

Angeltveit, N.A. & Ryland, L.K. (2024)  
Barnehage og høyskole hånd i hånd? Om  
roller og forventninger i partnerskap.  
I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd  
i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og  
praksis møtes* (s. 137–150). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291009>

## Kapittel 9

# Barnehage og høyskole hånd i hånd?

## *Om roller og forventninger i partnerskap*

Nina Anette Angeltveit og Lill Krestin Ryland

## Innledning

De siste årene har det vært stor oppmerksomhet rundt kvalitetsutvikling i norske barnehager. Dette ser vi blant annet i flere reformer og styringsdokumenter som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Udir). I 2013, revidert i 2017 og 2022, kom strategien som fikk navnet *Kompetanse for fremtidens barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2022). Strategien anbefaler en rekke kompetansetiltak som kan bidra til å heve kvaliteten i norske barnehager og har som ambisjon at alle barn skal oppleve trivsel, trygghet, tilhørighet og mestring. Et av delmålene i strategien er at barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette er et tiltak som involverer hele personalet, som foregår i den enkelte barnehage og som handler om felles kompetanseheving. Arbeidsformen er ikke ny for

barnehagene, men er satt inn i et system fra KD (Gotvassli, 2020, s. 111). Denne ordningen kalles Regional kompetanseutvikling, Rekomp. Rekomp er på mange måter en ny kurs, da det spesielle med denne ordningen er at barnehager inngår i et partnerskap med universiteter og høyskoler (UH) der begge parter skal utvikle sin praksis. På den ene siden skal barnehagene få styrket sin felles kompetanse, og på den andre siden skal den være med og videreutvikle barnehagelærerutdanningen i Norge (*retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*, 2021, § 1.1). Hånd i hånd er et begrep som står sentralt i denne satsningen, der UH med sin teori- og forskningskunnskap og barnehagene med sin erfarings- og praksiskunnskap sammen skal kunne bidra til nytenkning og utvikling hos begge parter. Å heve kvaliteten i lærerutdanningene ved å styrke praksisopplæringen og FoU-basert profesjonsutvikling, er et tydelig mål i strategien *Lærerutdanning 2025*, som også vektlegger partnerskap mellom barnehager og lærerutdanningsinstitusjoner (KD, 2017a, s. 15, NOU 2022:13, s. 16).

Det er et mål at partene utvikler kunnskap sammen, noe forskere kaller *samskaping* (Lillejord & Børte, 2016). Videre er det et mål at organisasjonenes partnerskap er til det beste for barna, jamfør NOU *Med videre betydning* (2022:13). Rapporten påpeker at lokale ordninger med utviklingsarbeid av høy kvalitet kan komme barn og elever til gode, og det foreslås å styrke og utvikle partnerskap mellom barnehage, skole, universitet og høyskole (2022:13, s. 16).

## Forskningsspørsmål

I 1980-årene oppsto tanken om partnerskap, og Sølvi Lillejord og Kristin Børte (2016) beskriver partnerskap som et ungt forskningsfelt. Det finnes lite vitenskapelig litteratur som omhandler partnerskap i Rekomp mellom barnehage- og UH-sektoren, noe som kan skyldes at denne ordningen er forholdsvis ny. En kartlegging utført av Kunnskapssenteret for utdanning, viser at forskning om partnerskap mangler viktige beskrivelser om innhold og samarbeid, ifølge Lillejord og Børte (2014, 2016). Tilgjengelig forskning er hovedsakelig knyttet til Dekomp, som står for desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole og videregående skole. Dekomp hører inn under samme tilskuddsordning, med de samme mål og retningslinjer som Rekomp (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling

i barnehage og grunnopplæring, 2021). Vi ser derfor et behov for forskning som kan få frem perspektivene til både barnehage og UH i slike partnerskap. Vi har dermed utformet følgende forskningsspørsmål: *Hvilke rolleforståelser og forventninger har partene i ReKomp, og hvordan kan dette påvirke samarbeidet?*

## Teoretisk tilnærming

For å kunne svare på denne problemstillingen er det nødvendig å løfte frem et teoretisk rammeverk, og vi vil belyse teori rundt partnerskap, rolleforståelse og kollektive læringsprosesser.

### Partnerskapsbegrepet og roller

I et partnerskap vil det finnes ulike roller. Roller handler om både forventninger, normer og regler som er forbundet med en sosial posisjon eller oppgave (Imsen, 2020, s. 76). Alle som har en rolle, står i en bestemt situasjon overfor en annen, og rollen vil legge føringer for hva man gjør. For eksempel vil sosiale forventninger andre har til oss, påvirke våre egne handlinger i et partnerskap. Ettersom partnerskap er dynamiske, må rollebegrepet ses i sammenheng med omgivelsene. Partnerskapsbegrepet, i vår sammenheng, dreier seg om et samarbeid mellom barnehager og UH. Hensikten med slike partnerskap er å styrke kvaliteten og tilføre ny kunnskap hos begge parter (Lillejord & Børte, 2014, s. 3). Lillejord og Børte (2016) finner i sin forskning at partnerskap mellom organisasjoner ofte beskrives som kompleks og ressurskrevende kunnskapsdeling. Videre får de frem at partnerskap er dynamiske, og derfor vil roller og ansvar endres underveis, noe som igjen gjør det utfordrende å skape et tredje rom for samarbeid. Hvor godt partnerskap fungerer, avhenger av hvordan de er strukturert og hvordan ansvar er definert (Lillejord & Børte, 2016). Formålet med ReKomp er å styrke pedagogisk praksis i barnehagen og gi en økt praksisrelevans i utdanningen. På samme måte som partnerskapstenkingen er en ny kurs med tanke på kompetanseheving, er det også et nytt spor der UH og barnehage samhandler i et felles lærende fellesskap. Det er to spor som side om side skal bevege seg mot nye mål og sammen fungere som et praksisfellesskap i læring og utvikling (Tiller, 2006, s. 11). Flere viser til et partnerskap med et tredjerom som et rom der dialogen får utvikle seg og kunnskap blir

delt og samskapt (Lillejord & Børte, 2014; Manton et al., 2021; Zeichner, 2010). Fjeld et al. (2022) viser til Loughran (2011), som beskriver tre identiteter hos lærerutdannere, henholdsvis ekspertlæreren, teoretikeren og forskeren, som kan fremme eller hemme partnerskap. Teoretikeren har sterk teoretisk forankring, men mindre erfaring fra praksis, mens ekspertlæreren har mye lærererfaring fra praksis som stadig vedlikeholdes. Forskeren, med sitt forskningsblikk, vil ha en forskende tilnærming til praksis og kan hjelpe begge organisasjoner med å løfte blikket og dermed gjøre dem bedre. Identitetene knytter vi til rollene partene kan ta eller ha forventninger til i partnerskapet (Fjeld et al., 2022, Loughran, 2011). Videre viser Fjeld et al. (2022) til Irgens (2016) og Lødding et al. (2018) sin forskning, at skolen er bestillere og UH ansatte utfører et oppdrag i partnerskapet. Det er lite forskning som handler om hvordan partnerskap bidrar til en forbedring av lærerutdanningen og læring for lærerutdannere, samt at de ikke finner konkrete ønsker om læringsutbytte hos UH (Fjeld et al., 2022).

### *Kollektive læringsprosesser*

Å arbeide med barnehagebasert kompetanseheving kan styrke det lærende fellesskapet i en barnehage. Ifølge rammeplanen for barnehager skal barnehagen være en lærende organisasjon, der målet er at barna får et tilbud i samsvar med barnehageloven (2005) og rammeplanen for barnehagen (KD, 2017b, s. 37). I denne sammenhengen brukes begrepet lærende organisasjon til å kunne utvikle det pedagogiske arbeidet i en barnehage, slik at en oppnår god kvalitet i møtet med barna (Gotvassli, 2019, s. 94).

Senge bruker fem disipliner, eller utviklingsområder, til å forklare hva det innebærer å være en lærende organisasjon: personlig mestring, mentale modeller, delt visjon, gruppelæring og systemtenkning (Senge, 1999, s. 13). Ledelsen og de ansatte må beherske alle disiplinene. Personlig mestring knyttes til den enkeltes personlige vekst, læring og endringskompetanse. Mentale modeller knyttes til generaliseringer og inngrodde antakelser om hvordan verden er, eller hvorfor personer handler som de gjør. En felles visjon er å kunne utvikle et felles bilde av fremtidige mål. Det å lære i lag eller i teamarbeid kan beskrive gruppelæringen. Systemtenkning ser alle disiplinene i et helhetlig perspektiv, der de ulike delene samspiller og påvirker hverandre (Alvestad & Jerne, 2022, s. 16–31).

En lærende organisasjon vil alltid stå i en sosiokulturell kontekst, da læringen oppstår i et relasjonelt samspill mellom aktører, omgivelser og brukere (Mostad et al., 2021, s. 74). Det å sikre at de ansatte har felles visjoner og felles mål, slik at organisasjonen drar i samme retning, blir en viktig lederoppgave (Leithwood & Riehl, 2004).

## Metode

I studien har vi benyttet en kvalitativ nettbasert spørreundersøkelse (administreres av UiO) som ble besvart av to ulike grupper av informanter. Gruppe én består av ti informanter fra Rekomp-barnehager og gruppe to består av åtte faglærere fra UH-sektoren. Spørreundersøkelsen bestod av tolv spørsmål. To spørsmål hadde avkrysningsmulighet, som var nødvendig for oss for å kunne skille informantene fra hverandre. De resterende ti spørsmålene var åpne, der informantene selv kunne komme med utfyllende svar. Gruppene fikk dermed samme spørsmål som handlet om roller, forventninger, opplevelser, ledelse og utvikling knyttet til partnerskap i Rekomp-ordningen. Ved å legge til rette for åpne svar kunne informantene selv føle seg fri til å fortelle anonymt om partnerskapet slik de opplever det. Dette kan være med og styrke besvarelsen, da vi kan få mer utfyllende svar med informantens egne ord, fremfor avkryssing og forutbestemte kategorier. En svakhet ved metoden er at man ikke kan følge opp spørsmålene om noe er uklart, og vi kan stille oss spørsmålet om intervju ville vært en bedre egnet metode i denne studien for å kunne gå enda dypere inn i datamaterialet.

Spørreundersøkelsen var frivillig å delta i og hadde ingen sporingsmuligheter, noe som sikret informantenes konfidensialitet, som er i tråd med Dalland (2020, s. 172).

I analysearbeidet studerte vi først all informasjonen, før vi grupperte svarene tematisk, som Johannesen, Rafoss og Rasmussen understreker (2018, s. 279). Deretter knyttet vi kodeord til utsnitt av teksten for å få frem meningsinnholdet. Vi analyserte videre sammenhenger mellom temaene både på tvers av temaer og informantgrupper, noe som ga oss en helhetlig forståelse av innholdet i materialet slik Thagaard viser til (2013, s. 181). Analysen la deretter grunnlaget for valg av tre hovedtemaer. Roller, som ser på hvilke ulike roller partene inntar, og forventninger, som tar for seg ønskene til hverandre

i samarbeidet. Det siste temaet omhandler samskaping og får frem muligheter partene ser i samarbeidet. Analysen kan på den ene siden hevdes å være induktiv, da vi har tatt utgangspunkt i innsamlet data, men også deduktiv, da tidligere forskning, teoretisk kunnskap om tema og vår egen rolle i Rekomp har vært med og påvirke våre valg av tema og problemstilling. I neste del vil vi trekke frem sitater eller en sammenfatning av informantenes utsagn, tolke dem og på denne måten belyse forskningsspørsmålet.

## Resultat og diskusjon

Målet med studiet er å få en forståelse av hvilke rolleforståelser og forventninger partene har i Rekomp og hvordan dette kan påvirke samarbeidet. Begrepe faglærer, UH og høyskolen vil i det videre arbeidet brukes synonymt. Vi vil nå presentere funn i fire deler, men vil presisere at tematikken er glidende og at delene ikke har noen vanntette skott.

### Å forstå hverandres roller i Rekomp

I vårt datamateriale kommer det tydelig frem av informantene fra barnehagene at de ser på seg selv som de som skal drive og lede utviklingsarbeid. En informant fra barnehagen forteller at de skal: «Være den som driver utviklingsarbeidet framover, og setter det ut i praksis», og en annen sier «Det er vi som driver utviklingsarbeidet og legger føringer for hva som kan skje i barnehagen». Ser vi på svarene fra høyskolen, finner vi følgende utsagn: «Ut fra barnehagens ønsker kan vi hjelpe til», «utfordre eksisterende praksis» og «veilede». Høyskolen forteller samlet at de vil støtte, lytte, ha nytt blikk, være en pådriver og komme med innspill og ideer til innhold og utforming av utviklingsarbeidet. En informant fra høyskolen forteller at «Det er barnehagens ansatte som må eie og utvikle den endringen som de ønsker skal skje. Utviklingsarbeidet må drives av de barnehageansatte i fellesskap under ledelse av styrer».

Som vi ser av svarene over, viser partene til ulike roller i partnerskap, noe vi mener er helt naturlig for de ulike sektorene. Både barnehagene og høyskolen mener at det er barnehagene som må eie og drive utviklingsarbeidet. Når barnehagene inntar rollen som leder for utviklingsarbeidet, fyller de forventningene høyskolen har til barnehagene i partnerskapet. Ifølge Imsen (2020,

s. 76) er det vesentlig at roller stemmer overens med de forventningene en har til hverandre, da uoverensstemmelser kan utfordre samarbeidet og resultatet. Fra vårt synspunkt er dette et resultat som kan være et godt utgangspunkt for videre samarbeid. Lillejord og Børte (2014, s. 3) viser til samarbeid, der roller som komplementerer hverandre, gjerne kan være mindre komplekse og ressurskrevende, og begge parter kan oppleve å få egne forventninger innfridd, og å oppfylle den andres forventning. På denne måten blir strukturen klar og ansvar fordelt, noe som vil være positivt for samarbeidet og partnerskapet (Lillejord & Børte, 2016; Coburn & Penuel, 2016). Selv om vi ser at barnehagen og UH komplementerer hverandre godt i disse rollene, og dermed legger et godt grunnlag for samarbeidet, vil vi i neste del drøfte roller og forventninger som kan utfordre samarbeidet i ReKomp.

## Kunnskapsdeling eller kunnskapsbestilling?

Selv om partene har lik oppfatning til det å lede utviklingsarbeidet, ser vi at det er noe mer uklart når det gjelder hvilke oppgaver en forventer at de ulike aktørene tar på seg.

En informant fra barnehagen forteller at høyskolen «kan få innblikk og erfaring fra praksisfeltet», og på denne måten ser barnehagen det som sin rolle å dele praksisnær kunnskap med høyskolen. En annen informant forteller at de ønsker at høyskolen kan få se teori i praksis og dermed få en mulighet til å «justere» sin egen undervisning i barnehagelærerutdanningen. Barnehagene har også tydelige forventninger til høyskolen, og en informant sier: «At vi får fagfolk med kunnskap inn i barnehagen, som kan løfte kvaliteten på praksis, gjennom workshop, forelesninger, felles refleksjoner etc.». En annen uttaler: «Jeg forventer at de er en partner vi kan diskutere fag med, at de kommer med innspill, ny forskning på feltet, kommer på studiebesøk og er aktive deltakere på fagdager/planleggingsdager i barnehagen.» De viser også til et ønske om at høyskolen skal kunne bidra inn i diskusjonen om hva barnehagene skal kunne utvikle, og en informant fra barnehagen sier også at de forventer «individuell tilpasset hjelp til praksis og teoretiske oppgaver som fenger alle ansatte, fra leder til assistent, der kunnskapen som vi er ute etter, er i samsvar med det fag vi vil utvikle under prosjektet».

Høyskolen viser til rollen å dele kunnskap i partnerskapet, og en informant uttaler: «Høyskolen kan bidra med undervisning om temaet, gjerne som et

kick-off-bidrag», og en annen sier at de skal «være en aktiv partner som tar innspillene til barnehagen videre. I den retningen arbeidet tar, vil høyskolen være med på å støtte barnehagen og søke frem aktuelle ressurser». Høyskolen har også noen forventninger til barnehagen, med et ønske om at de ansatte i barnehagen er engasjert, åpen for innspill, identifiserer eget behov for kompetanseutvikling og inkluderer ansatte i valg underveis. En informant fra høyskolen sier: «Noen barnehager venter på å få åpnet en pakke og bli ferdig med det. Andre er klar for toveis samarbeid og bruker dialog for å finne passende områder for utvikling.» Det blir også løftet frem at ansatte fra barnehagen kan bidra inn i undervisningen på høyskolen, noe som ikke blir nevnt fra barnehagens side.

Disse svarene kan antyde at barnehagene har høye forventninger til høyskolen når det gjelder rollen høyskolen har om å dele kunnskap, mens høyskolen har et mer beskjedent ønske til hva den andre parten skal bidra med for høyskolens utvikling. Her finner vi det interessant å se forventningen opp mot de ulike læreridentitetene (Loughran, 2011) som beskrives i Fjeld et al. (2022). Det kommer tydelig frem for oss at barnehagen innehar ekspertrollen når de vil dele sine egne kunnskaper om praksis med høyskolen. Videre er det klart at høyskolen støtter opp under denne rollen med ønske om å lære av barnehagens praksiserfaring. Så langt er det tydelig avklarte forventninger og enighet om rollen, noe som fremmer samarbeidet. Det kan likevel virke som om barnehagen vektlegger teoretikerrollen hos faglæreren i større grad enn faglæreren selv gjør. Det kommer ikke frem i våre data at barnehagen vektlegger teoretikerrollen hos seg selv. Dette kan tyde på at de ønsker å bli styrket teoretisk og å bruke muligheten til faglig oppgradering, som de ellers får lite anledning til innenfor sine arbeidsrammer. Høyskolen viser til flere roller de vil fylle. Både rollen barnehagen og de selv gir seg, som teoretikere, men også forskerrollen nevnes som et ønske. Barnehagen viser ikke til sistnevnte rolle. UH har dermed flere roller, eller identiteter, som må gjøres kjent for den andre part, noe som gjør at partnerskapet kan bli mer komplekst, men også utviklende. Denne spenningen eller skjevheten i partnerskapet med tanke på forventninger, de ulike rollene og vektleggingen av dem, kan være med på å skape utfordringer i samarbeidet.

Kompetanseheving sett i historisk perspektiv, der UH-sektoren tradisjonelt har hatt kurs for barnehagens ansatte, kan medføre at barnehageansatte har forventninger til UH om å ta en rolle som samsvarer med teoretiker-identiteten



(Fjeld et al., 2022). Det kan medføre at den ene parten er tilbakeholden og venter på å få løst et problem, eller «åpne en pakke», som en informant fra høyskolen sier. Dette minner om kunnskapsbestillingen som Fjeld et al. (2022) viser til i desentralisert ordning. Dette mener vi kan være med på å gi UH stor fallhøyde. Hvis pakken ikke er tilpasset, løser barnehagens problem eller innfrir de ansattes forventninger, kan partnerskapet og dermed en ønsket kompetanseheving for begge parter svekkes. Dette viser betydningen av å ha en rolleavklaring tidlig i partnerskapet. Ifølge Senge vil vi alle danne mentale modeller som kan gjøre det vanskelig å løsrive seg fra den historien vi kjenner, og dette kan hindre nytenkning og læring (Gotvassli, 2019, s. 98). I partnerskap kan det være nødvendig for alle aktører å snu speilet innover, og være villig til å bli bevisst og endre sin egen forforståelse av hvordan samarbeidet skal være. Dersom forventninger innfris når den ene parten inntar teoretikerrollen, kan parten bli sett på av den andre som kompetent eller dyktig, men det gir ikke et likeverdig samarbeidsgrunnlag, noe som er en forutsetning i ordningen. Det kan også medføre økt makt til den ene parten, noe som er uheldig for selve partnerskapet og samskapingen. Tiller (2006, s. 11) understreker at partnerskap handler om en ny kurs, eller et nytt spor i et lærende fellesskap. Det å dele kunnskap med hverandre står helt sentralt i ordningen, slik at begge parter skal kunne videreutvikle seg og bidra til kvalitetsheving i den enkelte sektor.

### Økt kompetanse for partene?

I våre data ser vi at partnerskapsbegrepet blir forstått tilnærmet likt i begge sektorer. Partene legger vekt på et gjensidig samarbeid med vekt på likeverdighet, respekt og at det skal være til nytte eller føre til økt kunnskap for begge. Partene fremhever også hverandres kunnskap som likeverdig, og at de kan tilføre hverandre kompetanse. På den ene siden har barnehagen nærhet til praksis og kan tilføre høyskolen praksisnær kunnskap, for eksempel gjennom kollektive læringsprosesser i barnehagen. Denne kunnskapen kan faglærerne deretter bringe inn i sin undervisning, noe som kan gi personlig vekst, men ikke nødvendigvis organisasjonsutvikling. På den andre siden kan høyskolen tilføre nyere teoretiske perspektiver inn i praksisfeltet, noe barnehagen må omsette og ta med i sin pedagogiske praksis. Det som likevel kommer tydelig frem i våre funn, er at det er stor enighet om og en forventning til at partnerskapet i stor grad handler om å utvikle barnehagen. Barnehagene har

egenutvikling i fokus, noe høyskolen støtter opp under, mens det virker som høyskolen legger mindre vekt på egen organisasjonslæring. Hovedhensikten i ReKomp er å heve kvaliteten i barnehagen, og på mange måter ser vi at dette fokuset er med inn i forståelsen av partnerskapet og blir hovedhensikten i ReKomp-samarbeidet.

En rapport fra Sintef bekrefter at det er barnehagenes kompetanseutvikling som har stått sentralt i kompetansestrategien, og at barnehagens behov av den grunn settes foran behovene til UH (Sivertsen et al., 2021, s. 22). Dermed er det allerede en skjevhet til stede i partnerskapet, og dette kan også være med på å forklare noen av våre funn. I samarbeidet vil da den ene parts utvikling og nytte vektlegges, på bekostning av den andres, og likeverdigheten ses ikke med tanke på partenes nytte. Barnehagen kan oppleve å utvikle seg mer enn de ville ha gjort alene, mens UH ikke opplever samme nytte (Lillejord & Børte, 2014, s. 3). For barnehagene er dette et felles løft, der alle ansatte deltar i utviklingsarbeidet, mens for UH er det et ensomt arbeid, der en eller to ansatte samarbeider med den enkelte barnehage. Dette gjør også at UH må finne andre veier for å sikre at erfaringene og kunnskapen fra partnerskapet kommer hele UH til gode og bidrar inn i utviklingen av UH som lærende organisasjon. Skal ordningen fungere best mulig, må kunnskap man har opparbeidet seg, inngå i en helhetlig systemtenkning som gagnar både studenter, kolleger og utdanningen, noe også Alvestad og Jernes understreker (2022, s. 16–31).

## Mulighetens rom

Samskaping handler om å få til noe nytt i lag og utvikle kunnskap som man ikke kunne ha klart på egen hånd (Lillejord & Børte, 2016). Ut fra våre funn ser vi at barnehagene peker på at samarbeidet skal gi en gjensidig utvikling og læring. De forteller at både barnehagene og høyskolen skal finne nye veier, utvikle felles mål og ha felles refleksjoner der man kan utfordre hverandre faglig. En informant fra barnehagen sier at «barnehagen og UH skal finne nye veier i takt med rammeplanen». Høyskolen har også forventninger om å dele og utvikle kunnskap og løfter frem et ønske om å drive med forskningsarbeid i fellesskap. En informant sier: «Å kunne utvikle forskning som er praksisnær og som har betydning for barnas opphold og utvikling i barnehagen.» Det nevnes også konkret det å kunne samle inn materialet til forskning og undervisning og kunne utarbeide forskningsspørsmål i fellesskap.

Å styrke kvaliteten og tilføre ny kunnskap hos begge parter er et mål i partnerskapet (Lillejord & Børte, 2014), og da er det interessant å se hvordan partene kan finne nye veier sammen. Våre funn peker i stor grad mot et ønske om å styrke den enkelte organisasjon, men lite til det å kunne forske sammen. UH har et klart ønske om felles forskning, men dette blir ikke nevnt av barnehagene. Dette kan være med på å vanskeliggjøre et felles tredje rom, der ny kunnskap kan utvikles i fellesskap. Det å bevege seg ut på nye veier kan vi se opp mot Senges (1999) forståelse av lærende organisasjon og identitetsforståelse. I en lærende organisasjon er det helt nødvendig å ha en felles visjon for å vite hvor man skal. I partnerskap, der to organisasjoner møtes, blir det derfor av avgjørende betydning at denne visjonen deles av begge organisasjonene, slik at partene sammen kan arbeide for felles mål. En forutsetning for dette er at UH deler sine ønsker om forskning og samtidig kan være en pådriver for at dette lar seg realisere. Dette kan også være utfordrende tidsmessig innenfor partnerskapet mellom den enkelte barnehage og høyskole.

Vi vil igjen løfte frem forskeridentiteten, som vi også har nevnt tidligere. Fjeld et al. (2022) viser til forskeridentiteten (Loughran, 2011) som den identiteten som kan fremme et partnerskap, fordi den kan løfte blikket, se begge organisasjoner og dermed gjøre forbedringer innenfor begge. Det kan sies at UH ønsker å vektlegge forskeren, men slik partnerskapet fremstår i dag, både ut fra våre funn og styringsdokumentene, ser det ut som forventningene fra omgivelsene i stor grad knyttes til teoretikeren. Vi kan stille spørsmål om hvorvidt UH kan arbeide etter forskeridentiteten når denne forventningen til forskerrollen ikke er til stede verken fra barnehagen eller i styringsdokumentene? Å forske sammen kan styrke partnerskapet, da begge parter vil oppleve økt innsikt ved å gå fra visjon for egen organisasjon til å skape et felles fremtidsbilde for partnerskapet (Senge, 1999). På denne måten kan både den enkeltes personlige mestring styrkes, de mentale modellene kan endres, samtidig med den kollektive læringen på tvers av organisasjonene.

Skal et partnerskap optimaliseres, bør roller og forventninger til både UH og barnehagen være avklart tidlig i partnerskapet (Fjeld et al., 2022). Avklaringer kan også føre til innsikt i hverandres sektorer, der partene kan utvikle det tredje rom som kan føre til gevinster (Lillejord & Børte, 2016). For å kunne klare å få dette til må de tradisjonelle mønstrene brytes, og UH må få styrket sin rolle for utvikling i styringsdokumentene. Det må derfor skje en endring i et systemperspektiv. Senge påpeker at dersom vi virkelig skal forstå

problemer, må vi se lenger enn til enkeltindividers feil eller mangler, og se på underliggende strukturer som har stor påvirkning på individets handlinger (1999, s. 51). Det er i tillegg et poeng at barnehagen og UH må få kunnskap om hverandres organisasjon, og finne ut hvordan samarbeidet skal forstås og operasjonaliseres (Senge, 1999). Våre data viser imidlertid at barnehagen og UH ikke forstår hverandres organisasjoner og tilhørende roller fullt ut, og dette betyr at man må være tydeligere i oppstarten av partnerskap i Rekomp-ordningen, der gitte antakelser kan bekreftes eller avkreftes.

## Avslutning

I denne studien har vi undersøkt hvilke rolleforståelser og forventninger ansatte i barnehage- og UH-sektoren har i Rekomp og hvordan dette påvirker samarbeidet. Ut fra våre funn kan vi si at selv om partene har en tilnærmet lik oppfatning av partnerskapsbegrepet finnes det likevel en del uklarheter i forståelsen av det å være i et partnerskap. Egne rolleforståelser, både fra et barnehage- og et UH-perspektiv, kommer noen ganger i utakt med de forventningene som stilles til den andre parten. Det er forholdsvis høye forventninger fra barnehage til UH om hvordan samarbeidet skal være. En av grunnene til dette kan være at forestillinger og mentale modeller om hvilke roller UH-sektoren tradisjonelt har hatt, fortsatt er gjeldende. Et annet funn handler om hvem av partene som gjennom samarbeidet klarer å skape utvikling i egen organisasjon. Barnehagene er den parten som kommer best ut, og dette gjenspeiles også i styringsdokumenter, da strategien for Rekomp handler om å heve kvaliteten i norske barnehager og har til hensikt å sikre at alle barn skal oppleve trivsel, trygghet tilhørighet og mestring. Et siste funn vi belyser, handler om hva partene klarer å skape sammen. Vi ser et ønske fra UH om å kunne forske sammen, mens dette ikke blir vektlagt hos barnehagene. Dette kan gjøre det vanskelig å muliggjøre det tredje rom, eller samskaping, der ny kunnskap kan bli skapt i partnerskapet. Skal dette kunne skje, bør partene ha et systemperspektiv i samarbeidet, som igjen kan danne grunnlag for ny kunnskap, erfaring og utvikling av to lærende organisasjoner.

## Referanser

- Alvestad, M. & Jernes, M. (2022). Utvikling av barnehagen som lærende organisasjon: teoretiske perspektiver. I M. Alvestad & M. Jernes (Red.), *Barnehageutvikling*. Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fjeld, H.S., Hafstad, S.S., Lindahl, A.G., Olandersson, C. & Ramberg, L.E.S (2022). Forventninger, forhandlinger og konsekvenser – partnerskap mellom grunnskole og høyskole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5. <https://doi.org/10.18261/npt.106.5.4>
- Gotvassli, K.A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.A. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Handal, P. & Lauvås, G. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2016). Skolen, organisasjon og ledelse, kunnskap og læring. Fagbokforlaget.
- Johannesen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeplan for barnehager: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Rammeplan for barnehagen (udir.no).
- Kunnskapsdepartementet (2022). Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025. Kompetanse for fremtidens barnehage (regjeringen.no).
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2004). What we know about successful leadership. *Practising Administrator*, 26(4).
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging*. KSU 3/2014. Kunnskapsenter for utdanning.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of education for teaching*, 37(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588016>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2585108>

- Manton, C., Heffernan, T., Kostogriz, A. & Seddon, T. (2021). Australian school-university partnerships: the (dis)integrated work of teacher educators. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 49(3), 334–346. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1780563>
- Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J.I. & Lindvik, Y. (2021). *Entusiasme for endring i barnehagen*. (2. utg.). Gyldendal.
- NOU 2022:13 (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (2021). (LOV-2021-01-26). Lovdata, <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2021-01-26-230>
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Forlag.
- Sivertsen, H., Janninger, L., Ljunggren, B. & Lorentzen, R. (2021). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage*. Utdanningsdirektoratet.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringstoffet*. (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.