig å vite i hvor stor grad de ansatte ute i enhetene hadde omfavnet arbeidet, var en utfordring informantene lenger oppe i hierarkiet bemerket:

Ja, jeg syns det er litt vanskelig [å vite hvordan de har jobbet med dette på det laveste nivået]. Jeg merker jo i samtaler med styrer, jeg snakker mye med barnehagestyrer, at spesialpedagogene som er ute i barnehagene og gir spesialpedagogisk hjelp, de snakker om dette her òg, så det beveger seg noe, men det tror jeg er litt ulikt. Men jeg får noe feedback, at barnehagene merker at spesialpedagogene og PPT jobber med dette. (rådgiver kommune)

Fortellingene fra informantene som ikke var ledere, understøttet det at det ble jobbet bredt med pakken ned til de laveste nivåene i organisasjonen. Samtidig er det rimelig å tro at det var variasjoner mellom ulike enheter.

Gjennomgående i disse tre nivåene som er beskrevet, kan man se at de benytter seg av en type pedagogikk som er reflekterende, som veksler mellom innputt og diskusjon, og som sterkt vektlegger diskusjon og kritisk refleksjon kollegaer imellom. Spesifikke metoder, som IGP (individ-gruppe-plenum), dialogspill og praksisfortellinger, går igjen på alle nivåer for å få til en refleksjon rundt praksis. Gjennomføringen av aktiviteter på ulike nivåer, med både felles og desentralisert arbeid, er en strategi som virker å ha fungert godt, fordi den bidro til å gi rask forankring sentralt og kontinuerlig arbeid lokalt. Denne planmessige gjennomføringen på flere nivåer samtidig har derfor vært et viktig suksesskriterium for å få til en god bruk av kompetansepakken hos Engby PPT.

UH og partnerskapets rolle

I gjennomføringen av arbeidet med kompetansepakken har UH spilt en mindre rolle. Kommunen var involvert i kompetanseløftet, men UH var ikke direkte

involvert i planlegging og gjennomføring. Rådgiveren i kommunen kommenterte dette:

I akkurat arbeidet vårt med kompetansepakken så er de ikke så koblet på. Det var nok en glipp fra starten av, da de etablerte dette kvalitetsutviklingsarbeidet om inkluderende praksis, og ikke så det i sammenheng med kompetanseløftet om inkluderende praksis. Da de startet med dette, så gjorde de ikke den koblingen godt nok. (rådgiver kommune)

Samtidig var det tydelig at Engby PPT var godt vant med å samarbeide med UH og bruke deres kompetanse. Det kommer blant annet frem at de tidligere også har hatt samarbeid gjennom Rekom og Dekom og hadde hatt ulike andre samarbeid med UH-miljøer. Samtidig hadde de brukt litt tid på å finne ut av hvordan partnerskapet i kompetanseløftet kunne fungere.

Selv om UH ikke var koblet direkte på arbeidet, brukte de kompetansemiljø som de hadde en relasjon til, i de store samlingene. Her kom fagpersoner inn og holdt relevante faglige og forskningsbaserte innlegg. Dette observerte vi også i den store samlingen. Der presenterte UH-representanter forskning som var svært relevant for kompetansepakkens innhold. Samtidig nevnte de ikke kompetansepakken spesifikt i sine innlegg. En tolkning av dette kan være at UH her i liten grad er koblet på hvordan de jobber med kompetansepakken, og dermed ikke klarer å bygge opp og styrke det konkrete arbeidet med pakken. En annen tolkning er imidlertid at kompetansepakken fungerer som et utviklingstiltak som peker ut retningen og åpner opp for mer enn det som kun handler om kompetansepakken direkte. Denne friheten fra pakkens konkrete struktur viser kreativitet og fleksibilitet i metodene som tas i bruk i utviklingsarbeidet.

Fremmere og hemmere i utviklingsarbeidet

Når det gjelder hva som hemmet og fremmet utviklingsarbeidet til Engby PPT, pekte det seg spesielt ut tre faktorer i datamaterialet. To av disse er fremmere, ledelsesforankring og motivasjon og interesse for temaet. Den siste, tid og ressurser, er noe som hemmer arbeidet og står som en trussel mot langsiktig utviklingsarbeid.

Langsiktig og planmessig ledelse

En viktig forutsetning for arbeidet med pakken var den tydelige ledelsesforankringen, med en planmessig og strukturert gjennomføring med tydelige forventninger om deltakelse fra alle. Lederne anerkjente at slike satsinger konkurrerer med andre hensyn, men vektla at dette måtte prioriteres på grunn av høy viktighetsgrad:

Jeg skjønner at dette er en komplisert ting i ledelsestenkning, det at jeg lar dem sitte i skvisen. For de må i det daglige kjenne på det at de ikke klarer å løse kapasitetsutfordringene sine, og så må de bruke tid på noe annet som

vi har sagt at de skal bruke tid på. Men vi fritar dem ikke, fordi det er de som sitter nærmest de utfordringene det fører til. Så er jeg veldig trygg i min rolle på at det jeg må gi støtte på, er at dette skal vi gjøre samtidig. (direktør)

Ledelsen har med andre ord svært klar over kapasitetsutfordringer som må settes til side når man prioriterer utviklingsarbeid fremfor å løse kortsiktige utfordringer. Det å få til den planmessige gjennomføringen de har fått til, handler derfor om at de hadde et slikt ledelsesperspektiv der det langsiktige prioriteres. I dette ligger også delegering til kompetanseutviklingsgruppene, som bidro til å lede det praktiske arbeidet videre og ga en forutsigbar plan de ansatte kunne forholde seg til.

Motivasjon og interesse for utviklingsarbeidet

Den andre tydelige driveren av arbeidet med kompetansepakken var en genuin interesse og motivasjon for temaet inkludering. Gjennomgående viser alle informantene stor interesse for sentrale temaer i kompetansepakken, inkludering, mangfold og forholdet mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske. Dette har gitt motivasjon hos de ansatte til å jobbe med pakken. Det at kompetansepakken ble opplevd å nettopp være relevant for temaer som de ansatte var opptatt av, ble derfor noe som både igangsatte og opprettholdt aktiviteten. En avdelingsleder fortalte:

Så jeg tror nok at motivasjonen for arbeidet var kanskje ganske stor og spennende i begynnelsen. Og så har det vært veldig viktig at de interne kvalitetsutviklingsgruppene er like påskrudd som de har vært. (avdelingsleder)

Det var altså arbeidet med å skape motivasjon for arbeidet fra start, ved å skape engasjerende rammer og engasjement for selve temaet. Dette har vært en viktig bidragsyter til god gjennomføring.

Manglende tid og ressurser

Mens ledelse og motivasjon trådte frem som viktige fremmere, ble det samtidig uttrykt en tydelig hemmer for å lykkes med langsiktig utviklingsarbeid: tid og ressurser. Dette hadde Engby PPT manøvrert etter beste evne og klart å håndtere, men det var noe som satte begrensninger for mange likevel, både for å jobbe godt med utvikling i tråd med pakken og det å lykkes med å endre praksis. En avdelingsleder forklarte hvordan saksbehandlingskø begrenset evnen til å jobbe for å skape mer helhetlig inkluderende miljøer, slik de hadde lært om via kompetansepakken:

Kapasiteten til å kunne være nok ute [er en hemmer]. Vi har jo en venteliste på over et år. Vi har hatt press på saksbehandlingstid. Så det ideelle hadde jo vært mer kapasitet til å kunne være mer ute og observere og veilede og være ute i felten. Det tenker jeg i hvert fall er en barriere for oss. (enhetsleder)

En spesialpedagog uttrykte hvordan manglende kapasitet i barnehagene begrenset hennes muligheter for å bruke kompetansen fra pakken til å utfordre barnehagenes praksis:

Det som i hvert fall hemmer en del av arbeidet, er jo manglende ressurser ute i barnehagen. Tidsperspektiv. Altså, det er lite tid til samarbeid, på en måte. Å sette seg ned med pedleder eller de andre på avdelingen og ha gode diskusjoner i forhold til hva er best for dette barnet [...] Det er viktig at vi stiller gode spørsmål som bidrar til at vi sammen med barnehagene kan få gode refleksjoner rundt inkludering og mangfold. Det handler mye om hvordan vi kan hjelpe barnehagene selv til å utvide dette normalitetsbegrepet. For det er krevende tider for barnehager i forhold til mye sykefravær blant annet. Og at de alltid er på minimumsbemanning. (spesialpedagog barnehage)

Vi ser at ressursene til PP-tjenesten kan være en utfordring både for å utvikle ny praksis, men også hos samarbeidspartnerne. Det samme fortalte en spesialpedagog som jobbet med skole:

Lærere har allerede mye å gjøre i sin hverdag. Og de kan føles litt for overarbeidet til å jobbe med dette. (spesialpedagog skole)

Det at ressursmangel i hele opplæringssektoren påvirker muligheten til å jobbe med å skape en mer inkluderende praksis, var altså svært fremtredende i informantenes fortellinger, og det ble også tydelig uttrykt fra ledelsen som et grunnleggende dilemma uten tydelige løsninger:

Vi har nettopp hatt en runde med vår statsforvalter, og de slipper oss ikke fordi vi ikke klarer å redusere ventelistene til det vi burde ha gjort. Og jeg har iherdig og for så vidt i forståelse med statsforvalteren sagt at jeg nekter å kutte på all samarbeidstid med skolen. Jeg nekter å slutte å tenke at de skal bruke tid på å være i møtene på skolen. For vi kunne bare låst oss inn på kontoret og skrevet sakkyndigvurderinger, men da hadde vi fått et større problem etter hvert enn det vi løste. Så dette er jo et evig dilemma for en eier. (direktør)

Etter at vi avsluttet datainnsamlingen i prosjektet, gjorde også ressursspørsmålet seg gjeldende ved at PP-tjenesten måtte gjennom en større omorganisering. Dette gjorde at arbeidet med kompetansepakken ble svært endret. Den planmessige og omfattende gjennomgangen av pakken på de tre ulike nivåene ble avsluttet, og det ble nå opp til den enkelte enhet å jobbe videre med pakken, noe som førte til at noen også avsluttet arbeidet helt.

Vurderinger av kompetansepakkens nytte

Til slutt vil vi gå gjennom hvordan informantene fra Engby PPT vurderte kompetansepakkens nytte. Blant våre informanter var det et tydelig flertall som vurderte kompetansepakken positivt. Samtidig var det også noen få kritiske refleksjoner.

Positive vurderinger av pakkens innhold

Gjennomgående fortalte informantene at de syntes innholdet i kompetansepakken var bra. De likte strukturen, fleksibiliteten og variasjonen og vurderte det faglige innholdet til å være solid og relevant. Flere fortalte at de følte at de hadde kommet «til dekket bord» med gode ressurser det var lett å ta i bruk:

Vi har fått bare gode tilbakemeldinger om kompetansepakken. At det er godt rigget, og det er sånne fine læringsløyper. Vi må ikke finne opp alt selv. Vi velger ut og ser hva som passer til vårt bruk. (enhetsleder)

Jeg liker kompetansepakka. Den har en veldig god struktur. Vi jobber godt med dette. (spesialpedagog skole)

Variasjonen var også noe flere påpekte og sa at det var mange ulike typer kilder man kunne benytte:

Jeg syns det er veldig nyttig med at kompetansepakken legger opp til at du får brukt flere sanser. Det er podkast, noe du kan høre på, noe du kan se på i forhold til filmer. Og at du får disse ulike aktivitetene som du kan velge og plukke fra ut ifra hvor du jobber. (avdelingsleder)

Det ble også påpekt at den var godt koblet opp mot relevant lov- og regelverk:

Det som jeg syns har vært veldig nyttig, det er jo at for det første så har han en veldig god struktur. Jeg syns den er fint koblet opp til det regelverket som vi er satt til å forvalte, både opplæringsloven, barnehageloven og rammeplanen. (avdelingsleder)

Med andre ord oppfattet informantene at kompetansepakken hadde godt faglig og variert innhold som var relevant for arbeidet deres og var lett å ta i bruk. På denne måten ble kompetansepakken opplevd som en positiv og nyttig læringsressurs.

Forståelser, holdninger og refleksjon rundt egen praksis

Den største nytten som fremkommer i informantenes fortellinger og i våre observasjoner, er hvordan kompetansepakken bidrar til en reflekterende holdning. Den utfordrer forståelser av inkludering og bidrar til en evaluering av holdninger rundt hva inkludering innebærer i praksis. Mange trekker frem hvordan den går dypt inn i begrepene «inkludering» og «mangfold» og gjør en mer reflektert rundt hvordan man bruker disse. En spesialpedagog utdypet:

Jeg tror ikke det er noen revolusjonerende praksis vi har begynt med, at vi nå gjør det helt annerledes. Men at vi er mer bevisst, det merker jeg når vi diskuterer og reflekterer. Vi bruker begrepet «inkluderende praksis» mye mer enn tidligere. Vi er mer bevisste med at når vi snakker om inkludering. Ute i barnehagene og innad i dag så er det mer diskusjoner rundt begrepet [...] Det er holdningsskapende. (spesialpedagog barnehage)

En avdelingsleder fortalte at selv om man tidligere også kunne reflektere rundt disse begrepene, ble arbeidet satt mye mer i system gjennom bruk av kompetansepakken:

Den gir jo oss et faglig påfyll og en hjelp til å bruke mer tid på å reflektere rundt disse begrepene. Og det syns jeg vi har vært gode på før, men nå er det satt mer i system. Det syns jeg har vært styrken til kompetansepakken. At det har en fin oppbygging som gjør at vi får jobbe og bruke tid på å pakke ut disse begrepene. (avdelingsleder)

Gjennomgående forteller informantene hvordan dette økte refleksjonsnivået har gitt de ansatte en mer kritisk og spørrende innstilling til hvordan ting gjøres, og en dypere forståelse:

Vi reflekterer med hverandre. Vi stiller spørsmål. Vi drøfter. Det er en interaksjon mellom alle. Alle sier sin mening. Så ut ifra dette kommer en bredere og dypere forståelse. (spesialpedagog skole)

Forståelsen av begrepet «inkluderende praksis» som ble trukket frem, er spesielt det å jobbe for å skape inkluderende miljøer med plass til alle, heller enn å jobbe for individrettet tilrettelegging. Informantene sa at dette var noe som kan skape spenninger for PP-tjenesten, som ofte blir koblet på enkeltbarn. Den systemorienterte forståelsen er likevel noe informantene ønsker å jobbe mer aktivt for:

Vi kan ikke bare være damer i bil. Vi må være ute og inkludere oss og i barnehagens ordinære tilbud hvis vi skal få til god inkluderende praksis. (avdelingsleder)

En åpen og kritisk ransakelse av egne holdninger er en positiv effekt av refleksjonen over egen praksis, som også ble nevnt av flere:

Vi har hatt mange gode diskusjoner om hvor vi begynte kanskje med at ja, men alle kan jo ikke bli inkludert. Hva med disse, og disse, og disse barna? Det handler om opplevelsen av å høre til, være betydningsfull, bli savnet når man er vekke. Vi har endret fokuset fra å diskutere hva med de og de barna, til å tenke at mangfoldstanken vår, den har blitt litt større, opplever jeg, i diskusjonene vi har. (rådgiver)

Andre gevinster som ble trukket frem, handlet om kommunikasjon og samarbeid internt. Noen nevnte at de lærte hverandre bedre å kjenne på tvers, for eksempel ved at de som jobbet med barnehagene, lærte mer om arbeidet med skolene. I tillegg gir samarbeid mer forente forståelser som gir grobunn for å skape en felles kultur:

Jeg opplever at det bidrar med å få en felles forståelse. [...] Det noen syns det var veldig vanskelig å stå så lenge i det å jobbe med begrepene. Men når vi nå har kommet videre, så ser de hvor nyttig det var å tygge og snakke så

mye om begrepene på ulike måter og i ulike fora. For nå er det lettere for dem å komme videre til å snakke om hvordan skal vi ha en felles kultur, hva er kulturen vår, hvordan skal det se ut? (rådgiver)

Når det gjelder hvordan arbeidet med kompetansepakken bidro til endring av faktisk praksis, var det imidlertid litt mer usikkerhet. En mente imidlertid at det gjør at de ansatte blir flinkere på å stille de riktige spørsmålene når de er ute i skoler og barnehager:

Det har hatt en effekt, i hvert fall i hodene våre. Men hvordan det er ute i praksis, det vet vi jo ikke. Men du vil jo på en måte se etter de tingene når du er ute. Hvordan er fellesskapet rundt det barnet vi observerer, og hvordan får de medvirke? (enhetsleder)

En annen sa at hun ser effekter av kompetansepakken i hvordan fellesskapet vektlegges tydeligere i sakkyndig vurdering:

Jeg ser i sakkyndig vurdering, helt konkret når de skriver om det ordinære barnehagetilbudet og hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal gis, så ser jeg at de er veldig nøye med å fremme fellesskapet, i mye større grad enn hva de gjorde før. Vi hadde jo begynt litt å utfordre på det fra før av, men jeg ser nesten ikke disse her tilrådingene der det er at barnet skal ha én-til-én-oppfølgning. Det ser jeg ikke. (avdelingsleder)

Kritiske perspektiver

Selv om de ansatte i Engby PPT var tydelig positive i sin vurdering av kompetansepakken, var det noen få kritiske betraktninger. En innvending handlet om at det kan føles litt repetitivt når man jobber med pakken over tid. Enhetslederen fortalte at hun hadde fått en negativ tilbakemelding på innholdet, og at vedkommende mente det ble litt mye «drøvtygging» på begreper. Dette forsto hun imidlertid som en lite utbredt oppfatning:

Men inntil nå har jeg fått én tilbakemelding om at det faglige var litt tynt. Men det var én av flere som svarte. Så det kan godt være at noen opplever at dette begrepet er litt drøvtygging. Mange moduler om hva inkludering er, og hva jeg tenker, og hva andre tenker. Og så har vi nytt om mangfold, så de føler at de trår vannet litt når de bruker en hel dag på å snakke om dette. Men det er egentlig få som har kommet med det. (enhetsleder)

I tillegg var det noen som er usikre på hvordan dette påvirker praksis. Spesialpedagogen som jobbet ute i skolene, hadde diskutert med sine kollegaer, og dette var det han trakk frem som noe som ble nevnt som usikkert:

Det kan være noe praksisfjernt. Det kan oppleves utfordrende å gjennomføre i praksis. Jeg opplever at de fleste hadde ønsket mer et samarbeid med etatene. Det holder ikke at vi snakker om de begrepene alene. Det er gode videoer som får frem poengene i modulene på en praksisnær måte. Men det

er vanskelig å evaluere om det gjør noen endring i praksis. (spesialpedagog skole)

Som spesialpedagogen også er inne på her, avhenger praksisen til ansatte i PP-tjenesten i tillegg av hvordan skolene og barnehagene jobber. Her ser vi en tydelig parallell til refleksjonene rundt manglende ressurser i skolen og barnehagen, noe som gjør at det er vanskelig å få dem med. Flere uttrykte at det er en ulempe at de ikke jobber med denne typen kompetanseutvikling sammen med dem:

Og kanskje en liten svakhet når jeg tenker meg om, det er jo det at nå gjør vi dette. Men skoler og barnehager gjør ikke dette samtidig. Selv om pakken ligger der for dem, og de kan gjøre det. Så det blir et oversettelsesarbeid. Så føler vi veldig på det ansvaret med å ta det ut. For dette er for viktig til ikke å ta det ut skikkelig. Og hvordan lokker vi og lurer vi på en måte skoler og barnehager mer inn i det? (avdelingsleder)

Funn fra supplerende intervjuer

De ti intervjuene vi har gjennomført, fungerer som et supplement til casestudiene våre, og de gir utdypende informasjon om hvordan kompetansepakken er tatt i bruk. Her får vi perspektiver fra flere ulike typer virksomheter (skole, barnehage, PPT, UH) og roller (ledelse, medarbeider), som kan bidra til å sette funnene fra casestudiene i perspektiv. I dette kapittelet er funnene fra intervjuene delt inn i fire temaer:

1. Variert bruk – fra individuelle til gruppebaserte og kollektive utviklingsprosjekter
2. Opplever kompetansepakken som faglig solid, nyttig og praksisrelevant
3. Hva bidrar til en inkluderende praksis? Satsing på utviklingsarbeid, kultur og holdninger og ledelsesforankring
4. Utfordringer med å skape en inkluderende praksis – manglende ressurser

Disse gjenspeiler hvordan de ulike informantene forteller at de har jobbet med kompetansepakken, hvordan de vurderer nytten av pakken, og hva som fremmer og hva som er utfordrende for å utvikle en inkluderende praksis i tråd med kompetansepakkens ambisjoner.

Variert bruk – fra individuelle til gruppebaserte og kollektive utviklingsprosjekter

Informantene fortalte om variert bruk. I hovedsak kan vi dele informantene fra barnehager, skoler og PPT inn i tre separate grupper: Noen har brukt den kun for seg selv og har kun indirekte delt bruken med kollegaer. Andre har brukt deler av pakken lokalt, som en mindre del av et generelt utviklingsarbeid. Andre igjen har lagt opp til en systematisk gjennomgang av hele eller store deler av pakken. Se tabell 14 for en oversikt.

Tabell 14: Oversikt over type bruk av kompetansepakken

Type bruk	Hva kjennetegner bruken?	Relevante intervjuer (nummer)
Individuell bruk	Bruker pakken for seg selv til utvikling av egen kompetanse. Leser og ser videoer. Bruker stoffet i faglige diskusjoner.	1 og 3
Deler av pakken i generelt utviklingsarbeid	Bruker utvalgte deler av pakken i fellesarenaer for læring, f.eks. videoer med påfølgende refleksjonsoppgave	2, 4, 9 og 10
Systematisk gjennomgang av hele eller store deler av pakken	Har igangsatt et langsiktig opplegg med å gå gjennom pakken i profesjonsfellesskapet. Planmessig og lederforankret gjennomføring.	5 og 6

De to som brukte kompetansepakken på egen hånd, var informant 1 og 3 (pedagogisk leder og pedagogisk assistent i barnehage). Disse beskrev seg selv som faglig nysgjerrige og opptatt av å oppdatere sin kompetanse. Dette var en viktig årsak til at de fant frem til kompetansepakken og tok den i bruk. Informant 3 opplevde at kompetansepakken bidro til dette:

Jeg syns den var kjempebra. Så mange kloke folk. Og så virker det som de også er oppdatert når det gjelder forskning. Og det er jeg litt opptatt av at vi ikke skal bruke gamle ting. La oss liksom gå litt framover, da, når det skjer så mye spennende.

Begge to hadde positive erfaringer med andre kompetansepakker og beskrev hvordan de gikk gjennom innholdet i pakken for seg selv. Samtidig var de opptatt av at kunnskapen de tilegnet seg, kunne komme barnehagen til gode. Informant 1 beskrev hvordan hun hadde en plan om å bruke noe av innholdet i pakken på personalmøter, og at hun skulle gjøre en oversettingsjobb for å gjøre innholdet relevant for problemstillinger som barnehagen er opptatt av. Informant 3 beskrev hvordan hun som fagarbeider, som følte på at hun var lavest i det faglige hierarkiet, kunne få selvtilit og legitimitet i faglige diskusjoner.

Den største gruppen av informanter var de som beskrev at de hadde valgt ut deler av pakken i lokalt utviklingsarbeid sammen med kollegaer på sitt arbeidssted (informant 2, 4, 9 og 10). Det typiske her var at de valgte ut deler som var spesielt relevante for dem, og at disse ble brukt i interne møter og på planleggingsdager.

Informant 2 og 4, begge styrere i barnehage, beskrev at de hadde gjennomgått hele pakken selv og deretter valgt ut noen filmer og refleksjonsoppgaver som ble gjennomgått i ansattgruppen. Lignende prosesser ble beskrevet av informant 9 som var leder ved en PP-tjeneste, og de tre informantene i intervju 10. Informant 9 forklarte hvordan en utvalgt gruppe ansatte ledet prosessen:

Vi i prosjektgruppa valgte ut kompetansepakka om inkludering og valgte ut ulike moduler sånn at vi satte sammen et forslag til hvordan man kunne jobbe

med det og bruke det i personalmøter med ansatte. Satte sammen en pakke, og det handlet om å bli kjent med begrepet og få en felles forståelse av inkluderingsbegrepet.

De to informantene fra skole som var intervjuet (informant 5 og 6), fortalte om mer omfattende prosesser der målet var å jobbe seg gjennom hele pakken. Der initiativet til å bruke deler av pakken ofte sprang ut fra lokale innsatser, var disse to skolene pålagt å bruke kompetansepakken fra kommunal ledelse. Mens skolen til informant 5 var tilknyttet kompetanseløftet, var skolen til informant 6 ikke det. Begge fortalte om planer som ble lagt opp for å gjennomføre hele kompetansepakken. Til dette hadde de satt av plantid som de har ukentlig, slik at alle kunne jobbe sammen. I tillegg fortalte informant 5 at ledelsen hadde hatt økter sammen som de kalte for teoriøkter.

Skolen til informant 5 så bruken av kompetansepakken i lys av det generelle arbeidet de har med å lage en samarbeidskultur. Dermed hadde pakken både en funksjon i å bidra med kompetanse på inkludering og i å holde ved like gode samarbeidsrelasjoner og profesjonsfellesskapet på skolen. Arbeidet med pakken ble beskrevet som systematisk fra start til slutt. Da de begynte med kompetansepakken, involverte de også UH som de samarbeidet med i kompetanseløftet i tillegg til andre skoler i kommunen. De hadde drøftinger seg imellom og hadde relevante innlegg fra UH. Informant 6 fortalte at de kun var i startgropa med sitt arbeid, og at de foreløpig kun var i modul 1. De ønsket «å skynde seg sakte», slik at de hadde god tid til å komme seg gjennom hele.

Når det gjelder informantene fra UH (informant 7 og 8), fortalte de i liten grad om at de selv hadde vært involvert i bruk av pakken. Informant 8, som var vitenskapelig ansatt, fortalte at hun kun hadde tatt i bruk noen av filmene:

Jeg tror ikke at jeg har brukt noe annet enn filmene, faktisk. Jeg har nok kikket på det, jeg selv, som inspirasjon, men jeg tror egentlig at jeg bare... Nei, jeg tror det mest ærlige, redelige svaret er at det er filmene som jeg har brukt i utadrettet arbeid.

For henne ga det ikke mening å bruke kompetansepakken fra A til Å, noe hun mente i større grad var mulig for ledelse ved den enkelte skole å eventuelt legge opp til. Informant 7 som var administrativt ansatt i UH, vektla hvordan kompetansepakkebruk var en del av det å bygge profesjonsfellesskapet, i likhet med det informant 5 trakk frem ved sin skole:

Vi jobber med bygge en organisasjon og støtte skolene i at de kan etablere en kapasitet og kompetanse i utvikling.

Hun mente også at initiativet til å bruke kompetansepakker fungerte best om det kom fra lokalt hold, slik at skolene fikk eierskap til det, og slik at det tok utgangspunkt i skolens behov.

Generelt var UH ikke tydelig knyttet til bruk av kompetansepakken blant informantene fra barnehage, skole og PP-tjenester. Noen hadde ikke noe etablert samarbeid med UH (informant 1 og 3), noen hadde hatt tidligere samarbeid med UH (gjørne gjennom Rekom og Dekom), men ingenting knyttet til kompetanseløftet eller kompetansepakken (informant 4 og 6), mens noen få var tilknyttet UH når det gjaldt kompetanseløftet uten at de bidro til bruk av pakken (informant 2 og 9). Bare én av informantene kunne fortelle at UH var noe involvert i bruk av kompetansepakken (informant 5), og dette var kun innledningsvis. Dette understøttes også av informantene fra UH, som fortalte at de i liten grad er involvert i konkret bruk av kompetansepakken. Med andre ord fremstår det som uvanlig at UH er involvert direkte i bruk av kompetansepakken.

Opplever kompetansepakken som faglig solid, nyttig og praksisrelevant

Gjennomgående fortalte deltakerne at de opplevde kompetansepakken som god. De fortalte at den er brukervennlig og har innhold som holder høy kvalitet og er relevant for praksis. Informantene sa at innholdet i pakken har gode videoer og praktiske oppgaver.

Videoene synes jeg er fine. De skaper litt refleksjon og samtale etterpå.
(informant 1)

De trekker frem at innholdet er variert og knyttes til relevant lovverk. Flere sier også at de opplever innholdet som faglig solid og fundert i forskning. Pakken blir beskrevet som en «rik ressurs», med variert innhold. Brukervennligheten ble trukket frem som god. Strukturen er ryddig og gjør det enkelt å finne frem til det innholdet man ønsker. Dette gjør den lett å ta i bruk, og en trenger ikke gjøre så mye arbeid med å planlegge og legge til rette for selve bruken. Det at pakken er gratis og tilgjengelig for alle, er noe som også trekkes frem som et pluss.

I tillegg forteller informantene at kompetansepakken er veldig aktuell og relevant for egen praksis. Dette ble sagt av informanter i både barnehage og skole. Informant 2 sa at det var høy gjenkjennelsesfaktor i videoene de så. Flere sa at den tydelige relevansen bidro til at det var enkelt å få ansatte med på å jobbe med kompetansepakken. Informant 5 og 6 beskrev det slik:

Det er ikke alle kompetansepakker som blir møtt med like stor entusiasme. Det er vel bare å tilstå. Og det er innimellom krevende å også få et kollegium til å være med på ting når klokka er to og du gjerne har hatt fem–seks undervisningstimer og er dønn sliten. Det er vanskelig. Det vi opplevde med denne kompetansepakken, var at den gikk så fint inn i det vi jobber med fra før, og at vi kunne være med og videreutvikle den tilpasninga, den inkluderinga og den samarbeidskulturen vi allerede hadde. Så vi opplevde denne kompetansepakken som veldig matnyttig og relevant for hverdagen.
(informant 5, inspektør på skole)

Vi syns det var veldig bra. Det griper rett inn i arbeidshverdagen til lærerne og assistenter. Det er noe som er høyaktuelt for oss hele tida, å kunne legge det godt til rette for alle. Og derfor så var ikke det noe ekstra belastning.
(informant 6, rektor på skole)

Flere av informantene trekker også frem hvordan bruken av kompetansepakken har styrket kompetansen på inkludering. Dette innebar at man ble mer bevisst på egen praksis, at man fikk økt oppmerksomhet på laget rundt barnet, og at man kanskje så flere ting og flere nyanser i møte med barna enn man gjorde før.

Når man får sånne kompetansepakker, så har man jo plutselig mange flere tanker som gjør til at du oppfører deg mer kompetent i samarbeid med barn. Du ser mye mer. (informant 3)

Det var flere som også nevnte hvordan kompetansepakken ga økt selvtillit og bekreftelse på de gode tingene de allerede gjorde, og gjorde dem stødigere i de grepene de allerede gjorde.

Det var veldig godt å få en bekreftelse på mye av det vi allerede gjorde, at det var også «up to date». (Intervju 10, ressurscenter)

Den største nytten som ble trukket frem blant flest deltakere, var at kompetansepakken bidro til refleksjon. De opplevde at videoene, øvelsene og øvrig innhold i stor grad understøttet det å utvikle en reflekterende holdning til egen praksis. Dette kunne gjøre at man kunne sette spørsmålstegn ved innkjørte rutiner og tenke seg om to ganger. Refleksjonen var også nyttig for å utvikle det faglige fellesskapet, fordi det bidro til større deling av erfaringer på tvers. Dermed var det å jobbe med refleksjon rundt praksis noe de opplevde som en klar og tydelig fordel av kompetansepakken:

Man blir så mye mer reflektert over jobben man gjør, og kanskje ikke minst hvor viktig den jobben man gjør, for de som er spesielt sårbare, da
(informant 3)

Jeg tenker først og fremst at jeg syns som sagt at jeg opplever i denne kompetansepakken at det var lagt til rette for nettopp gode refleksjoner. Gode økter der en kan få snakke sammen på tvers av fag og på tvers av trinn
(informant 5)

Hva bidrar til en inkluderende praksis? Satsing på utviklingsarbeid, kultur og holdninger og ledelsesforankring

Hvordan kompetansepakken bidrar til å skape et inkluderende miljø for barna, handler om helheten pakken går inn – hvorvidt den enkelte skole, barnehage og PPT er rustet for å skape en inkluderende praksis. Derfor er det et sentralt spørsmål hvilke forhold som er viktige faktorer for at kompetansepakken kan lykkes med å skape en mer inkluderende praksis.

Et viktig aspekt som ble trukket frem av flere informanter, var det å *satse på utviklingsarbeid*. I dette ligger det å lage konkrete planer for en felles faglig plan og sette av nok tid til å følge opp denne planen. Informant 2 sa:

Du må sette av tid til å klare å jobbe mot noen felles mål på den faglige biten. Så det tror jeg var et av suksesskriteriene mine, det at jeg hadde satt av faste møter. For vi blir så styrka i kollegium når du får et felles faglig fokus, da. Da får du litt det samme synet på ting.

Informantene understreket at utviklingsarbeidet med inkludering må presenteres som noe positivt og satses på for å fungere. Her er særlig systematisk bruk av planarbeid og fellestid trukket frem som verktøy for å jobbe med utvikling. De ansatte må gis nok tid til å reflektere sammen og drøfte konkrete saker innenfor rammen av inkludering.

Et annet aspekt som ble trukket frem, er hva slags *kultur og holdninger* man dyrker frem i arbeidsmiljøet. En type kultur som ble nevnt av noen av deltakerne, var en kultur for tilpasning, det vil si at det jobbes frem en kultur for at man kan gjøre tilpasninger i det pedagogiske opplegget for ulike barn. Det innebærer at alle planer legges med en innebygget fleksibilitet. For skolen til informant 5 ble dette trukket frem som helt sentralt for at de skulle lykkes med arbeidet med inkludering. De knyttet dette til en kultur for læring blant ansatte. De la stor vekt på samarbeid i planleggingsarbeidet, og i dette arbeidet skulle ulike typer tilpasninger planlegges for:

Er vi i en vurderingssituasjon, så er vi da mange som snakker sammen om at OK, vi gjør det slik, men vi har også tilpasninger, muntlig, skriftlig, digitalt, som gjør at vi kan fange opp flest mulig

For skolen til informant 5 ble dermed inkluderende praksis forstått som et kollektivt prosjekt der det ble planlagt for fleksibilitet. Dette gjorde også at elever på ulike nivåer kunne jobbe samtidig med samme tema, men med tilpasninger.

Andre hensyn knyttet til kultur og holdninger som ble nevnt, var de voksne ansattes holdninger til mangfoldet blant barna. For eksempel handlet det om å ha som utgangspunkt at elevene skal være i klasserommet med de andre så godt det lar seg gjøre, og at man ser på mangfold som noe positivt snarere enn en utfordring. Informant 9 fra PPT sa:

Vi forstår [mangfoldsbegrepet] som at vi har en barnegruppe med mange ulike forutsetninger. Det kan være ulike kulturbakgrunner, det kan være ulike faglige og sosiale modningsnivåer eller forutsetninger. Man må planlegge for hele barnegruppa si. Man må lage et opplegg som møter alle. Det som vi har jobbet mye med opp mot barnehager og skoler, er å ha disse rike og åpne oppgavene eller aktivitetene som gjør at alle kan være med og få et utbytte på sitt nivå. Og så handler det om mangfoldsbegrepet, å bruke det som en ressurs i gruppa, at vi har mange ulike innfallsvinkler som kan bidra til et

fellesskap som er mangfoldig. Det er bra for alle, ikke bare for den som eventuelt skiller seg ut.

Til slutt trekker flere frem viktigheten av at satsingen på å jobbe med inkluderende praksis har en tydelig *lederforankring*. For at man skal lykkes med inkludering og med utvikling, er en tydelig prioritering fra ledelse en viktig komponent. Der arbeidet med kompetansepakken var en del av en slik prioritering fra ledelsen, enten fra kommunen eller fra den enkelte skole eller barnehage, var det tydelig at det bidro mye. Informant 5 sa det slik:

Jeg gikk jo rektorutdanning for noen år siden. Der lærte vi en del om nettopp det med lederinitieringer og hvor viktig lederen er i utviklingsarbeid. Det ser jeg kanskje enda tydeligere nå når jeg tenker tilbake på min egen praksis. Jeg ser hva ledelsen betyr for alt utviklingsarbeid. [...] Så ledelse og viktigheten av å tenke utvikling på det nivået, og at det faktisk ikke bare er noe vi må, men at det er forankra i ledelsen, det er alfa og omega for å få gjennom et utviklingsarbeid. (informant 5)

Informant 4 som var styrer i barnehage, vektla hvordan hun jobbet med lederteamet i barnehagen, og hvordan de kunne motivere sine ansatte. Gjennom involvering og dialog med ansatte fortalte hun hvordan en lederforankring kan brukes for å skape en retning der alle ansatte drar i samme retning.

Vi er personalmøtet, ok, hvor er vi? Og det er de svarene som ansatte kommer med. Det er vårt ståsted. Hvor vi skal, hvordan vi ønsker å ha det. Og så da skrev jeg på tavla ... ta en runde, ok, der vi skal, hva skal til?

Med andre ord er lederforankring sentralt, og lederen må samtidig jobbe aktivt med å få med seg ansattgruppen i å jobbe med utviklingsarbeid.

Utfordringer med å skape en inkluderende praksis – manglende ressurser

På den annen side er det utfordringer med å skape en inkluderende praksis som gjør det vanskelig å nå målene kompetansepakken legger opp til. Noen trekker frem at selv om inkludering er et fint ideal de fleste vil enes om, vil hindringer oppstå i praksis. Informant 6 understreket et poeng han hadde lært fra kompetansepakken, som han mente illustrerte denne utfordringen: Jo lenger unna praksis man er, jo mer positiv er man til inkludering, mens de som er tett på praksis, ofte ser flere vanskeligheter.

Så da er lærerne ofte litt mer skeptiske når de blir utfordra i virkeligheten på ting som er komplisert å kunne få til av og til. Det er ikke alltid så lett å få inkludert alle til enhver tid. Det er bare sånn det er. Men i det store og hele så jobber vi jo for å inkludere alle elever, så langt det lar seg gjøre.

Særlig pekte han på situasjoner der en elevs utfordringer kunne være forstyrrende for andre elever:

Oppførselsutfordringer, som er såpass at det ødelegger for læringsmiljøet, det er jo der man blir satt på prøve. Å greie å da få til et inkluderende miljø i en sånn setting, det kan være utfordrende. Så det er der det må jobbes mest, tenker jeg.

Denne typen utfordringer settes inn i en ressurskontekst, det å ha tilstrekkelig med tid og ansatte. Det er spørsmål om ressurser som er den utfordringen som blir hyppigst pekt på blant informantene. Dette betyr å ha tilstrekkelig med ansatte, nok tid til å jobbe med inkluderingsarbeid, nok fellestid til å jobbe med utvikling og tilstrekkelig med ressurser hos sentrale samarbeidspartnere (eksempelvis PP-tjenesten).

Det er den tida, tror jeg, som jobber mot oss. Skulle gjerne hatt flere ansatte, skulle gjerne hatt mer tid. Det er der det butter litt, da. (informant 2, styrer i barnehage)

Tidsfaktoren er kanskje den største hemmende faktoren for at de faktisk velger å bruke tid på å sette seg ned og lete etter sånne ting som ligger her. Og jo lenger ned på gulvet du er, jo mindre tid og kapasitet har du til å gjøre det. (informant 8, vitenskapelig ansatt UH)

Det er viktig at vi har personalressurser som kan brukes for å avlaste kontaktlæreren, sånn at ikke kontaktlæreren blir stående alene. Han må være ute av klasserommet for å snakke med en elev. Da går de andre elevene for seg selv. Det er fort det som skjer. Derfor må han så langt som mulig ha voksne som kan trå til og hjelpe til [...] Ja, det er jo mitt hodebry. Å skaffe til veie nok ressurser. Så det er jo min kamp overfor mine sjefer. (informant 6, rektor)

Manglende tid og ressurser er dermed både et hinder for å få til en inkluderende praksis og et hinder for å jobbe med utviklingsarbeid som kompetansepakken. Informant 5 trekker frem hvordan knapt med tid og ressurser gjør de ansatte slitne og dårligere rustet for begge deler og vanskeligere å motivere:

Det jeg ser, er at lærernes arbeidstid blir spist opp av flere og flere ting som ikke handler om undervisning. En kontaktlærer har i dag mer eller mindre blitt en sosiallærer. Du bruker enormt med tid på foreldre og elever på utenom-sportslige ting. Og det spiser veldig mye av energien deres. Lærere i dag blir mer og mer utbrent og slitne når dagen er over, i hvert fall. Så det er det krevende, syns jeg. Det å få alle med. [...] Jeg skulle nok også ønske at lærerne fikk enda mer ressurser til kontaktlærerarbeid. Det er den utfordringa jeg ser. Selve pakkene er glimrende. (informant 5, inspektør på skole)

Noen trekker det inn i en større politisk sammenheng, der de fremhever hvordan de føler seg lite prioritert politisk:

Det er en utfordring å motivere ansatte, fordi de følger med i politikken, og så se hvordan alt legges til rette for at vi har det veldig vanskelig, ikke motsatt. Det er vanskelig å motivere ansatte til å bidra enda mer, ikke sant. Fordi de ser at politikerne ikke gjør det. (informant 4, styrer i barnehage)

Spesialpedagogikkens rolle i det allmennpedagogiske trekkes frem av mange som et viktig tema knyttet til inkluderende praksis. Manglende integrering av det spesialpedagogiske blir nevnt av noen som en mulig utfordring. Dette kan eksempelvis komme til uttrykk gjennom at spesialpedagogene jobber mye for seg selv med spesifikke barn i stedet for å være integrert i hele skolens eller barnehagens praksis:

Den største utfordringa har vært at før har det vært mye sånn at spesialpedagogen har sitt barn og jobber med det. Og så har pedleder resten av gruppa og jobber med dem. Og så blir det kanskje til at ... For å få til inkluderinga må de samarbeide mer (informant 1)

Informant 7, som var administrativt ansatt ved et universitet, problematiserte også selve rollefordelingen mellom Statped, PPT og skolene/barnehagene. Hun mente at det kan komme utfordringer med at det er mye som skal tas desentralisert, og at man skal bygge mest mulig kompetanse ute på laveste nivå:

Ja, og jeg hører jo Statped og disse som kan jobbe med spesialpedagogikk, som er bekymra for at det blir mye inkludering og mindre spesialpedagogikk. (informant 7)

I dette ligger det en bekymring for at spesialpedagogisk kompetanse nedprioriteres, og at barn med spesialpedagogiske behov kan risikere å ikke få den beste tilretteleggingen de ellers kunne ha fått.

Oppsummering fra observasjon og intervjuer

Vårt kvalitative materiale demonstrerer hvordan pakken tas i bruk på ulike måter. De supplerende intervjuene viser ulike typer bruk, der å benytte deler av pakken er den vanligste. I tillegg brukte noen pakken individuelt, mens andre brukte hele eller store deler av pakken systematisk i fagfellesskapet. Våre to caser havner i kategorien av de som har brukt store deler av eller hele pakken. Dette har bakgrunn i at et kriterium for å være en case var at de benyttet pakken på denne måten. Vi tror imidlertid ikke at de representerer den typiske bruken, ettersom intervjuene og også spørreskjemaene viser at det er vanligere å bruke deler av pakken. Dette er nok også en viktig grunn til at vi opplevde rekrutteringsproblemer ettersom utvalgskriteriene forutsatte mer sjeldne og atypiske caser. Vi tror imidlertid casene er gode eksempler for å lære noe om hvordan kompetansepakken kan brukes på en hensiktsmessig måte.

På tvers av det kvalitative datamaterialet ser vi at kompetansepakken virker best når den gir et felles faglig språk og konkrete arbeidsmetoder som kan forankres i eksisterende strukturer. I både Konglebo barnehage og Engby PPT ble satsingen igangsatt med en tydelig ledelsesforankring og på bakgrunn av et behov for å samle profesjonsfellesskapet. Samtidig viser både casene og de supplerende intervjuene at nytten påvirkes av hvordan man utfører arbeidet lokalt. Når arbeidet knyttes til faste møteplasser og etablerte utviklingsprosesser, gir pakken større nytte.

Konglebo barnehage viser på en god måte hvordan kompetansepakken kan oversettes til lokal kompetanseutvikling. Kompetansepakken ble innarbeidet i deres arbeidsmetoder for kompetanseutvikling og bidro både til utvikling av arbeidsfellesskapet og til økt kompetanse om inkludering. Erfaringene peker mot økt hverdagsrefleksjon, trygghet til å drøfte dilemmaer og en gradvis dreining fra å fokusere på enkeltelevers særskilte tiltak til universelle tilpasninger som gagnar hele barnegruppen. I Engby PPT ser vi et godt eksempel på hvordan man kan gjennomføre et kompetansehevende arbeid med pakken i en stor organisasjon. En planmessig og nivådelt gjennomføring sørget for forutsigbarhet og kontinuerlig arbeid. Også her ser vi at kompetansepakken bidro til å øke refleksjonsnivået rundt inkludering og til å fremme en åpen og kritisk holdning til hva som er en inkluderende praksis. Med andre ord finner vi at kompetansepakken bidrar til endringer i hvordan man tenker om inkluderende praksis.

De supplerende intervjuene bekrefter bildet. Pakken oppleves som relevant, faglig solid og fleksibel, men effekten varierer med organiseringen. Der arbeidet er forankret i ledelsen, integrert i planverk og gitt tid i møte- og utviklingsstrukturer, rapporteres tydeligere nytte. Der rammene er svakere, blir det mer uklart hvorvidt arbeidet bidrar med endringer i profesjonsfellesskapet. Samtidig ser vi at kompetansepakken kan styrke faglig selvtilit også hos de som bruker pakken for seg selv og/eller delvis.

Hovedbarrierene for utviklingsarbeidet er gjennomgående tid og ressurser. I Engby satte presset kommuneøkonomi og mulig omorganisering en demper på arbeidet videre, og i intervjuene beskrives også ressursknapphet som sentralt. Hos Konglebo fortalte de om sykefravær som en trussel mot kontinuitet i arbeidet. Ressursutfordringer påvirker kapasitet, kontinuitet og møteplasser, som er nettopp de komponentene god implementering er avhengig av. Likevel tyder funnene på at strukturer som planmessig gjennomføring, fast avsatt tid til utviklingsarbeid og lederforankring demper effekten av slike ytre faktorer. I de supplerende intervjuene understrekes det også at opplevd høy relevans av pakken bidrar til at det føles riktig å prioritere tid til å bruke den i utviklingsarbeid.

Samlet sett viser funnene at kompetansepakken virker som både innhold og metode. Den gir verktøy for å utvikle lærende og reflekterende profesjonsfellesskap og et språk for å utfordre holdninger og praksis. Informantene våre forteller

om økt faglig trygghet rundt konsepter som inkludering og mangfold. Samtidig gir datamaterialet vårt begrenset grunnlag for å si at arbeidet har endret praksis. De endringstegnene vi ser i tankemønstre og holdninger, er ofte vanskelige å oversette til endrede arbeidsmåter fordi det krever et samarbeid mellom ulike aktører i kommunen og et større rom for å jobbe med system fremfor individ. Derfor krever en endret praksis at man ser arbeidet med kompetansepakken som en god start for et større og kontinuerlig arbeid.

Avslutning og konklusjon

Hensikten med denne rapporten har vært å gi et innblikk i hvordan Udirs kompetansepakke om inkluderende praksis tas i bruk. Vi har jobbet med utgangspunkt i følgende hovedproblemstilling:

- *Hvordan tas kompetansepakken om inkluderende praksis i bruk, og hvilke suksesskriterier og utfordringer kan vi identifisere?*

I tillegg har vi ønsket å utforske disse underordnede problemstillingene:

- *Hvilken rolle spiller partnerskapene med UH i bruken av pakken?*
- *Bidrar kompetansepakken til ny tenkning om hva inkluderende praksis er, og hvordan den skal utvikles?*
- *Bidrar kompetansepakken til endret praksis?*

Vi har benyttet et flermethodisk design for å belyse dette: en innholdsanalyse, to spørreundersøkelser, to dyptgående casestudier og ti kvalitative enkeltstående intervjuer. I dette avsluttende kapittelet vil vi først oppsummere hovedfunnene fra våre analyser. Deretter reflekterer vi over hva som fører til god bruk av pakken, og hva den kan bidra med for profesjonene som arbeider med barn og unge.

Hovedfunn

Hvordan brukes kompetansepakken?

Resultatene fra spørreundersøkelsene viser at kompetansepakken er ganske mye brukt, og at det er mest utbredt å benytte utvalgte deler av pakken fremfor hele eller store deler av den. Det er vanligst at ansatte ser på en video fra pakken og reflekterer sammen i gruppe, mens det er færre som har gjennomført øvelser basert på kompetansepakken. Dette speiles i de supplerende intervjuene vi har gjort, der det vanligste også var å bruke deler av pakken på denne måten.

Informantene i intervjuene sa at de brukte pakken på ulike vis, fra individuelle prosjekter til virksomhetsomfattende utviklingsprosjekter. De som brukte det individuelt, brukte kompetansepakken som en ressurs for å tilegne seg ny kunnskap om inkludering primært med egen læring som motivasjon. Men de fortalte at de gjerne tok med seg læringen til sitt profesjonsfellesskap, gjennom presentasjoner eller felles øvelser basert på innholdet de hadde brukt. De virksomhetsomfattende prosjektene hadde utvikling av profesjonsfellesskapet som mål, og de hadde planer for gjennomføring som omfattet bredden av ansatte. Surveyene viser også variasjon i bruk av pakken, selv om den oftest benyttes på enhetsnivå, det vil si i den enkelte barnehage eller skole. Kommunale barnehager bruker kompetansepakken oftere og mer systematisk enn

private barnehager. I private barnehager er bruken mer sporadisk og i større grad knyttet til individuell fordypning eller inspirasjon snarere enn som del av et felles utviklingsarbeid.

Våre to ganske forskjellige caser, en barnehage og en stor PP-tjeneste, ble valgt ut fordi de jobbet systematisk med kompetansepakken i hele ansattgruppen. I casene ble pakken benyttet i fellesskap med andre kollegaer, og det var en planmessig gjennomføring for virksomheten som helhet. Også her brukte de videoene som faglig innputt og utgangspunkt for en åpen diskusjon mellom ansatte. De brukte øvelser fra pakken, som dialogspill og praksisfortellinger, for å knytte læringen aktivt til sin egen daglige praksis. Begge casene brukte kompetansepakken systematisk og plasserte arbeidet inn i rammen av en eksisterende kultur og praksis for utvikling og kompetanseheving. Bruken var lederforankret, og det var en forventning om at alle ansatte skulle ta del i arbeidet. Disse casene representerer ikke typiske brukere av pakken, men er gode eksempler på hvordan man kan gjennomføre en planmessig bruk av hele eller store deler av pakken.

Hvilken rolle spiller partnerskapene og UH?

Våre funn peker i klar retning av at partnerskapene og UH spiller en liten rolle i bruken av kompetansepakken. Flere av de som var intervjuet i de supplerende intervjuene, samt begge casene, var involvert i partnerskap, og disse partnerskapene kunne bidra til interesse og verktøy for kompetanseutvikling, men vi finner i liten grad at UH-veiledere er involvert i konkret bruk av kompetansepakken. Det er noen få tilfeller av at de tas med inn til spesifikke økter for å bidra med innlegg som er relatert til pakken, men dette er en mer løsrevet rolle.

Hva er utbyttet av bruk av kompetansepakken?

I surveyene svarte de som har brukt pakken, at de opplever at den er relevant og nyttig, mens det er større variasjon i troen på at den bidrar til endret praksis. Våre funn peker med andre ord på en usikkerhet om hvorvidt pakken er med på å endre konkret praksis. Kommunale barnehager synes mest positive til effektene av pakken, mens PPT er noe mer skeptiske.

Informantene i de supplerende intervjuene ga også uttrykk for at pakken er faglig god og relevant for deres praksis. De mente at godt utbytte av pakken betinges av at arbeidsplassen prioriterer utviklingsarbeid, og at arbeidet er lederforankret og drevet av et ønske om å utvikle en kultur for læring og tilpasning.

Et slikt søkelys på arbeidskulturen er i tråd med måten våre to caser har jobbet. De ansatte fortalte at de vurderte pakken som faglig god og praksisrelevant. De fortalte også at de satt igjen med et utbytte av å jobbe med pakken. Hovedgevinstene er knyttet til en videreutvikling av profesjonsfellesskapet, der de har

fått utfordret sin oppfatning av begreper som «inkludering» og «mangfold» og med dette en mer reflektert holdning til egen praksis. På denne måten viser funnene at kompetansepakken virker som både innhold og metode: Den gir oppdatert kunnskap og holdninger om inkludering og verktøy for å utvikle lærende og reflekterende profesjonsfellesskap og arbeidskultur. Informantene våre forteller om økt faglig trygghet rundt konsepter som inkludering og mangfold.

Når det gjelder overføring av disse holdningsmessige og kulturelle endringene til daglig praksis, ser vi både i casene og intervjuene at informantene ofte trakk frem mer indirekte endringer av praksis. Kompetansepakken vektlegger hvordan inkluderende praksis skapes gjennom å lage et fellesskap som har rom for alle typer barn og elever, i stedet for at enhver som ikke passer inn i en smal norm, trenger spesialtilpasninger eller havner utenfor fellesskapet. En slik tankegang nevnte informantene fra PPT at de så reflektert i vedtak og i hvilke spørsmål spesialpedagogene stiller ute i skolene og barnehagene. De ansatte i barnehagen fortalte at de har utviklet sin hverdagsrefleksjon, og at det er større rom for å stille spørsmål og snakke om hvordan de løser arbeidshverdagen. De fortalte også om endringer i form av tilrettelegging på tur som muliggjorde at flere barn deltok. På denne måten viser de hvordan kompetansepakken har åpnet for et mer kritisk og utforskende syn på hvordan de legger opp egen pedagogisk praksis, og hvordan de ivaretar ulike barns behov.

Oppsummert kan vi si at kompetansepakken kan være et godt bidrag til å få frem ny tenkning rundt hva inkluderende praksis er. Dens styrke virker å være i nettopp dette holdningsskapende og reflekterende innholdet. Vi finner også eksempler på hvordan kompetansepakken bidrar til endret praksis, selv om dette er vanskeligere å identifisere like entydig.

Hva er utfordringene for bruk av kompetansepakken?

Informantene i alle våre undersøkelser er ganske samstemmige i deres oppfatning om den største hindringen for bruk av kompetansepakken: tid og ressurser, særlig ansattressurser. I casene oppleves de ytre rammene for organisering av opplæringssektoren, i tillegg til knappe tilgjengelige ressurser, som den største trusselen mot å få til en inkluderende praksis og for å jobbe godt med utviklingsarbeid. I surveyene trekker informantene også frem at skolene og barnehagene omfattes av mange satsinger og tiltak, og at det er begrenset hvor mange ulike prosjekter de kan jobbe med parallelt. Slik identifiserer informantene våre ikke faktorer ved selve pakken som en utfordring for bruk. Den anser de, som nevnt over, som god og relevant. I stedet er det disse ytre rammene som legger de største begrensningene for å bruke kompetansepakken, i form av mangel på folk, mangel på tid og konkurrerende satsinger.

Avsluttende refleksjoner: Hvilke betingelser bidrar til god bruk og nytte av pakken?

I denne avsluttende diskusjonen retter vi søkelyset mot hvordan våre undersøkelser kan belyse suksesskriteriene for god bruk av pakken. Hva kan vi lære om hvilke betingelser som bidrar til en god gjennomføring som gjør at man sitter igjen med et utbytte av arbeidet?

Bildet som dannes av undersøkelsene våre, er at kompetansepakken er en læringsressurs som oppleves som relevant for praksis og nyttig for å utvikle en sterkere bevissthet og reflekterende holdning rundt hva inkludering i skole og barnehage innebærer. Pakken fremstår som en helhetlig og verdiforankret ressurs for profesjonsutvikling i barnehage, skole og støtteapparat. Et gjennomgående trekk ved pakken er dens sterke forankring i prinsipper om likeverd, deltakelse og barns rett til medvirkning. Inkludering forstås ikke som et tiltak for de få, men som en grunnleggende kvalitet ved fellesskapet. Kompetansepakken legger til grunn at inkludering ikke bare handler om å være til stede, men om å være en aktiv og anerkjent deltaker i fellesskapet.

Et viktig aspekt ved pakken er dens vektlegging av profesjonsfellesskap og kollegial læring. Det legges til rette for refleksjon, dialog og felles utviklingsarbeid, og det forventes at ansatte utfordrer hverandres praksis i trygge rammer. Med dette skal man utvikle en kultur for læring der profesjonell utvikling skjer gjennom samarbeid, erfaringsdeling og kontinuerlig evaluering som utfordrer det som beskrives som en «hyggens kultur» der kritiske spørsmål ofte uteblir.

Kompetansepakken inneholder også en rekke praksisnære aktiviteter og verktøy som skal bidra til konkret endring i hverdagen. Det legges opp til planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak, og det gis støtte til å utvikle lokale strategier for inkluderende praksis. Samtidig er det en viss spenning mellom refleksjon og handling: Mens refleksjon og bevisstgjøring er godt ivaretatt, er det mindre tydelig hvordan ny praksis skal forankres og følges opp over tid.

Idealet om inkludering som en grunnleggende kvalitet ved fellesskapet som vi identifiserte i innholdsanalysen, kan vi også kjenne igjen i de empiriske undersøkelsene vi har gjort. Casevirksomhetene og informantene i intervjuene understreker hvordan kompetansepakken har bidratt til et økt refleksjonsnivå rundt inkludering som en grunnleggende kvalitet i fellesskapet. Vi ser likevel at det er stor variasjon i hvordan kompetansepakken har blitt tatt i bruk. Innholdsanalysen viste at kompetansepakken kan bidra til å styrke profesjonenes tro på egen påvirkningskraft. Gjennom strukturert innhold, praksisnære aktiviteter og støtte til kollegialt samarbeid legger den til rette for utvikling av mestringstro og profesjonell trygghet. Den gir rom for organisasjonslæring, både i form av justering av praksis og i form av dypere endringer i forståelser og verdier.

Vi stilte imidlertid også spørsmålet om dette potensialet realiseres, og hvordan pakken tas i bruk lokalt – og om refleksjon faktisk fører til handling. Dette er et spørsmål som ikke bare gjelder kompetansepakken, men denne typen digitale kompetanseutviklingstiltak. Internasjonal forskning på tilsvarende tiltak viser at det avgjørende er hvordan slike pakker tas i bruk med tanke på å utvikle den lokale praksisen. Basert på spørreundersøkelsene, casestudiene og de supplerende intervjuene kan vi gi noen svar både om oppfatningene om kompetansepakken, om bruken av den og om den har bidratt til endringer og i så fall hvilke.

Betydningen av ledelse

I både casestudiene og intervjuene finner vi gode eksempler på at arbeidet med kompetansepakken er satt i gang med bakgrunn i et lederinitiativ. Selv om det er eksempler på bruk av pakken som er gjennomført individuelt og på eget initiativ, ser vi av de eksemplene der kompetansepakken tas i bruk i en ansattgruppe, at dette er på bakgrunn av en tydelig og eksplisitt lederforankring. Tiltak for å utvikle profesjonsfellesskapet og bidra til en kultur for læring vil altså dra nytte av at ledelsen på øverste nivå i virksomheten bidrar til en planmessig og strukturert gjennomføring med tydelig forventning om deltakelse fra alle. At man lykkes bedre med en slik lederstrategi, er velkjent fra forskningen, og våre funn understøtter denne innsikten.

Kompetansepakken har en egen leder- og eiermodul, men hvordan denne konkrete modulen kan bidra til å utvikle ledelsesperspektivet, har vi ikke datagrunnlag for å si så mye om. Innholdsanalysen viste imidlertid at modulen har et perspektiv på ledelse som relasjonelt og samskapende. Vi ser i Konglebo barnehage at et slikt ledelsesperspektiv også er til stede gjennom aktiv involvering av hele arbeidsplassen. Samtidig ble arbeidet først iverksatt etter en ledelsesbeslutning.

Det finnes også en systemkritisk dimensjon i ledermodulen som innebærer en kritikk av dagens systemer. I modulen pekes det på at dagens praksis ofte er fragmentert, reaktiv og for treg. Det tar for lang tid fra behov avdekkes, til tiltak faktisk merkes av barnet. En slik kritikk av systemene rundt inkluderende praksis fra ledelsesnivået er det lite av i vårt datamateriale. Samtidig viser for eksempel intervjuer med ledelsesnivået i Engby PPT at det ligger til grunn en erkjennelse av at dagens systemer ikke fungerer optimalt, særlig uttrykt i en spenning mellom praktiseringen av å sikre individuelle rettigheter opp mot å skape inkluderende fellesskap samt en krevende ressursituasjon som skaper begrensninger for hvor godt man bygger laget rundt barnet.

Uansett peker våre funn på at ledelse har en avgjørende betydning for god gjennomføring av slike utviklingsprosesser, der de er viktige for igangsetting og prioritering, samtidig som de legger vekt på å involvere ansattgruppen som helhet.

Å bygge profesjonelle fellesskap

Kompetansepakken vektlegger profesjonsfellesskap og kollegial læring, noe som er i tråd med både nasjonal og internasjonal forskning. Dette er også forhold som «Overordnet del av læreplanen for grunnopplæringa» vektlegger. Casene våre demonstrerer hvordan arbeidet med kompetansepakken kan bidra til en utvikling av fellesskap. Konglebo barnehage, som var en liten virksomhet, hadde de tydeligste gevinstene på dette området. Der viste informantene til en opplevelse av en mer samlet ansattgruppe med bedre kjennskap til hverandre. Dette er en viktig forutsetning for å utvikle organisasjonen. Informantene fra Konglebo barnehage ga inntrykk av å ha erkjent dette, samtidig som det innebærer at man innser at man bare er i startgropa for arbeidet. Som de selv sa: «Det er nå arbeidet begynner!» Vi ser også lignende elementer hos Engby PPT, selv om dette var litt annerledes i en mye større virksomhet. Her ser vi heller at felles aktiviteter kan knytte ulike enheter tettere sammen, gi bedre kjennskap til andre deler av organisasjonen og sørge for en mer enhetlig forståelse av grunnleggende begreper som i neste omgang skal forme praksis.

Blant intervjuene vi gjennomførte, fant vi også oppfatninger om at sterke profesjonsfellesskap både var en forutsetning for god gjennomføring og noe som ble ytterligere styrket av bruk av pakken. Eksempelvis så informant 5, rektor ved en skole, på bruken av kompetansepakken som en komponent i et pågående arbeid med å skape en samarbeidskultur og en kultur for læring. Empirien i vårt prosjekt understreker dermed hvordan kompetansepakken kan være et nyttig verktøy, men at et godt utbytte ofte bygger på et langsiktig arbeid med å bygge de profesjonelle fellesskapene. Et suksesskriterium for bruk av pakken er med andre ord at det bygger på et bredere og mer langsiktig utviklingsarbeid.

Kompetansepakken er utformet primært for læring i fellesskap. Likevel ser vi at det er noen som bruker kompetansepakken individuelt. Dimensjonen om at man i fellesskap skal arbeide med å styrke arbeidet med inkludering, forsvinner dermed i disse tilfellene. Samtidig viste disse informantene hvordan deres individuelle kompetanseprosjekter også kunne komme de andre ansatte til gode, ved at de delte konkrete læringspunkter med øvrige ansatte i deres utviklingsarbeid. Samlet sett viser likevel våre funn at det er størst utbytte når man kobler på en større ansattgruppe som jobber sammen med pakken.

Fra refleksjon til praksis?

Gjennom innholdsanalysen ser vi at kompetansepakken vektlegger dialog, fellesskap og refleksjon. I surveyene svarer et flertall av de som har brukt pakken, at de bruker den i et strukturert opplegg der de i fellesskap reflekterer over temaene i pakken. Vi gjenkjenner dette fokuset på refleksjon også i den kvalitative delen forskningsprosjektet vårt. Bruken av kompetansepakken er rettet mot å utvikle og diskutere egne holdninger og forståelser. Informantene våre fortalte at hovedgevinsten av kompetansepakken har vært nettopp dette,

at man har fått et mer reflektert forhold til grunnleggende konsepter, som inkludering og mangfold, og stiller seg mer spørrende til nåværende praksis. Kompetansepakken legger opp til at disse grunnleggende begrepene diskuteres grundig, og at man går dypt inn i ulike oppfatninger om deres betydning. Samtidig ser vi at dette for noen kan oppfattes utfordrende, og at det kan føles som «drøvtygging».

Selv om brukere av kompetansepakken gjennomgående vurderer innholdet som godt, er informantene ofte mer usikre på om bruk av pakken bidrar til endring av praksis. Det er mulig å stille seg kritisk til hvorvidt kompetansepakken kan gjøre store endringer i praksis, når den i stor grad lener seg på refleksjon og i mindre grad er tydelig på hvordan ny praksis skal følges opp og forankres. De indirekte konsekvensene som informantene har fortalt om, å ha inkluderende fellesskap i fokus og en mer reflekterende holdning, er noe som kan bidra til endring, men nye holdninger er ikke nok alene. Samtidig kan man argumentere for at målet med kompetansepakken er mer subtilt. Den kan utfordre tatt-for-gittheter og skape nye holdninger og forståelser, og den er kun en ingrediens i hva som kan skape ny praksis. Kanskje ligger noen av hovedutfordringene i faktorer en slik kompetansepakke ikke kan løse. Mange av informantene forteller at den største bøygen er noe som er vanskeligere å endre, nemlig tilgjengelig tid og ressurser.

Ressursproblemet

En av de faktorene som gjennomgående blir nevnt, er tid og ressurser. En barriere mot å jobbe med inkluderende praksis generelt og mot å ta i bruk kompetansepakken og implementere lærdommen i praksis er knapt med tid og begrensede personalressurser. Noen informanter opplever arbeidet med kompetansepakken som et tillegg, noe ekstra som det må settes av tid til. Da oppleves tidsklemma tydeligere enn hos informanter som tar kompetansepakken inn i de daglige, pågående utviklingsaktivitetene. I en organisasjon som stiller spørsmål om egen praksis eller er i stand til hele tiden å vurdere egen praksis, oppleves utviklingsarbeidet som integrert i arbeidsdagen og ikke som et tillegg.

Samtidig uttrykker informanter som har integrert kompetansepakken i sitt utviklingsarbeid, at sektoren er preget av knappe ressurser. Dette gjør det vanskeligere å lykkes med å skape en mer inkluderende praksis. Dette kan dreie seg om at PP-tjenesten må nedprioritere det å være ute i skolene og barnehagene for å håndtere ventelister, eller om skoler der kontaktlæreren blir stående alene i klasserom med elever som krever tettere oppfølging, eller om barnehager der ansatte føler seg «smurt tynt utover» for mange barn.

For å få et utbytte av kompetansepakken nytter det ikke å vente på en drastisk endret ressursituasjon, da disse rammene ligger utenfor makten de enkelte virksomheter og ansatte sitter på. I stedet må bruken av en slik kompetanse-ressurs tydelig prioriteres, med bruk av de ressursene man har. Og det må

settes inn i rammen av det daglige utviklingsarbeidet og inn i det langsiktige perspektivet på å utvikle og vedlikeholde profesjonsfellesskap med kompetanse som bidrar til å oppfylle sektorens grunnleggende mål om å ivareta mangfoldet av elever. De to casene våre og noen av de vi intervjuet gjennom supplerende intervjuer, viser at slike prioriteringer er mulige hvis ledelsen setter inkludering høyt på agendaen. Funnene i prosjektet viser at kompetansepakken om inkluderende praksis er en faglig rik, lett tilgjengelig og gratis ressurs som kan være et nyttig verktøy når man må gjøre en prioritering selv under krevende ressursforhold.

Litteratur

- Alshammary, F. M. & Alhalafawy, W. S. (2023). Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes: Evidence Extracted from Meta-Analysis. *Sustainability*, 15(2). <https://doi.org/10.3390/su15021305>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor. Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning.
- Collinson, V., Cook, T. F. & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory Into Practice*, 45(2), 107–116.
- Dahl, T. & Irgens, E. J. (2021). Making Schools into Learning Organizations—Building Capacity for Organizational Learning Through National Competence Programs. I B. Elkjaer, M. M. Lotz & N. C. Mossfeldt (Red.), *Current Practices in Workplace and Organizational Learning* (s. 185–201). Springer.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S. & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

- European Commission. (2023). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022. Thematic chapters I*. European Commission.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayes, A. S. (2025). “Conversing” With Qualitative Data: Enhancing Qualitative Research Through Large Language Models (LLMs). *International Journal of Qualitative Methods*, 24. <https://doi.org/10.1177/16094069251322346>
- Jerolmack, C. & Khan, S. (2014). Talk Is Cheap: Ethnography and the Attitudinal Fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178–209. <https://doi.org/10.1177/0049124114523396>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger* (Rapport). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 1. november 2018 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? En komparativ kasusstudie av hvordan to lærere iscenesetter en pedagogisk ressurs utviklet til «Ungdomstrinn i utvikling». *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>
- Kvithyld, T. (2022). Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt [Doktoravhandling]. NTNU.
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377.

- Louis, K. S. & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103–126. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2016-0077>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse–Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 1–15.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- 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/>
- Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet.
- Naper, L. R., Myhr, A., Fjørtoft, S. O. & Sivertsen, H. (2024). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2024* (Rapport). Sintef. <https://hdl.handle.net/11250/3923417>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2013). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *CEPRA-sriben*, (15), 68–75.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2023: 27. *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. Kunnskapsdepartementet.
- Ottesen, E., Hall, J. B., Gunnulfsen, A. E., Jensen, R. & Colbjørnsen, T. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger* (Rapport nr. 2). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Perkins, M. & Roe, J. (2024). The use of Generative AI in qualitative analysis: Inductive thematic analysis with ChatGPT. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 7(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.1.22>
- Postholm, M. B. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling: skoleutvikling, lesing, skriving og regning: funn og fortellinger*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E. J., Normann, A. & Strømme, A. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling: Skoleutvikling og ledelse. Funn og fortellinger*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Nordmann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. (2018). *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. Fagbokforlaget.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage publications.
- Schreier, M., Janssen, M., Stamann, C., Whittal, A. & Dahl, T. (2020). Qualitative Content Analysis: Disciplinary Perspectives and Relationships between Methods—Introduction to the FQS Special Issue “Qualitative Content Analysis II”, 21(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3454>
- Schreier, M., Stamann, C., Janssen, M., Dahl, T. & Witthal, A. (2019). Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice—Introduction to the FQS Special Issue “Qualitative Content Analysis I”. *Forum qualitative Sozialforschung*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3393>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Stumbriene, D., Jevsikova, T. & Kontvaine, V. (2024). Key factors influencing teachers' motivation to transfer technology-enabled educational innovation. *Educ Inf Technol (Dordr)*, 29, 1697–1731. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11891-6>
- Tai, R. H., Bentley, L. R., Xia, X., Sitt, J. M., Fankhauser, S. C., Chicas-Mosier, A. M. & Monteith, B. G. (2024). An Examination of the Use of Large Language Models to Aid Analysis of Textual Data. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241231168>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. august). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 17. januar). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Wendelborg, C., Andrews, T., Caspersen, J., Vennerød-Diesen, F. F., Smedsrud, J., Grøgaard, J. B., Hermstad, I. H., Buland, T. & Bliksvær, T. (2023). *Evaluering av kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis: Delrapport 2*. NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. & Caspersen, J. (2023). Fysisk tilrettelegging i skolen sin betydning for inkludering i skole og fritid. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad & I. M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 53–70). Fagbokforlaget.
- White, M., Nortvedt, G. A., Rohatgi, A. & Bjørnsson, J. K. (2025). *TALIS2024: Den norske lærerrollen i endring: Resultater fra TALIS 2024*. Universitetet i Oslo. <https://www.talis2024.no/talislaerere-og-skoleledere/>