



Partnerskap for (lokal) kompetanseutvikling i tilskuddsordningen – et kunnskapsgrunnlag

UH-Region Vest

Sølvi Lillejord og Per E. Garmannslund



NLA
Høgskolen

**Partnerskap for (lokal)
kompetanseutvikling i tilskuddsordningen – et kunnskapsgrunnlag**
UH-Region Vest

Sølvi Lillejord og Per E. Garmannslund



Innhold

Sammendrag	6
Partnerskap for lokal kompetanseutvikling – kompetanseregion UH-Vest	8
Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling - bakgrunn	10
Hvem har ansvar for hva i Tilskuddsordningen?	10
Lærerutdanning 2025 og etablering av universitetsskoler	11
Kompetanse for fremtidens barnehage	11
OECDs perspektiv på tilskuddsordningen	11
Skoleeieres og skolelederens oppfatning av Tilskuddsordningen	12
AFI: Evaluering av Tilskuddsordningen	13
Policyforventninger til partnerskap	13
Forskning om partnerskap	15
Forskning om partnerskap i tilskuddsordningen	17
Om partnerskap i policy-dokumenter og fra Faglig råd:	18
Partnerskap i lærerutdanning	18
Forskning-praksis-partnerskap	18
Evaluering av lektorutdanningene (8-13) i 2022	19
Innhenting av data om partnerskap i tilskuddsordningen, region Vest	21
Statsforvalterne om ordningen, partnerskap og samarbeidsforum	22
Om Tilskuddsordningen	22
Om partnerskap og UH-institusjonenes funksjon	22
Om samarbeidsforum	23
Hva ønsker Statsforvalterne for det videre arbeidet?	23
Skoleeiernivå - kommuner og fylker	24
Oppsummert skoleeiere	27
UH-ledelsen om ordningen, partnerskap, organisering og ledelse	28
Dekaner om ordningene, organisering og ledelse	28
Seks instituttledere om ordningene	29
Intervjuer med 33 faglig og administrativt ansatte koordinatører i UH	31
Tre faglige ledere ved tre UH-institusjoner	31
Seks koordinatører ved to UH	32
En arbeidsgruppe	32
En koordinerende enhet	33
Fem administrativt ansatte som koordinerer ordningene	33

Faglig ansatte i UH om deres innsats i ordningen	34
Organisering og ledelse av arbeidet	34
Om forskning i Tilskuddsordningen	35
Om partnerskap	35
Alle intervjuene oppsummert	36
Statsforvalterne	36
Barnehage- og skoleeiere	36
Prorektorene	37
Dekanene	37
Instituttledere	37
UH-ansatte som koordinerer ordningen	37
Faglig ansatte som samarbeider med barnehager og skoler	38
Alle intervjuene komprimert	38
Hva informantene sier om partnerskap, organisering, ansvar, handlingsrom og kvalitet	39
Oppsummering, konklusjoner og anbefalinger	41
Policyforventninger	41
Hva er «samskapt» kunnskap?	41
Styrking av lærerprofesjonen. Kunnskap fra forskning og praksis	42
Anbefalinger	44
Formalisering av samarbeidet	44
Ansvar må tydeliggjøres og konkretiseres med eksempler	44
Samarbeid og konkurranse	44
Kartlegging og behovsanalyse vs. Alle skal med	44
Lederkurs – kanskje nødvendig?	44
Avrunding	46
Referanser	47
Policydokumenter	51
Vedlegg	52

Sammendrag

Denne rapporten gir en oversikt over ulike problemstillinger med relevans for samarbeid i partnerskap og skal kunne brukes som et kunnskapsgrunnlag for arbeidet med å koordinere partnerskap i lokal kompetanseutvikling. Rapporten er basert på data som koordinatorene i UH-region Vest, Per E. Garmannslund og Sølvi Lillejord, samlet inn fra høsten 2022 til våren 2024.

Det som nå kalles Tilskuddsordningen, ble varslet i Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Evalueringer hadde avdekket at det lokalt var ulike forutsetninger, kapasitet og kompetanse for å drive kvalitetsutvikling i skolen og at nasjonale satsinger ikke var tilpasset lokale behov. Det ble derfor bestemt å avvikle de store satsingene og erstatte dem med et desentralisert system for kompetanseutvikling. Følgende prinsipper lå til grunn for ny modell: Hovedansvaret for kvalitetsutvikling i skolen skulle ligge på kommuner og fylker (skole- og barnehageeiere), og de skulle få økt handlingsrom. Det statlige virkemiddelapparatet skulle være differensiert og kompetanseutviklingen skulle være forsknings- og kunnskapsbasert samt praksisinformert.

Arbeidet med lokal kompetanseutvikling skal foregå i tre regioner (Nord, Vest, Øst). Hver region har to hovedoppgaver. De skal initiere og koordinere samarbeidet om å styrke UH-institusjonenes partnerskapsrolle og koordinere samarbeid om etter- og viderutdanning i regionen. I region Vest er oppgavene fordelt mellom UH-institusjoner. Mens NLA Høgskolen har ansvar for hovedoppgave 1, har Høgskulen på Vestlandet og Universitetet i Stavanger ansvar for hovedoppgave 2.

Denne rapporten konsentrerer seg om oppdragets del 1, som Utdanningsdirektoratet beskriver slik: Formålet er å legge til rette for faglig samarbeid og erfaringsdeling mellom universiteter og høyskoler i regionen om lokal kompetanseutvikling, med vekt på partnerskapsrollen. Koordinator skal både legge til rette for samarbeid og være en pådriver for faglig utvikling i regionen.

Partnerskapene skal bidra til mer praksisrelevante lærerutdanninger, samt forskningsinformert og systematisk praksis i barnehager og skoler. Om ansvarsfordeling i ordningen sier Meld. St. 21 (2016-2017, s. 14) dette: Staten skal legge til rette for gode prosesser i skolene og kommunene. Lokale myndigheter har overordnet

ansvar for kvalitetsutvikling. Enhetsledere har ansvar for å planlegge, involvere ansatte i og gjennomføre kvalitetsutvikling. Ansvar for kvalitet i lærerutdanningen ligger ikke bare på UH-institusjonene, det ligger også på barnehager og skoler der studentene har sin praksis.

Samarbeidsforum omtales som et nav i ordningen, et nettverk for kapasitetsbygging, utvikling, gjensidig læring, prioritering, planlegging og kvalitetssikring. På oppdrag fra UDIR har OECD fulgt innføringen av ordningen og beskriver situasjoner preget av uklarhet og usikkerhet tidlig i løpet, men fremskritt i form av større enighet mellom aktørene etter 1-2 år. I 2020 fant imidlertid OECD fortsatt utfordringer knyttet til skoleeierens forståelse av hva det innebærer å bygge på eksisterende samarbeidsstrukturer, hvordan skoler velges ut og hva partnerskap med UH er ment å innebære. AFI evaluerte ordningen i 2021 og fant at lokal forankring var utfordrende fordi aktørene hadde helt ulike opplevelser av ordningen. De påpekte at samarbeidsforum ikke fungerte etter intensjonen, at forventninger om lokal involvering og forankring ikke ble innfridd og at flere UH-institusjoner ikke helt hadde funnet sin rolle.

Det finnes svært mye forskning om partnerskap og rapporten behandler dette temaet i et eget kapittel. Forskere er enige om at man ikke bør behandle og betrakte partnerskap som en statisk og stabil organiseringsform, men som sosiale nettverk i kontinuerlig utvikling. Partnerskap utvikler seg ikke i klart avgrensede stadier, men er ikke-lineære fordi man drar med seg tema fra tidligere faser over til neste fase og nye spørsmål dukker opp underveis. Partnerskapene i tilskuddsordningen har likhetstrekk med det forskere kaller forskning-praksis-partnerskap (Research-practice-partnerships, RPP). Dette er langsiktige samarbeid mellom forskere og praktikere som skal være til gjensidig nytte. I RPP-partnerskap oppholder forskere seg gjerne i praksisfeltet over tid, de kartlegger sammen med lærere og ledere og legger planer for hva som skal gjøres videre.

Etter avtale med oppdragsgiver (Utdanningsdirektoratet) gikk det første prosjektåret med til å samle data som skulle gi et kunnskapsgrunnlag for koordinatorenes videre arbeid. De to koordinatorene besøkte alle de seks institusjonene i region Vest og intervjuet ledere og ansatte med ansvar for arbeidet i ordningen. De fikk spørsmål som handlet om ledelse og organisering, om kjennetegn ved gode partnerskap, om de lokale partnerskapene preges av gjensidig tillit og respekt og om de er gjensidig

utviklende? Prorektorer, dekaner, instituttledere og faglige ledere (koordinatorer) ble intervjuet, samt faglig ansatte som er ute i ordningene, representanter for Statsforvalterembetene, barnehage- og skoleeiere. Totalt 86 intervjuer ble gjennomført, individuelt og i gruppe.

Intervjuene med Statsforvalterne viste at de var ulikt tett på prosessene. Alle mener at Tilskuddsordningen er riktig vei å gå, de bemerker at det er store lokale forskjeller og vanskelig å få til samskaping. Det å skulle arbeide i partnerskap utfordrer både tradisjoner, tenkemåter og etablerte relasjoner. Noen omtaler seg som bidragsyttere og fasilitatorer. De opplever at UH ikke er organisert for arbeidet som forventes i ordningen og opplever at ansatte fra UH ofte er alene ute i praksisfeltet. Statsforvalterne spør om de mangler fellesskap i egen organisasjon og opplever at det er ulik kompetanse og kapasitet.

Flere av barnehage- og skoleeierne sa at UH ikke la til rette for partnerskap slik ordningene forutsetter. De klarte ikke helt å forstå hvordan UH-ledelsen tenker og var frustrerte over autonomien i UH. Mens de hadde forventninger om et samarbeid på institusjonsnivå, opplevde de bare å møte enkeltpersoner uten noen organisasjon bak seg. De opplevde seg også nedprioritert fordi UH prioriterte egne studieprogram, ikke arbeidet i ordningen. De var også overrasket over manglende kunnskap om praksisfeltet i UH.

UH-ledelsen hadde en positiv innstilling til den nye måten å drive kompetanseutvikling på og hadde en god forståelse av prinsippene bak Tilskuddsordningen. Mens rektoratet hadde det overordnede ansvaret, var daglig drift delegert til dekanene. Da intervjuene ble gjennomført, var ikke organiseringen helt på plass ved alle institusjonene. Flere kom inn på at det var tidkrevende å få på plass en struktur som egner seg for arbeidet, og mange påpekte at skoler og kommuner helst ville at alle skulle få tilbud om å være med på alt. Noen sa at de var usikre på om ordningen hadde kommet for å bli, et regjeringsskifte kan snu opp-ned på mye.

De UH-ansatte koordinatorene mente at UH ikke var organisert for ordningen og savnet en infrastruktur for arbeidet. Spesielt nevnte de matriseorganisering som en kompliserende faktor fordi det vanskeliggjør samarbeid på tvers. De brukte svært mye tid på å finne fagfolk som skulle ut, de fleste arbeidsplanene var fulle. Koordinatorene beskrev store forskjeller i praksisfeltet. Noen regioner er veldig planmessige,

andre ikke. Skoleledere tenker forskjellig, det var ikke alltid like lett å tolke søknader fra kommuner og skoler, de var ofte lite konkrete. De faglig ansatte som var ute i ordningen opplevde oppstarten som litt uoversiktlig, men synes at mye hadde falt på plass etter hvert. Både informasjonsflyt og organisering hadde gradvis blitt bedre. Det hadde vært ønskelig med modeller for faglig utviklingsarbeid, gjerne hospitering hvor en uerfaren UH-ansatt følger en med erfaring. Alle institusjonene hadde lang erfaring med erfaringsdeling, men mente at det ikke automatisk fører til kunnskapsutvikling. De kom også inn på at selv om likeverd og samskaping står sentralt i ordningen, er det likevel lett å ende opp med en kursmodell.

Rapporten avsluttes med noen refleksjoner over hvordan man tar vare på kunnskapen som utvikles i partnerskapene og hvordan erfaringskunnskap kan bygges kumulativt. Data som er samlet inn til rapporten avdekker også en asymmetri i partnerskapene som handler om at praksisfeltet opplever at UH står over skolene og at de har kunnskap som skolene trenger. Å få del i denne kunnskapen oppfattes som viktigere enn å arbeide med og styrke sin egen praksiskunnskap. En konklusjon er derfor at man bør vurdere å formalisere partnerskapet. Videre anbefales det å tydeliggjøre hver parts ansvar i arbeidet, gjerne konkretisere det med eksempler. Nesten alle skoleeierne som er intervjuet mener at skoleledere trenger støtte i form av opplæring eller kurs i hvordan de skal drive utviklingsarbeid.

Ettersom intervjuene har vist at det kan være tilløp til uavklarte forventninger og til dels uklart for noen av aktørene hvem som har ansvar for hva, anbefaler rapporten avslutningsvis at man lokalt vurderer om det kan være en fordel å formalisere partnerskapet gjennom en skriftlig avtale som klargjør hvem som skal ta ansvar for hvilke oppgaver i samarbeidet. Intervjuene viser også tendenser til at konkurranse om midlene overskygger hva midlene er ment å skulle brukes til. Ordningen forutsetter lokale prosesser for behovskartlegging og analyse, og at midler tildeles basert på slike undersøkende prosesser. Det er indikasjoner i materialet på at midler noen ganger tildeles uten forutgående kartlegging og analyse, noe som forklares med at man velger å opprettholde vante handlingsmønstre. For eksempel velger noen å smøre midlene tynt utover fordi man lokalt er vant til at alle skal få midler, ikke at pengene tildeles prosjekter basert på kartlegging og analyse.

Partnerskap for lokal kompetanseutvikling – kompetanseregion UH-Vest

Rapporten er utarbeidet av koordinatorene i UH-Vest, Per E. Garmannslund og Sølvi Lillejord og presenterer et kunnskapsgrunnlag som bygger på informasjon samlet inn fra høsten 2022 til våren 2024 gjennom prosjekt *Partnerskap for lokal kompetanseutvikling*¹.

At tidligere nasjonale satsinger skulle avvikles og erstattes med et system for lokal kompetanseutvikling ble varslet i Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Slik beskriver Utdanningsdirektoratet (Udir) på sin hjemmeside det som nå heter Tilskuddsordningen²: Den skal bidra til å øke kompetansen og kvaliteten i barnehager, grunnskoler og videregående skoler, i kommuner og fylkeskommuner, og ved universiteter og høyskoler. Barnehage- og skoleeier har ansvar for utvikling av kompetansen blant ansatte og ledere i barnehager og skoler. Kompetansetiltakene skal gjennomføres i partnerskap og være forankret i lokalt definerte behov. Behovsbeskrivelsene skal være basert på vurderinger i skoler og barnehager, og utvikles i faglig dialog med universitet eller høyskole. Eiere skal samarbeide med et UH-miljø om å vurdere kompetansebehovene, planlegge og gjennomføre tiltak i barnehager eller skoler. Ansatte og ledere skal være involvert i arbeidet. UH-miljøene skal legge til rette for at erfaringene fra partnerskapet bidrar til å styrke lærerutdanningene.

I perioden 2018 til 2022 var Høgskulen på Vestlandet nasjonal koordinator for ordningen. De har beskrevet sitt arbeid i en sluttrapport 20. januar 2022³. I november 2021 lyste Udir ut oppdraget for en ny periode. Da ble Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis et eget nettverk, mens tre regionale nettverk skulle ivareta DeKomp og ReKomp: Øst, Vest og Nord. Etter 2022 har arbeidet med det som nå kalles Tilskuddsordningen, foregått i de tre regionene,

som i oppdragsbrevet er tildelt to hovedoppgaver:

1. Initiere og koordinere samarbeid om å styrke UH-institusjonenes partnerskapsrolle i arbeidet med lokal kompetanseutvikling i regionen
2. Koordinere samarbeidet om etter- og videreutdanning i regionen.

Våren 2022 ble det inngått avtale mellom NLA Høgskolen (prosjektansvarlig) og Udir om at koordinatorene Per E. Garmannslund (NLA Høgskolen) og Sølvi Lillejord (SLATE, UiB), skal ha ansvaret for del 1 av oppdraget, som Udir beskriver slik: Formålet med hovedoppgave 1 er å legge til rette for erfaringsdeling og faglig samarbeid mellom universiteter og høyskoler i regionen om lokal kompetanseutvikling, med vekt på partnerskapsrollen. Koordinator skal legge til rette for samarbeid og være pådriver for faglig utvikling i regionen.

HVL og UiS ivaretar Del 2 av oppdraget i region Vest.

Koordinatorerne for oppdragets del 1 avtalte med Udir at det første prosjektåret (høsten 2022 og våren 2023) skulle brukes til å samle data om hvordan arbeidet ble opplevd av de som driver kvalitetsutvikling i partnerskap. Vi besøkte de seks UH-institusjonene i region Vest⁴ og intervjuet ledere og ansatte, arbeidsgrupper med ansvar for å koordinere ordningene og faglig ansatte som støttet utviklingsarbeid i barnehager og skoler. Vi intervjuet også representanter for regionens fire statsforvalterembeter og barnehage- og skoleeiere. Hvordan vi gikk frem for å samle data beskrives mer inngående senere i rapporten, under overskriften *Innhenting av data om partnerskap i tilskuddsordningen*.

Siden tidlig 2000-tall har det vært stor politisk oppmerksomhet om kvalitet i norsk skole. I 2004 ble det, etter anbefaling fra Utvalget for kvalitet i opplæringen⁵, etablert et system for kvalitetsvurdering som skulle gi informasjon om gjennomføring, resultater og læringsmiljø som lærerne skulle bruke til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen slik at

¹ Del 2 av prosjektet kartlegger etter- og videreutdanningsbehov, og arbeidet ledes av UiS og HVL.

² Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring | udir.no

³ Sluttrapport fra Nasjonal koordinator for universitet og høyskoler i desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (DeKomp) (hvl.no)

⁴ (Universitet i Agder (UiA), Universitetet i Bergen (UiB), Universitetet i Stavanger (UiS), NLA-Høgskolen, Høgskulen i Volda (HVO) og Høgskulen på Vestlandet (HVL).

⁵ NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse; NOU 2003:16, I første rekke),



elevene fikk et godt læringsutbytte. I april 2022 oppnevnte regjeringen et utvalg som skulle gjennomgå og videreutvikle dagens system for kvalitetsvurdering slik at det i større grad vektla faglig og pedagogisk kvalitetsutvikling. 13. november 2023 leverte utvalget NOU 2023:27: *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*⁶, som påpekte at dagens system for kvalitetsvurdering er mer orientert mot styring enn utvikling og at flere av systemets prøver og undersøkelser ikke er brukervennlige. En ambisjon i Tilskuddsordningen er å snu den hierarkiske tenkningen og sikre mer demokratisk deltakende aktivitet i arbeidet med kvalitetsutvikling. Vår rapport viser at mens denne snuoperasjonen blir positivt mottatt, oppleves den også som utfordrende for de som har ansvar for å gjennomføre den.

En AFI-rapport (Lyng mfl., 2021, s. 118) påpekte at det trengs mer kvalitative data om hva som foregår på lærer-, skole-, og skoleeiernivå i

Tilskuddsordningen. Vår rapport ivaretar noe av det kunnskapsbehovet som AFI etterspør. Vi har imidlertid hovedsakelig vært opptatt av om partnerskapene mellom universitets- og høyskolesektoren (UH) og barnehager og skoler innfrir policyambisjonene om at de skal bli *kunnskapsproduserende fellesskap*. Vi har hatt som mål å avdekke hvordan skoleeier (fylker og kommuner) ivaretar sitt ansvar for utvikling i barnehager og skoler, hvordan UH ivaretar sitt ansvar for å initiere, lede og legge til rette for samarbeidet, samt om og hvordan UH sørger for at erfaringene fra partnerskapet føres tilbake til lærerutdanningene og gjør dem mer praksisrelevante. Vi har sett etter kjennetegn ved velfungerende partnerskap mellom Universitets- og høyskolesektoren (UH), barnehage- og skoleeiere og barnehager og skoler i tilskuddsordningen og om de som deltar i partnerskapene opplever at de er gjensidig forpliktende og utviklende.

⁶ NOU 2023: 27 (regjeringen.no)

Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling - bakgrunn

Det som nå kalles Tilskuddsordningen, ble varslet i Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Evalueringer hadde vist at det lokalt var ulike forutsetninger, kapasitet og kompetanse for å drive kvalitetsutvikling i skolen og at nasjonale satsinger ikke var tilpasset lokale behov. De store satsingene skulle derfor avvikles og erstattes med et mer desentralisert, langsiktig og forutsigbart kompetanseutviklingsystem. For å redusere kvalitetsforskjeller mellom skoler, ville regjeringen definere tydelige krav og forventninger til lokale myndigheter (...) og gi kommuner og fylkeskommuner handlingsrom, slik at de kan finne løsninger tilpasset lokale behov. Kompetanseutvikling flyttes nærmere de som skal gjennomføre tiltakene i gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap mellom lærerutdanningene og skoler og barnehager (s. 14). Fire prinsipper lå til grunn for ny modell:

1. *Kommuner og fylkeskommuner har hovedansvaret for kvalitetsutvikling i skolen.*
2. *Kommuner og fylkeskommuner skal ha økt handlingsrom.*
3. *Det statlige virkemiddelapparatet skal være differensiert.*
4. *Kompetanseutvikling skal være forsknings- og kunnskapsbasert.*

I mai 2020 sendte Regjeringen forslag til forskriftsfesting av tilskuddsordningen på høring. Målet var å tydeliggjøre roller og oppgaver, sikre koordinert administrasjon og enkle prosesser lokalt. *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*⁷ trådte i kraft 26.1.2021.

Partnerskapene skal bidra til mer praksisrelevante lærerutdanninger, forskningsinformert og systematisk praksis i barnehager og skoler. Meldingen varsler (s. 86) at det skal evalueres hvordan modellen fungerer. Evalueringer gir ofte nyttig informasjon. For eksempel viste Reinertsen og Roos (2021) at evalueringen av Kunnskapsløftet (LK06) avdekket svakheter i

styring og lokal implementering og varierende lokal kompetanse i å lede læreplanarbeid. Skoleledere og lærere opplevde at nivået over dem i liten grad støttet og fulgte opp skolenes pedagogiske arbeid. Det var svake forbindelseslinjer både mellom skoleeiere og skoleledere og mellom skoleledere og lærere. Kunnskapsløftets intensjon om økt lokalt handlingsrom til skoleeiere, skoleledere og lærere ble ikke innfridd. Tilskuddsordningen er kanskje et nytt forsøk på å oppnå det Kunnskapsløftet ikke innfridde, og en evaluering av ordningen bør særlig se på svakheter allerede avdekket i evalueringen av Kunnskapsløftet.

Hvem har ansvar for hva i Tilskuddsordningen?

Om ansvar i ordningen sier Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* dette (s. 11): Staten har ansvar for å legge til rette for gode prosesser på skolene og i kommunene. Lokale skolemyndigheter har ansvar for kvalitetsutvikling i alle sine skoler og for å sikre at skoleledere har den kompetansen de trenger. Skolelederne har, i samarbeid med lærerne, ansvar for å utvikle profesjonssamarbeidet på den enkelte skole. I stor grad har ansvaret for oppdatering og videre læring vært overlatt til den enkelte lærer, med muntlige, kollegiale råd som den viktigste kunnskapskilden (Jensen, 2007). Ansvar for kvaliteten i lærerutdanningen ligger ikke bare på UH. Ansvaret ligger også på skoler og barnehager der studentene har sin praksis.

Slik beskriver Udir ansvarsfordelingen i ordningen⁸: Barnehage- og skoleeier har ansvar for utvikling av kompetansen blant ansatte og ledere i barnehager og skoler. Ledere i barnehager og skoler har ansvar for planlegging, involvering og gjennomføring av kompetansetiltak blant de ansatte, med god støtte fra barnehage- og skoleeiere og universitet eller høyskole. Ledere skal bidra til et godt partnerskap med UH, invitere dem inn i lokale prosesser og vurderinger.

For å sikre at midlene fordeles etter lokale utviklingsbehov, varslet Meld. St. 21 (2016-2017, s. 84) et skifte i hvordan nasjonale myndigheter bidrar til kompetanseutvikling i skolen: «Når dette skiftet er gjennomført, kan vi se for oss at alle kommuner i et fylke skal delta i godt fungerende samarbeidsforumer sammen med det lokale universitetet eller høyskolen».

⁷ Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring - Lovdata

⁸ Utdanningsdirektoratet. (2023). Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring. Retrieved 23.02.2024 from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/#a183012>

Fylkesmannsembetene⁹ skulle legge til rette for samarbeidet, der representanter for skoler, kommuner, lærere og lærerutdanningene analyserer, prioriterer og planlegger tiltak for kompetanseutvikling. Tiltak skal være skolebaserte og dekke et bredt spekter av skolens samfunnsmandat. Samarbeidsforum ble omtalt som et «nav» i ordningene; et nettverk for kapasitetsbygging og utvikling, gjensidig læring, prioritering, planlegging og kvalitetssikring.

AFIs evaluering (Fossestøl mfl., 2021) viser at samarbeidsforum i liten grad har fungert som det strategiske forumet Stortingsmeldingen beskrev. Partene brukte mye tid på å fortolke og finne løsninger på representasjon, mandat og roller. Mange steder foregikk arbeidet med å drøfte, prioritere og velge tiltak i allerede etablerte regionale kompetansenettverk, dominert av skoleeiere. Ettersom midlene oftere fordeles «pro rata», enn etter behov, blir samarbeidsforum mer et sandpårøingsorgan enn en strategisk aktør. Forskriften tydeliggjorde hensikten med samarbeidsforum og statsforvalterne opplever nå å ha fått en tydeligere kontrollfunksjon.

Lærerutdanning 2025 og etablering av universitetsskoler

I 2017 presenterte regjeringen Solberg strategidokumentet *Lærerutdanning 2025*, som anbefalte partnerskap mellom UH-institusjoner og skole- og barnehageeiere. UH og skoler/ barnehager skal videreutvikle seg som kunnskapsproduserende fellesskap ved bruk av felles fagspråk. Tiltakene skal utvikles i samarbeid mellom skoleeier, skolene og lærerutdanningene. Faglig råd for lærerutdanning (2019) har beskrevet prosessen med å etablere universitetsskoler fra 2009. Både UiO, UiT og NTNU har universitetsskoleavtaler, delvis etter modellen for universitetssykehus. Fra 2016-2019 drev Oslo Met, finansiert av Norges Forskningsråd¹⁰ et

prosjekt med utdanningsbarnehager.

Kompetanse for fremtidens barnehage

I perioden 2014-2020 evaluerte Sintef Kompetanse for fremtidens barnehage¹¹. Vi gjengir funn fra delrapport 5, hvor Trøndelag FoU gjennomførte en survey¹² med 169 respondenter og intervjuet et utvalg informanter om hva som må til for at partnerskap skal fungere. Flere nevnte god dialog, felles forståelse av barnehagens behov, tydelig ledelse og koordinering, klar informasjon og forutsigbarhet. Ifølge Sivertsen mfl. (2020) krever tilskuddsordningen at UH har kapasitet, kompetanse og vilje til å få samhandlingen til å fungere. Samskapingen påvirkes av hvordan UH velger å holde kontakt med praksisfeltet. Modeller for tilbakeføring av kompetanse fra praksisfeltet til barnehagelærerutdanningene var lite utviklet.

Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO fremhever gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, som de viktigste bidragene til å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle. Alle skal ha grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving regning, samt muntlige og digitale ferdigheter og flest mulig skal gjennomføre videregående. Det skal bli bedre samarbeid mellom barnehager, skoler, SFO og lokale støttesystem. Regjeringen vil gi kommuner, fylkeskommuner, private eiere, barnehager og skoler handlingsrom til selv å drive kompetanseutvikling og kvalitetsutvikling og finne løsninger tilpasset lokale behov¹³.

OECDs perspektiv på tilskuddsordningen

I forbindelse med lanseringen av tilskuddsordningen, inngikk Utdanningsdirektoratet et samarbeid med OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling). De skulle gjennomgå sentrale dokumenter, vurdere kompetansestrategien i lys av internasjonale

⁹ Betegnelsen Fylkesmann ble erstattet med Statsforvalter 1. januar 2021.

¹⁰ Utdanningsbarnehager - OsloMet

¹¹ Delrapport 1 (Haugset,mfl., 2016) Analyse av implementeringen av strategien, samt deltakerundersøkelser. Delrapport 2 (Haugum mfl, 2017) Deltakerundersøkelsene ble repetert, kompetanseutviklingstiltakene Barnehagebasert kompetanseutvikling, Barnehagefaglig grunnkompetanse, Fagbrev og Kompetansehevingsstudier for assistenter og fagarbeidere ble evaluert. Delrapport 3 (Naper mfl., 2018) Søkelys på Barnehagebasert kompetanseutvikling, samt evalueringer av Fagskoleutdanningen for oppvekstfag. Delrapport 4 (Haugset mfl., 2019) Analyse av etableringen av samstyrrsstrukturen Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen i fylkene, samt en dokumentanalyse av studie- og emneplaner. Delrapport 5 (Sivertsen, Ljunggren og Janninger, 2020) En analyse av partnerskapene i Regional ordning, kompetansebehovskartlegging og utøvelse av Regional ordning i en tidlig fase i fem fylker. Delrapport 6 (Sivertsen mfl. 2021) En sammenstilling og drøfting av sentrale funn som er gjort i de fem første rapportene. Sluttrapport: Haugset, Sivertsen og Naper

¹² Surveyen ble gjennomført i fylkene Troms og Finnmark, Trøndelag, Vestland, Innlandet og Vlken

¹³ Udir: Ny modell for kompetanseutvikling i skole Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (udir.no) Udir: Utvikle praksis sammen (2017) Utvikle praksis sammen (udir.no)

studier og innhente erfaringer gjennom intervju, kommunebesøk og seminarer, dialog og samarbeid med referansegruppe. OECD leverte to rapporter (OECD, 2019; OECD, 2020). I den første påpekte de at sektoren oppfattet den nye modellen for kompetanseutvikling som kompleks. Vellykket implementering vil avhenge av at samtlige aktører ivaretar sine oppgaver og samarbeider godt. OECD fryktet at den nye kompetansemodellen kan bidra til å øke eksisterende forskjeller mellom skoler og skoleeiere, og påpekte disse utfordringene:

- Mangel på felles forståelse mellom aktørene og manglende kapasitet til strategisk planlegging på skoleeiernivå
- Manglende oppfølging av hva midlene brukes til og hvilke endringer som skjer i klasserommet
- Konkurransen og manglende sammenheng mellom ulike utviklingstiltak og ordninger

OECD beskrev den nye modellen som ambisiøs og kompleks, og anbefalte:

- Involvering av aktørene – avklare og erkjenne hverandres roller på ulike nivåer og ta ansvar for egen rolle
- Utarbeide en felles visjon, formulere mål for nettverkene og for aktørenes innsats
- Tydeliggjøre ressursene, planlegge langsiktig og utarbeide en plan som viser sammenheng mellom ulike tiltak og strategier for at de skal virke sammen

Den andre rapporten (OECD, 2020) fant fremskritt i lokal forståelse og utvikling av modellen. Aktørene var nå enige om at ansvaret for å identifisere utviklingsbehov ligger hos skoleeier og skolen. Det var også etablert en felles forståelse av disse prinsippene:

- Lokale vurderinger og analyser ligger til grunn for kompetanseutviklingstiltak
- Kompetanseutviklingen skal i hovedsak være skolebasert
- Utvikling av partnerskap mellom skoler og UH er viktig

OECD pekte på tre forbedringsområder for det videre arbeidet med ny kompetansemodell:

- Ulike forståelser av begreper som «skolebasert» og «partnerskap» skaper uklarhet og utfordringer i arbeidet.
- Det trengs mer åpenhet rundt arbeidet i samarbeidsfora, hvordan lokale strategier utvikles og lokale kompetansebehov

identifiseres, hvordan prioriteringer gjøres og hvordan lærerprofesjonens stemme blir hørt.

- Det er fortsatt utfordringer knyttet til skoleeierens forståelse av hva det innebærer å bygge på eksisterende samarbeidsstrukturer, hvordan skoler velges ut og hva partnerskap med universiteter og høyskoler er ment å innebære.

Skoleeieres og skolelederes oppfatning av Tilskuddsordningen

Siden 2019 har NIFU, på oppdrag fra UDIR, gjennomført halvårlige spørreundersøkelser blant skoleledere (grunnskoler og videregående) og skoleeiere (kommuner og fylker). Ifølge Rogde mfl. (2020) oppga 77 % av grunnskoleeierne at alle skolene i kommunen gjennomførte kompetansetiltak finansiert av midlene i desentralisert ordning.

- 80 % av skoleeierne oppga at kompetansebehov ble identifisert gjennom kollektive prosesser på skolen og 86 % av skolelederne i grunnskolen oppga at tiltakene er helt eller delvis skolebaserte.
- 60 % av grunnskoleeierne oppga at samarbeidsforums prioriteringer ivaretar lokale behov for kompetanseutvikling, mens 5 % i liten/ingen grad opplever det.
- 73 % av grunnskoleeierne oppga at tiltakene i stor eller i svært stor grad møter kompetansebehovene som er prioritert i lokale planer
- I mellomstore kommuner oppga 52 % av skolelederne at de i stor eller i svært stor grad samarbeider med andre skoler i kommunen om kompetanseutvikling, mens i små kommuner oppga 42 % av skolelederne at de i noen grad samarbeider med skoler i andre kommuner om kompetanseutvikling
- 54 % av skoleeierne og 32 % av skoleledere opplever i stor eller i svært stor grad samarbeidet med UH som et likeverdig partnerskap, 8 % i liten eller ingen grad

De fleste kommunene oppga at alle eller de fleste skolene gjennomfører kompetansetiltak finansiert gjennom desentralisert ordning og at kompetansebehovene blir identifisert gjennom kollektive prosesser på skolene/i barnehagene.

På oppdrag fra Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved UiS, har NIFU (Wiborg mfl., 2022), undersøkt hva Tilskuddsordningen har hatt å si for lærerutdanningene og om den har påvirket fakultetets forskningsaktivitet. Flere ansatte sa at de hadde hatt nyttige erfaringer

fra deltakelse i partnerskap, men finner det vanskelig å bruke disse i undervisningen og mener at arbeidet i ordningen går ut over egen forskningstid. Det er svake formelle strukturer for tilbakeføring av kunnskap fra partnerskapene til lærerutdanningene og forskning. Fakultetet har fora for erfaringsutveksling, men et flertall opplever at det i liten grad legges til rette for tilbakeføring av kunnskap på enhets- eller fakultetsnivå. Mye energi har gått med til å få partnerskapene til å fungere, det har vært mer oppmerksomhet på hva som skjer «ute» enn på hva som tilbakeføres til UiS. Det er dårlig samsvar mellom tema i partnerskapene og ansattes kompetanse. Mange opplever deltakelse i partnerskapene som nyttig for egen forskning og undervisning, men om det skjer tilbakeføring til lærerutdanningen, er opp til hver enkelt.

Rapporten legger vekt på at arbeidet er relativt nytt og vil være i utvikling, at perioden har vært preget av pandemi og at de fleste ansatte opplever at arbeidet med partnerskapene skaper kunnskap som kan være nyttig for lærerutdanningene. Det synes imidlertid å være et uutnyttet potensial knyttet til forvaltningen av nye erfaringer og ny kunnskap, både ved fakultetet og ved de enkelte enhetene. Det er til dels svake formelle strukturer og institusjonalisert praksis; altså svak tradisjon for å nytte erfaringer som utgangspunkt for utvikling. Arbeidet med ordningen ser også ut til å ha begrenset innvirkning på utvikling av studieprogram, pensum og emnebeskrivelser.

AFI: Evaluering av Tilskuddsordningen

Fossestøl mfl. (2021) drøfter samarbeidsforum/kompetansenettverk, statsforvalterens og nasjonale koordinators funksjon samt lokale aktørers opplevelse av ordningen og analyserer strukturelle betingelser for lokal kompetanseutvikling. Mens skoleeierne ser seg som pådrivere for lokal kompetanseutvikling, opplever det ikke slik for tillitsvalgte og skoleledere, som er skeptiske til om ordningen faktisk er en god måte å drive kompetanseutvikling på. For UH skaper organisatorisk kompleksitet, ansettelsesprosedyrer, omorganiseringer og timeføring vansker, og medbestemmelse ivaretas ikke godt nok. Noen finner imidlertid løsninger. De har avklart formålet og operasjonalisert retningslinjene. Andre problematiserer retningslinjene og betingelsene i stedet for å se seg selv som aktører som kan påvirke samarbeidet og foreslå løsninger på utfordringer. Rapporten konkluderer slik (s. 118): I lys av manglende lokal involvering blir det viktig å samle inn mer kvalitative data om hva som foregår på lærer-,

skole- og skoleeiernivå (...) samt skoleeiers situasjon. Partnerskapet mellom skoleeiere og UH er viktig, særlig hvordan UH legger til rette. Det bør kartlegges hvilke UH-miljøer som eventuelt klarer å møte det doble formålet. I *Bedre skole*, identifiserer Fossestøl og Lyng (2022) tre hovedutfordringer:

- Det koordinerende organet (samarbeidsforum) fungerer ikke etter intensjonen.
- Man har ikke lyktes med å sikre lokal involvering og forankring
- Flere UH-institusjoner har ennå ikke funnet sin rolle.

I et temanotat fra AFI har Borg mfl. (2023) intervjuet statsforvaltere, medlemmer i samarbeidsfora og noen partnerskap. Det er en positiv utvikling i vurderingen av samarbeidsforum, blant annet har kvaliteten på samarbeidet økt. Statsforvalteren fremmer gode diskusjoner og legger til rette for at forumet når sine mål. Ansvar er tydeliggjort i reviderte mandat og fylkene har tatt organisatoriske grep for å forsterke eierskapet. Det foregår mer kartlegging, planlegging og gjennomføring av tiltak i partnerskapene, mens tendensen er negativ i forståelsen av hvordan man skal gjennomføre kompetanseutvikling og om partnerskapet oppleves som likeverdig. UH mangler kapasitet og kompetanse i å veilede og lede utviklingsprosesser i skolen og forventningene til UHs rolle og bidrag er tradisjonelle. Samarbeidsforum er en krevende konstruksjon. Statsforvalterne agerer ulikt og forventningene til dem varierer. Data viser at skoleledere og tillitsvalgte i mindre grad bidrar i behovskartlegging, prioritering, gjennomføring og evaluering av tiltak. Samtidig er det en tro på at ordningen bedrer kvaliteten i skolen og elevenes læring og læringsmiljø. Tiltakene oppleves å være tilpasset skolers og læreres behov.

Policyforventninger til partnerskap

Meld. St. 21 (2016-2017, s. 14) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* formulerer forventningene til partnerskapene slik: «Det er et mål å skape gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap mellom lærerutdanningene og skoler og barnehager». At erfaringer fra lokal kompetanseutvikling skal tilbakeføres til lærerutdanningene fremheves både i meldingen og i strategidokumentet *Lærerutdanning 2025*. Den partnerskapsmodellen som ligner mest på policy-forventningene til partnerskap i Tilskuddsordningen er research-practice-partnerships (RPP). Det beskrives av Coburn, Penuel og Farrell (2021) som en lokalt forankret innsats med mål om bedre praksis. Arbeidet

skjer i samarbeid mellom forskere, lærere, ledere og ansatte i kommunen, som identifiserer forbedringsområder og samarbeider om forbedringstiltak. Målet er *ikke* å hjelpe praktikere med å implementere politikk, programmer og praksiser som er utviklet av eksterne aktører, men langsiktig og systematisk bruk av forskning i arbeidet med kvalitetsutvikling på institusjons- og systemnivå.

Tilskuddsordningens policyambisjon om å koble UH-sektorens forskning med barnehager og skolars erfaringskunnskap er også i tråd med Lærerroллеutvalget (Dahl mfl., 2016) som anbefalte økt oppmerksomhet på læreres kontinuerlige profesjonsutvikling. Dette ble fulgt opp i NOU 2022:13 *Med videre betydning*, som foreslo et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling som bygger på likeverdige partnerskap, er kunnskapsbasert, langsiktig og forutsigbart, møter lokale kompetansebehov, har balanse mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling og ivaretar medbestemmelse. Utvalget foreslo at partnerskapene mellom UH, barnehager og skoler skulle videreutvikles, og at Dekomp, Rekomp, Kompetanseløftet, Yrkesfag, Videreutdanning og Oppfølgingsordningen ble slått sammen til én ordning. Det skal kunne gjøre det enklere å bruke midler der det lokale behovet er størst.

Forskning om partnerskap

I forskningen brukes *partnerskap* som fellesbetegnelse på ulike former for tverrinstitusjonelle eller tverrsektorielle samarbeid. De siste tiårene har interessen økt for samarbeid i klynger og nettverk (Chapman, 2007) også omtalt som modus 3 i kunnskapsproduksjon i hierarkiske flernivå-strukturer (Carayannis, Campbell, & Rehman, 2016). Et utviklingstrekk er at den teknologiske utviklingen åpner for nye former for data-drevne sosiale partnerskap (Susha mfl., 2019) hvor myndigheter og private aktører deler data som kan brukes til bedre å forstå problemer man ønsker å løse for fellesskapets beste, som for eksempel klimaendringer, behov for utdanning, fattigdom etc.

Parallelt med at det forskes på nye typer partnerskap, er det stor interesse for partnerskap i lærerutdanningene. I en kartlegging av forskning om partnerskap i lærerutdanning, påpekte Lillejord og Børte (2016) at det er et relativt ungt forskningsfelt som oppstod på 1980-tallet i England og USA, gjennom Oxford Internship Scheme (BERA, 2014) og Holmes Group Initiative, Tomorrow's Schools (Sedlak, 1987; Cockrell, 1999) som svar på mangeårig kritikk av UH-institusjonenes ensidige vektlegging av teori i lærerutdanningen. Forskere antok at svak tilknytning til praksis kunne forklare hvorfor lærere fikk praksissjokk (Stokking mfl., 2003; Caspersen & Raaen, 2014). Praksissjokk rapporteres det imidlertid også om både i sykepleier- og medisinerutdanningen (Lillejord, 2023). Selv om partnerskap, ideelt sett, skal bringe praksisfelt og UH-institusjoner tettere i kontakt med hverandre, preges de ofte av tradisjonelle, hierarkiske relasjoner mellom partnerne, med kunnskapsoverføring i *vertikale* «samarbeidslinjer» (Furlong mfl., 2000). I slik hierarkisk top-down-tenkning forventes den ene parten å ha mest kunnskap å bidra med, noe som tradisjonelt har vært universitetet.

I forskningskartleggingen fant Lillejord og Børte (2016) at partnerskap ble omtalt som en ressurskrevende og kompleks tverrinstitusjonell infrastruktur for kunnskapsdeling. Hvor godt partnerskap fungerer, avhenger av hvordan de organiseres og ledes, hvordan ansvar blir definert og arbeidsdeling avklart. Mange av problemene som blir rapportert handler om asymmetriske kunnskaps- og maktrelasjoner samt manglende ledelse. Forskere påpeker at kompetent faglig ledelse må ta ansvar

for å etablere, lede, vedlikeholde og fornye produktive, lærende relasjoner mellom partnerne. Samarbeidet preges ofte av lite kunnskap om og liten interesse for den andre institusjonens kunnskapsarbeid. Ellis og McNicholl (2015) fant at lærerutdannere i UH brukte svært mye tid på å holde kontakt med studenter som trengte både støtte, hjelp og trøst mens de var i praksis. Ettersom slikt relasjonsarbeid går ut over deres forskning, må universitetene ta sin oppgave som lærerutdanningsinstitusjon mer alvorlig og utvikle studieprogram som er bedre tilpasset sitt formål. En kjerneaktivitet i partnerskap bør være at institusjonene (UH og skole) samarbeider om å vurdere og utvikle praksis.

Forskere har identifisert spenninger mellom ansatte i lærerutdanningen og skolens lærere. Noen spenninger handler, ifølge Lillejord og Børte (2016), om hvilken kunnskap som har status i samarbeidet, men det kan også være forhold som ansvar, tillit, kommunikasjon, tid og ressurser. En spenning i partnerskap er uenighet om hvem som skal sette dagsorden, for dagsorden setter man sjelden kollektivt (Liebman & Miller, 2001). For bedre å forstå studentenes opplevelser når de beveget seg fra universitetet til skolen, brukte Chan (2019) teorier om grensekryssing fra Akkermann & Bakker (2016) og fant at ulike kulturer og agendaer i skoler og universiteter var svært utfordrende for studentene. Skoglund (2022) undersøkte i perioden 2016 til 2019 interaksjon i et partnerskap mellom ledere på kommunenivå, fylkesnivå og universitet. En hovedutfordring var at partnerskapet både var preget av konkurranse og samarbeid. Hun anbefaler at man tar på alvor spenninger som kan oppstå i partnerskap mellom ledere i skoler, på universiteter og på kommune- og fylkesnivå.

I en systematisk kunnskapsoversikt analyserte Sarmiento-Márquez mfl., (2023) 100 artikler om partnerskap. Det er vanlig å anta at arbeidet med å etablere partnerskap typisk foregår i tre klart avgrensede faser. Først sonderer partnerne muligheter, deretter kommer en fase med implementering og i den tredje fasen handler det om å få på plass en varig organisering. Dette illustreres i tabellen under (Sarmiento-Márquez mfl., 2023, s. 100509).

FIGUR 1

E.M. Sanniento.Márquez et al

Educational Research Review 39 (2023) 100509

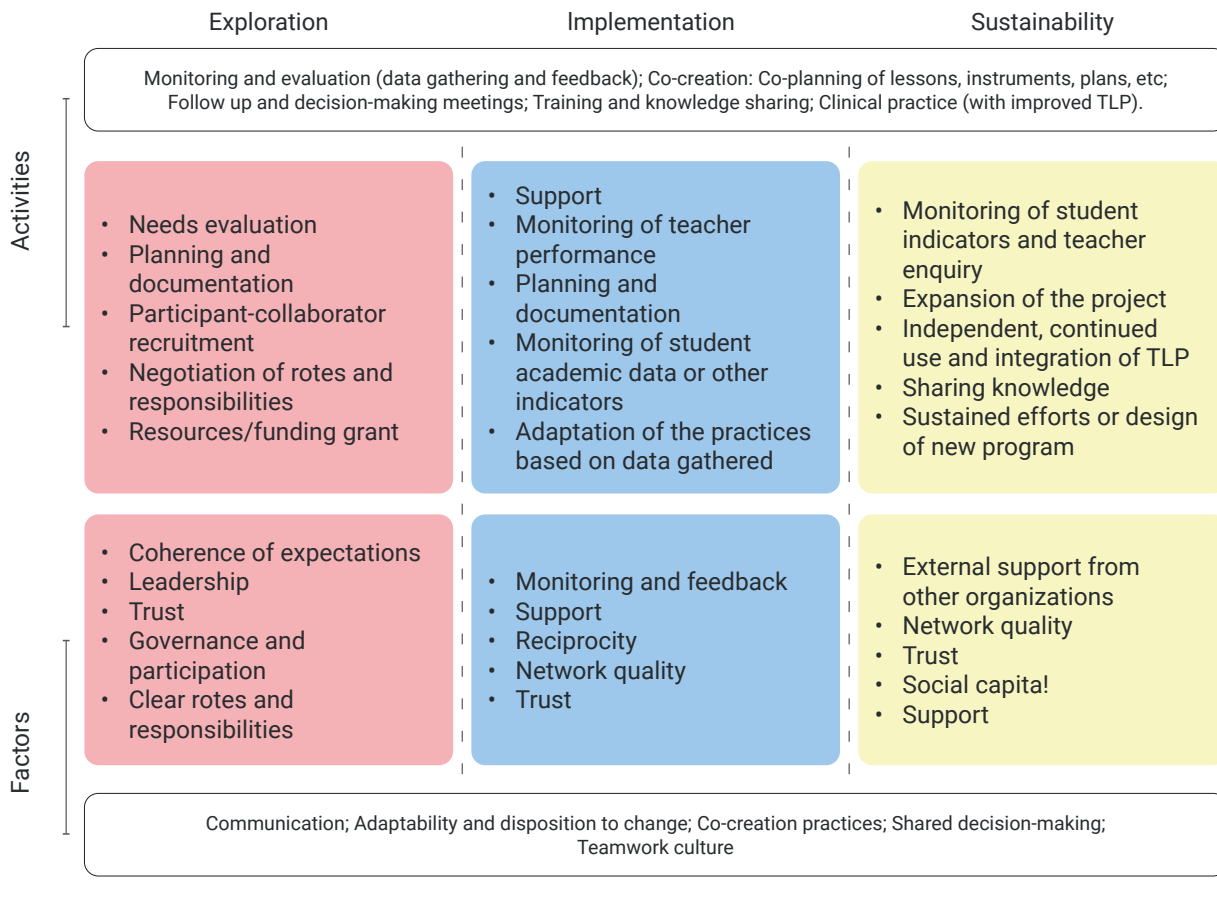


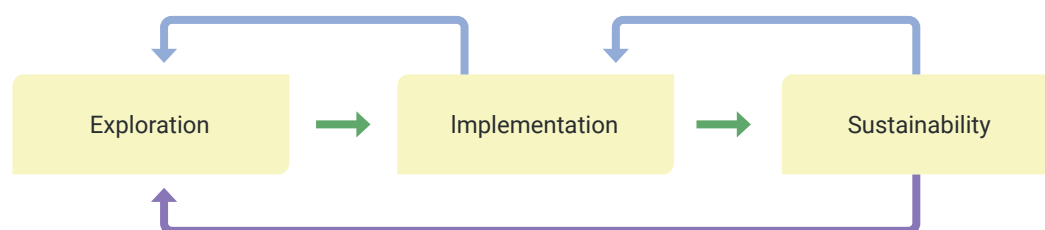
Fig. 4. Activities and factors reported on each SUP phase. Transversal bars represent activities and factors occurring across all three phases.

Deres analyse viste imidlertid at partnerskap mellom skoler og UH-institusjoner slett ikke utvikler seg i klart avgrensede stadier. Tvert imot er utviklingen ikke-lineær fordi man drar med seg tema fra tidligere faser over til neste fase og nye spørsmål dukker opp underveis. Dels handler det om arbeidets kompleksitet – både er det mange aktører involvert i aktiviteter som skal skje parallelt og sekvensielt, og ulike faktorer påvirker samarbeidet. I figuren over viser de tre øverste boksene aktiviteter som foregikk i partnerskapene i de tre fasene, mens de tre nederste boksene viser faktorer som påvirket aktivitetene. Forskerne har identifisert ikke mindre enn 50 faktorer med betydning for kvaliteten på arbeidet, og figuren under viser hvordan arbeidet «egentlig» foregår (s.100509):

FIGUR 2

E.M. Sanniento.Márquez et al

Educationa/ Research Review 39 (2023) 100509



De grønne pilene mellom boksene viser aktiviteter som er gjennomført, slik at man kan gå videre til neste fase. De blå pilene øverst viser behov for å vende tilbake til tidligere fase, revurdere det man tidligere har gjort eller bestemt, revidere og/eller omgjøre det. Den fiolette pilen nederst indikerer *utvidelse* av partnerskapet, nye prosjekter eller nye oppgaver som oppstår som et resultat av prosessen. Man bør altså ikke betrakte og behandle partnerskap som en statisk og stabil form for organisering, men som sosiale nettverk i kontinuerlig utvikling.

Forskning om partnerskap i tilskuddsordningen

Ettersom det foreløpig er få norske studier av partnerskap i Tilskuddsordningen, presenterer vi her de vi har funnet, samt noen internasjonale som rapporterer fra lignende samarbeid.

Folkvord og Midthassel (2021) analyserte policydokumenter i to utdanningsregioner som betraktet lokal kompetanseutvikling som et virkemiddel for å bringe lærerutdanninger og skoler tettere sammen i *varige* partnersamarbeid med mål om å utvikle kvalitet i opplæringen og bringe praksiskunnskap inn i lærerutdanningene. Som forutsetning for at partnerskapene skal fungere, viser dokumentene til gode relasjoner, likeverdighet og en felles oppfatning av samarbeid og ledelse. Forskerne legger til at partene må definere seg som *lærende* og bruke tid på konkretisering for å oppnå felles forståelse. De viser til Firestone & Fisler (2002), som mente at UHs systemer for merittering kan gjøre det lite attraktivt for vitenskapelig ansatte å engasjere seg i slikt partnerskapsarbeid. Artikkelen konkluderer med at i policydokumenter brukes honnørord som partnerskapene må konkretisere og sette inn i en sammenheng.

Fylkesnes og Lindahl (2021) intervjuet åtte lærere som sa at de opplevde å ha lite innflytelse da Dekomp ble introdusert, men følte mer eierskap

etter hvert. Reinertsen og Hafstad (2021) undersøkte arbeidet i reflekterende team, hvor deltakerne drøfter tema med relevans for Dekomp. For å få likeverdighet i partnerskapene, mener de at det kan være viktig å snakke mindre om hva Dekomp er, og heller rette oppmerksomheten mot hva det kan bli. Hvis partene nærmer seg hverandre språklig, kan samhandling mellom skolene og UH bli bedre. Reinertsen og Roos (2021) viser til Torfing mfl. (2016), som bruker begrepet «co-creating», samskaping. De mener at ordningen vil frembringe ny kunnskap som skapes gjennom kunnskapsmegling i mellomrommene mellom sektorer og aktører, teori og praksis.

Inspirert av Bakhtins litteraturteoretiske og språkfilosofiske perspektiv, anbefaler Sennerud mfl. (2022) *lyttende pedagogikk*, som de tror kan bidra til at flere stemmer blir hørt i Rekomppartnerskap. Slik Bakhtin forstår dialogen, har den verken en begynnelse eller en slutt. I partnerskap bør man derfor anta at dialogen ikke begynner første gang partene møtes fysisk, ettersom den allerede har begynt. Forfatterne samlet data i barnehager i 2019 og 2021, og undersøkte hvordan representanter fra UH samarbeidet med barnehagepersonalet. De deltok i avdelings- og personalmøter samt i møter med pedagogiske ledere, og påpeker at det å være i partnerskap er en kompleks og mangesidig aktivitet. Lyttende pedagogikk er vanskelig fordi dialog ikke kan reduseres til et pedagogisk virkemiddel eller et grep man kan ta.

Hermansen og Mausestagen (2023) har undersøkt hvordan begrepet partnerskap formes gjennom aktiviteter og samarbeid i et nasjonalt nettverk for UH-institusjoner som arbeidet med lokal kompetanseutvikling i skolen. Nettverket hadde som ambisjon å utvikle en felles forståelse av partnerskap. Data ble samlet gjennom observasjoner, dokumenter og intervju og partnerskapsbegrepet posisjonert som et kunnskapsobjekt som utvikles i samspill med

institusjonelle praksiser. Analysene av data viste at konstruksjoner av partnerskapsbegrepet er formet av politiske, organisatoriske og epistemiske rammebetingelser. Kunnskap fra forskning brukes i liten grad i utviklingen av forståelse av partnerskap. Flere forskere fremhever betydningen av jevnbyrdighet i relasjoner mellom partene, men skoler og UH bidrar forskjellig inn i partnerskapene. Hermansen og Mausethagen ser en fare i at forventninger om jevnbyrdighet kan få UH-institusjonene til å nedtone betydningen av forskning, noe som kan bidra til å undergrave rollen UH-sektoren er tiltenkt i partnerskapene.

Om partnerskap i policy-dokumenter og fra Faglig råd:

For å vise hva som må til for å nå målene i strategidokumentet Lærerutdanning 2025, gir Faglig råd for Lærerutdanning faglig funderte råd til regjeringen og [Nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling](#) (NFLP). Faglig råd har publisert *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag Delrapport 1 (2019)*¹⁴. Her har de søkt etter oppsummert forskning om partnerskap i lærerutdanningen, og sier (s. 22): av de få oppsummeringene vi finner, er Lillejord og Børtens (2014, 2016) arbeid de mest sentrale. I tillegg viser de til Vescio, Ross, og Adams (2008), Brisard, Menter og Smith (2005), Clarke, Triggs, og Nielsen (2014), Furlong, Campbell, Howson og McNamara (2006), Hunt (2014), og Postholm (2018). Faglig råd konkluderer med at ut over det som allerede er dokumentert av Lillejord og Børte, er det vanskelig å gi en sammenfattende oversikt. For å sikre likeverdig deltakelse og realistiske arbeidsvilkår for alle involverte, anbefaler Rådet forutsigbar finansiering av partnerskapene.

Partnerskap i lærerutdanning

Forskning om partnerskap i lærerutdanningen er opptatt av samarbeidet mellom UH-institusjoner og skolene hvor studentene har sin praksis og om partnerskapene bidrar til mer praksisinformerte lærerutdanninger (Lillejord og Børte, 2016). Ideelt skal partnerskap gi en tilleggsverdi, bidra med noe *ut over* det hver part kan få til på egen hånd. Partnerskap kan betraktes som en infrastruktur for å dele og utvikle kunnskap hvor komplementære ekspertiser med ulik bakgrunn og ulike kunnskapssyn møtes. Ideelt skal de berike hverandre og fungere kvalitetsutviklende i både lærerutdanningsinstitusjonene og i praksis. I Tilskuddsordningen brukes partnerskap om lokale samarbeids-konstellasjoner som kan involvere fylker og kommuner (skole- og barnehageeiere),

skoler og barnehager samt UH-institusjoner. Målet er at disse partnerskapene skal styrke kunnskapen i barnehager og skoler og sikre økt innslag av barnehagens og skolens praksiskunnskap i utdanningene.

Et vedvarende problem i lærerutdanningen, hevdet Zeichner (2010), er svake koblinger mellom utdanningens campus- og skolebaserte del. Han anbefalte derfor etablering av 'hybride rom' i utdanningen, likeverdige møtestedet hvor de som har praksiskunnskapen og de som har den akademiske kunnskapen kan gå ut av hver sine «rom» og møtes på nøytral grunn, i et tredje rom, hvor de kan utvikle kunnskap sammen. Erstatte man hierarkiske strukturer med mer demokratiske, vil det øke forståelsen av den andre partens praksis og åpne for dialog om profesjonell praksis. Mer kunnskap om hva hver part bidrar med til helheten, muliggjør mer jevnbyrdige samarbeid, og det å bryte utdanningens hierarkiske tradisjon vil representere et paradigmeskifte i lærerutdanningenes kunnskapssyn. Partnerskap er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for likeverdig samarbeid. I senere arbeider anbefaler Zeichner (2020) at partnerskapene bør utvides, slik at de også involverer lokalsamfunnet. Skal lærerstudenter kunne undervise slik at de «treffer» elevene der de er, må de kjenne og forstå elevenes kontekst og vite hvordan de kan samarbeide med elevenes foreldre på respektfulle måter.

Forskning-praksis-partnerskap

Research-practice-partnerships (RPP) er langsiktige samarbeid mellom forskere og praktikere. Ettersom slike samarbeid skal identifisere problemer og gjøre noe med dem, til gjensidig nytte for partene, er de i stadig utvikling (Coburn, Penuel & Geil, 2013). Forskere som engasjerer seg i RPP- partnerskap undersøker forhold i praksis som praktikere trenger mer kunnskap om. Det kan handle om elevers læring, klasseundervisning, eller tema på tvers av skoler. Ved for eksempel å avdekke underliggende strukturelle og organisatoriske utfordringer, skal RPP bidra med nyttig kunnskap. I RPP-partnerskap oppholder forskerne seg i praksisfeltet, hvor de, sammen med lærerne, kartlegger, vurderer og planlegger hva som skal skje (Penuel & Gallagher, 2017). Forskere som engasjerer seg i RPP arbeider forskjellig. Noen inntar en rent evaluende posisjon; andre samarbeider med lærere for å finne praktiske løsninger på problemer i undervisningen. Ofte endres både mål og middel underveis i samarbeidet. Ifølge Penuel mfl., (2015)

¹⁴ partnerskap-i-larerutdanningene--et-kunnskapsgrunnlag.pdf (regjeringen.no)

har man lenge antatt at eksterne eksperter skaper kunnskap som lærere skal «oversette» til bedre praksis. En slik hierarkisk logikk overser imidlertid at praktikere jobber i ulike kontekster, som er variable (Fjørtoft & Sandvik, 2021) og forandres over tid.

Samarbeid i grenseland mellom institusjoner innebærer å kunne navigere i og mellom grupper som er ulikt organisert og har ulike kulturer. I partnerskap som involverer to eller flere institusjoner, kan det både mangle ledelse og enighet om hvordan tilgjengelig kunnskap skal tolkes, struktureres og brukes. Når aktører bruker informasjon forskjellig, kan den fungere som et «grenseobjekt» (Akkerman & Bakker, 2011; Star, 2010). Intensjonen er at man, fra sine egne posisjoner, skal kunne utvikle felles kunnskap som kan tas i bruk på tvers av organisatoriske grenser. For eksempel er resultater fra tester og prøver av interesse for både lærere og elever, skoleledere, skoleeiere, foreldre og forskere. Aktører bruker imidlertid resultater på ulike måter og med ulike intensjoner. I samarbeid på tvers av systemer går det derfor mye tid med til å bli enig om hvordan man skal tolke og bruke tilgjengelig kunnskap.

Sjölund og Lindvall (2023) har analysert 45 timer med videoopptak fra møter mellom fire forskere og 300 praktikere i et RPP i Sverige. De mener at samarbeid i partnerskap kan bidra til å utvikle

kvaliteten i begge institusjonene ved å bygge bro over skillet mellom praksis og forskning. Partnersamarbeid i utdanningssektoren har imidlertid sine utfordringer – både handler det om kulturforskjeller og hvordan man kan etablere relasjoner mellom praktikere og forskere i historisk asymmetriske samarbeidsrelasjoner. De mener at hvis man nærmer seg det på en klok måte, er det muligheter for utvikling i grenseområdet mellom partene. I studien fant de syv forskjellige typer grenser mellom partene som de organiserte under tre tema: a) forutsetninger for samarbeid; b) praksiser i samarbeidet og c) samarbeid om innhold. Ulike grenser påvirker hvordan aktører i forsknings- praksis-partnerskap posisjonerer seg, for eksempel kan man posisjonere lærere som medforskere. Hvordan man navigerer i grenseland mellom partene, forholder seg til forskjellene mellom dem og posisjonerer deltakerne, virker inn på hvordan man forstår forskjellene. De kan behandles som hindringer eller som kunnskap man kan diskutere og forhandle om, altså aktiviteter med muligheter for felles læring.

Evaluering av lektorutdanningene (8-13) i 2022

Det kan være grunn til å anta at institusjoner som har velfungerende partnerskap i sine lærerutdanninger har bedre forutsetninger for å samarbeide godt i tilskuddsordningen enn andre. Vi har derfor sett på hvordan NOKUTs evaluering av lektorutdanningene¹⁵ omtaler partnerskap.

¹⁵ sluttrapport-fra-nokuts-evaluering-av-lektorutdanning-for-trinn-813_15-2022.pdf

TABELL 1 INSTITUSJONER MED ETT PROGRAM

Institusjon	Organisering	Komiteens vurderinger
UiA	Matriseorganisert, en administrativ enhet har ansvar for organiseringen	Kompleks organisasjons- og ledelsesstruktur. Studentene tar stort sett samme emner som disiplinstudentene. Praksisfeltet svært godt fornøyd med samarbeidet.
HINN	Fakultet for lærerutdanning og ped har ansvar for lektorutdanningen, Studieprogrammene ligger på fakultetene	Praksisfeltet er godt fornøyd med samarbeidet
MF		Faste møtepunkter og god kommunikasjon mellom MF og praksisskolene
NMBU		71 prosent av de som jobbet ved skoler som samarbeidet med NMBU var i stor eller svært stor grad fornøyde med samarbeidet
UiO	Ett studieprogram med 5 studieretninger	Praksisskolene, særlig universitetsskolene, beskrev samarbeidet med UiO som svært godt

TABELL 2 INSTITUSJONER MED TO PROGRAM

Institusjon	Organisering	Komiteens vurderinger
NORD	Matrise (Bodø) Faggruppe (Levanger)	36 % av de som samarbeidet med NORD var fornøyde
UiS	Matriseorganisert	Matriseorganiseringen gir noen organisasjonsmessige utfordringer.
UiT	13 studieretninger, eierskap og ansvar fordelt mellom to fakulteter	En kompleks organisering, uklart eierskap og ansvar fordelt mellom to fakulteter. På skoler som samarbeidet med UiT var 60 % i stor eller svært stor grad fornøyde
USN	2 studieprogram	Organiseringen av praksis fungerer godt, men det kan synes som om samarbeidet med praksis hovedsakelig handler om informasjon om organisatoriske sider ved praksisperiodene og mindre om samarbeid rundt faglig innhold i praksisemnene.

TABELL 3 INSTITUSJONER MED FLERE STUDIEPROGRAM

Institusjon	Organisering	Komiteens vurderinger
NTNU	Matriseorganisert, 6 studieprogram, flere studieretninger	Praksisfeltet mener at det går ut over helhet og sammenheng når studentene tar disiplin-fag samtidig som de er ute i praksis
UiB	Matriseorganisert, 5 studieprogram, tre av dem delt i flere studieretninger	Samarbeidet mellom UiB og praksisskolene er ensidig. I stor grad bestemmer UiB. Det er lite kommunikasjon mellom partene om hva studentene skal lære, og hva skolene skal bidra med.

Komiteen besøkte 11 institusjoner¹⁶ og fant stor variasjon i hvordan de evner å etablere gode partnerskap med skolene (s. 102). Mens mange skoler og studenter melder om manglende samarbeid og involvering, har noen institusjoner reelle FoU-samarbeid. Fem institusjoner har ett program, tre har to program og tre institusjoner har 5 og 6 program.

Mens over 80 % av studentene sa at veiledning er viktig for en god overgang fra utdanning til yrke – opplevde bare 46 % i stor eller svært stor grad å få den veiledningen de trengte da de begynte i læreryrket. Det kan se ut som om det er lettere for mindre institusjoner og de som har ett studieprogram å holde god kontakt med

praksisfeltet. Hvordan studiene organiseres og ledes og hvordan den enkelte UH-institusjonen kommuniserer med skolene har også stor betydning.

¹⁶ Høgkolen i Innlandet, MF vitenskapelig høyskole, NMBU, Nord Universitetet, NTNU, Universitetet i Agder, Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo, Universitetet i Sørøst-Norge, Universitetet i Stavanger og UiT Norges Arktiske Universitet. Tre av disse 11 UH-institusjonene ligger i region Vest: UiA, UiS og UiB.

Innhenting av data om partnerskap i tilskuddsordningen, region Vest

Her beskriver vi hvordan vi gikk frem for å få nyttig informasjon for arbeidet som koordinatorene i UH-region Vest. I forkant av institusjonsbesøkene fikk institusjonens ansvarlige for Tilskuddsordningen tilsendt en oversikt over hvem vi ønsket å treffe. Ikke alle kunne møte oss på de foreslåtte datoene, og disse intervjuet vi på et senere tidspunkt.

Målet med intervjuene var å få best mulig forståelse av hva aktørene opplevde fungerte bra og hvilke problemer de eventuelt støtte på. Vi intervjuet vitenskapelig ansatte som veiledet utviklingsarbeid i barnehager og skoler, faglige ledere, samt akademiske ledere på flere nivåer og koordinatorene, som både var vitenskapelig og administrativt ansatte. Vi var minst en dag ved hver UH-institusjon, i noen tilfeller trengte vi mer tid og fulgte opp i etterkant, digitalt eller fysisk. De fleste intervjuene ble gjennomført høst 2022 og vår 2023, noen også høsten 2023 og et par våren 2024. I samme periode snakket vi med representanter for statsforvalterne og barnehage- og skoleeierne. Tabell 1 gir en oversikt over intervjuene.

Tabell 4 Oversikt antall intervjuer på ulike nivå/stilling/funksjon og totalt antall personer

Organisering	Antall personer
Prorektor	6
Dekan	6
Instituttledere	6
Faglige ledere/koordinatorene (administrative og faglige)/ styrings- og arbeidsgrupper	33
Faglig ansatte som er ute i ordningene	14
Representanter for statsforvalterne	8
Barnehage- og skoleeiere	13
Til sammen	86

Vi brukte en intervjuguide med tre overordnede tema og ba informantene snakke fritt om hvordan de opplevde følgende forhold i ordningen:

- Ledelse og organisering
- Kjennetegn ved gode partnerskap
- Preger de lokale partnerskapene av gjensidig tillit og respekt, og oppleves de som gjensidig utviklende?

Samtalene varte ca. en time, de ble tatt opp og transkribert, totalt 370 sider. For å få ut essensen av det informantene snakket om, ble teksten fortettet i flere omganger. Under presenterer vi de enkelte informantgruppene.

Statsforvalterne om ordningen, partnerskap og samarbeidsforum

Her gjengir vi hva representanter for de fire statsforvalterembetene i region Vest har sagt om ordningen, hvilke tanker de gjør seg om partnerskap, hva som forventes av UH-institusjonene og hvordan de opplever at samarbeidsforum fungerer.

Om Tilskuddsordningen

En statsforvalter beskrev seg som fasilitator og vedtaksmyndighet. De hadde tidlig bedt kommunene anslå et beløp «*hva kan dere forvente å få fra UH, hva koster det?*». Da måtte kommunen besinne seg, og UH fikk forutsigbarhet. De er imidlertid usikre på om det legges analyser til grunn. Forskriften la «*byråkratens språk på det faglige, gjorde vårt rom mindre. Før kunne vi sette ned noen markører, si 'dere må bruke lokal UH, det skal ikke bestilles, må være skolebasert'. Nå er det en forskriftsfestet tilsynsordning*». Det er rart å forskriftsfeste et utviklingsarbeid – de to ordene går ikke sammen. En annen statsforvalter så en utvikling i forståelsen av ordningene: «*dette er ikke et prosjekt som begynner og slutter, men vedvarende prosesser med kartlegging og analyse hver dag, hele året*». De spør også om ordningen har kommet for å bli: «*hva om dette er et politisk grep som blir borte igjen?*».

En tredje statsforvalter er overbevist om at det er riktig vei å gå, men «*samskaping og arbeid på tvers er krevende*». Regionene prioriterer ulikt, dels på grunn av kapasitet og kompetanse: «*Vi skulle gjerne ha vært tettere på alle ledd, men ikke så tett på som jeg har inntrykk av at noen statsforvaltere er. For det er jo eier som eier*». En fjerde statsforvalter hadde brukt mye tid på å kvalitetssikre ordningens intensjoner og sin forvalterrolle. Oppfylles ikke kriteriene, «*må vi ta på vår Statsforvalterhatt og si dette er ikke godt nok*». Et partnerskap hadde vansker med å levere i forhold til avtale og skoleeier ba statsforvalteren be UH overholde avtalen: «*da sa vi at de har en partnerskapsavtale og må selv gå i dialog med dem*». Som sparringspartner hjalp de partene til selv å løse problemene. Heldigvis er det noen ildsjeler, drivere som holder i prosessene. Samarbeidsforum fatter vedtak, og det ruller, men det er det at alle skal være med «*de putter heller ressursene inn i noe alle kan være med på enn å spisse og tildele i mindre tiltak*». En sa: «*skal*

ikke legge skjul på at vi synes det er krevende».

Om partnerskap og UH-institusjonenes funksjon

Gjennom intervjuene innhentet vi svar på spørsmål om partnerskapene oppleves som gjensidig forpliktende og utviklende. En statsforvalter sier at gode partnerskap, ideelt, har «*felles forståelse av hvordan det skal jobbes, man tar ansvar og bidrar*». De tviler imidlertid på at UH og praksisfeltet skaper noe sammen. For en annen statsforvalter er partnerskap å verdsette hverandres kunnskap, «*sammen skape ny kunnskap gjennom dialog og klar ansvarsfordeling*». Heller ikke dette ser ut til å bli praktisert. Regionene har ulike modeller. Noen tenker utvalgte skoler og barnehager, andre er opptatt av at alle skal få helt likt, noe som blir vanskelig for UH: «*hver barnehage og skole kan ikke ha en UH i prosess hele tiden*». Når de har utfordret forståelsen av partnerskap, har det oppstått spenninger: «*de tror de har den beste måten å gjøre det på, modellen for evig og alltid*». Vil kommuner ha lederutvikling, må de bruke egne midler: «*dere får ikke penger til dette, det er ikke i tråd med kriteriene*». Barnehage- og skolebasert betyr at de respekterer hverandres kunnskap og sammen finner ut hva det må jobbes med: «*vi skulle ha brukt mer tid i startfasen, for de har én tanke i UH og en annen i skolen – jammen var de modige de første fra UH, som våget seg ut i skolesektoren, som liksom vet alt*». Selv om barnehagene ikke har samarbeidstid, har de en samarbeidsånd: «*de må snu seg mye og er mer vant til å samarbeide*». En ting er å kjøre en ståstedsanalyse, noe annet å bruke resultatene: «*her trenger sektoren økt kompetanse: Skal lærerutdanningene bli mer praksisinformert, må det ledes på et eller annet vis*».

En statsforvalter beskrev en prosess hvor skoler og kommuner identifiserer utfordringer, sender det til kommunalsjef som sender det til kompetanseregionen: «*da først kobles UH på, når det er bestemt hva som skal gjøres*». En kompetanseregion har en slags indre justis om at alle kommunene i løpet av en periode skal få penger: «*de rigger det veldig strengt*». Man blir enige om et tema, og så får alle midler til det i en fireårsperiode: «*det er litt sånn 'alle skal få', men her kan ikke alle få, det er ikke nok UH-folk og penger til det*». At de beste skriver de beste innstillingene er også en utfordring: «*Skal samarbeidsforum prioritere, vil ikke de som trenger det mest få*». Ifølge en annen statsforvalter har UH dedikerte medarbeidere som jobber hardt med å få det til å fungere i en organisasjon og struktur som ikke passer denne typen arbeid: «*det å bidra som*

kunnskapsutvikler er en lang vei å gå for UH – fra at de foreleser, til det skole- og barnehagebaserte». Det blir mye rigg, mange styringsgrupper, mye å organisere: «det spørres hva den enkelte skole og barnehage får ut av det. Der er det litt uro». Regionene prioriterer ulikt, og for UH tar det tid å forstå arbeidsmåten, de higer ikke akkurat etter disse oppgavene «og det er naivt å tro at hvis bare fagfolk fra lærerutdanningen bidrar i ordningene, blir det en sløyfe tilbake».

En tredje statsforvalter sier at en ideell UH-partner har skapt noen strukturer som gjør at «de som er i ordningene opplever fellesskap og kan bruke hverandres kunnskap og erfaringer». Det mangler imidlertid helhet og sammenheng: «universitetsansatte som er ute får gode tilbakemeldinger, men de er litt alene, sånne ensomme ulver hit og dit». Det er akkurat som om de fra UH mangler et fellesskap i sin egen organisasjon. Et spørsmål er også «hva slags akademisk uttelling gir det»? Det virker som om forskning er høyest rangert, så undervisning og så praksisfeltet. Men studenter henter for lite data i praksisperioden og skriver sjelden empiriske masteroppgaver: «hadde de gjort det, ville de blitt kjent med praksisfeltet». En fjerde statsforvalter beskrev UH-miljøene som ulike, «men alle er veldig tålmodige med kommunene». De som trenger et bidrag fra en partner, har jo et ansvar, men kanskje tenker de at UH må gi godkjentstempel først: «for det er også en måte å tenke på, skjønner du».

Om samarbeidsforum

En statsforvalter opplevde pålegg om samarbeidsforum utfordrende i en struktur hvor det ikke passet inn: «Da forskriften kom, lurte noen på hvor den frie tanken ble av. Skal vi ikke fortsette det etablerte, velfungerende arbeidet vi holdt på med?» Så kommer liksom staten inn og styrer. En annen statsforvalter synes det er vanskelig når «KS hevder at det er kommunen sine penger, og vi sier «nei, dette er statens penger og staten vil noe med dem». I teorien skal Samarbeidsforum ha en utviklende rolle, men det blir «må bare innom der». De skjønner ikke hvordan de kan motivere deltakerne til å bli «utviklingsorientert, se det store bildet». Når alle regioner er representert, er ingen interessert i innstillingene: «de vet at de får den summen uansett». Når det er bestemt at kompetanseregion A får 2,5 mill: «hvorfor skal region B bry seg om det? De vet jo hvor mye de får». Med forskriften mistet man muligheten til å skjære gjennom ved uenighet: «Vi sitter med disse millionene, og noen vilkår knyttet til hvordan de skal brukes». De skal sette i gang noe eller

bidra til organisering slik at det ender i tråd med intensjonen, men uten virkemidler. Hvem klager man til ved uenighet? Når vilkår ikke er oppfylt og midler ikke kan utbetales, hvor blir de sakene av? «Med forskriftsfesting mistet vi momentum».

Hva ønsker Statsforvalterne for det videre arbeidet?

Egne møter mellom UDIR og Statsforvalterne har vært nyttige, sier en: «Det bør være mulig å snakke åpent om utfordringer. At ordningene skal bidra til å utjevne sosiale ulikheter får lite oppmerksomhet både i kommunene og i UH». En annen synes det er bra å få høre litt om hva de får til andre steder. Det er en krevende rigg, de ønsker støtte og hjelp til å se hva som kan gjøres, «ideer om hvordan tilpasse det til slik en er organisert». Tema for en samling kan være behovsavklaring: «noen vil inn tidlig, for andre er ikke det aktuelt». UH er forpliktet til å bruke praksiserfaringene «men det er uklart om det skjer». En samling kan ta opp hvordan man skal få til ting uten å være avhengig av ildsjeler og enkeltpersoner. Sektoren trenger også bedre kunnskap om hvordan data kan tolkes og gjøres relevant og nyttig for praksisfeltet.

Skoleeiernivå - kommuner og fylker

Vi har intervjuet tretten representanter for lokale barnehage- og skoleeiere som samarbeider med de seks UH-institusjonene i region Vest. Seks intervjuer er individuelle og tre i gruppe. Alle har ulike titler som utviklingsveileder, fagleder, rådgiver etc. Ettersom de representerer sine kommuner og fylker, bruker vi samlebetegnelsen *skoleeier* på alle.

En skoleeier synes samarbeidet er bra, men litt personavhengig, UH har en lang vei å gå med organiseringen: «*ser ut som om samarbeid på tvers innad er utfordrende*». Søyle- eller fagdisiplin-modellen passer ikke her, det skole- og barnehagebaserte utfordrer fagpersoner som er «*vant til å forelese noen timer på den og den datoen om sitt spesialtema*». Nå skal de være partner i et langvarig samarbeid basert på gjensidig forståelse og respekt, og UH-ledelsen forstår ikke helt denne måten å jobbe på: «*De må få til samarbeid innad, på tvers mellom fakulteter og institutter*». Det skulle vært lettere å hente ut ressurser: «*nå trenger vi noen som kan organisasjonsutvikling, men hva som trengs i november, avhenger av hvordan arbeidet utvikler seg*». Kommunene må minnes om at de midlene UH får ikke er kommunens penger, men penger de får fra UDIR for «*sammen å utvikle barnehage og skole lokalt, målet er jo å få til noe i vår region til barns beste. Da må vi ikke tenke våre og deres penger*».

En annen skoleeier «*opplever at et fakultet har ansvaret, det er liksom sperret for andre innfallsvinkler*». Det virker ikke som hele UH er tilgjengelig, «*vanskelig å få folk til å delta*». Kommunen forklarer ordningen om og om igjen, men: «*vi jobber med enkeltpersoner, uten rigg bak seg. Kanskje er ikke ordningen plassert høyt nok?*». I begynnelsen var mye uklart, de forstod ikke hvordan UH tenkte. Det var ingen føringer, «*ting fløt*» og de var frustrerte. Gode partnerskap er likeverdige, at man lytter på begge sider. Litt friksjon kan være fint, men «*de går ikke inn i det, kanskje UH tenker at ordningen varer noen år, så går det over*». Essensen er at det er praksisfeltet som gjelder. Barnehagene vil si at det beste i Rekomp-samlingene, er når de deler suksesser og nederlag, de har kommet så langt at de kan fortelle om ting som ikke går så bra. Barnehagestyrere liker å jobbe med UH, men det er ildsjeler som holder ordningen oppe, tror ikke andre vet om

den: «*det ingen organisasjon bak de som er ute i ordningen*».

En tredje skoleeier synes det er vanskelig å forholde seg til «*autonomien i UH med uklare ledelseslinjer*». De sier at de vil samarbeide om behovsanalyse, men så får de høre: «*dette er utenfor mitt fagfelt*». Instituttleder ved BLU har forpliktet seg til Rekomp, og får penger for det, men mangler kapasitet, «*Når de prioriterer egen undervisning, føler et toppmotivert barnehagefelt seg som en tredjepart*». Barnehagene har forberedt seg, og så kommer den fra UH litt sånn: «*jeg vil egentlig ikke være her*». Det er for svakt, mangler lederforankring. Man kan lure på hva de har i et partnerskap å gjøre. Ja, de er presset på kapasitet, men de har jo forpliktet seg. Hvis ikke UH prioriterer dette, mister barnehagene motivasjonen: «*UH kan ikke vente på at det dukker opp barnehager som passer UH-personens spisskompetanse*». En god UH-partner «*anerkjenner praksisfeltets kompetanse, er nysgjerrig, har evne til dialog og er tydelig på hvilke kompetanser man har med seg*». De må «*mene noe, ikke bare sitte og undre seg*». Det er vanskelig å bygge relasjoner med UH, en strukturell utfordring er mangel på møteplasser: «*det nytter ikke å få alt gjenfortalt fra en koordinator*» De tror på forpliktende partnerskap, men det er «*så mange som skal bli enige at det er usikkert hva vi får ut av det*».

En fjerde skoleeier opplever knapphet på folk, særlig pedagoger. UH skal hjelpe å identifisere behov, men så kan de si: «*dette tema kan de ikke noe om*». Det er vanskelig når den fra UH vet for lite om praksis, «*overraskende mange kan ikke tolke en læreplan og forstår ikke kompetanse slik det brukes i læreplanene*». Rektorer vil ofte ha kurs, og «*hvis det ikke leveres tipp-topp, blir det sur stemning*». Man begynner å snakke om UH i stedet for med dem, eller UH klager over håpløse rektorer. Tilbakeføringen til lærerutdanningen er dårlig. Når de blir spurt om det, sier de at praksisfortellinger tas inn i undervisningen. «*men de får det ikke inn i planer og mål*». Rart at ikke UH benytter anledningen til økt forståelse av konteksten de utdanner til. Samarbeidsforum har blitt noen merkelige greier, og Statsforvalteren har noen «*fantastiske skjema, hvor vi skal rapportere som om det er ren implementering. De har visst null peiling på hvor krevende partnerskap er*». Det er for mye byråkrati rundt arbeidet. Styrende myndigheter må ha mer ydmykhet for kompleksiteten i ordningene, ser ikke ut som om UDIR helt forstår det.

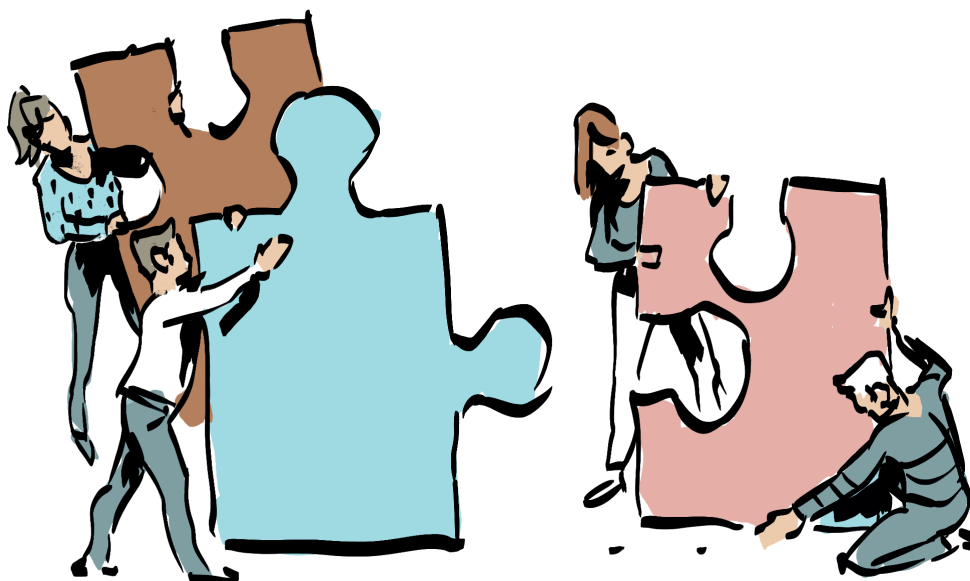
Ifølge en femte skoleeier er det mer jobb med ledelse, bevisstgjøring og organisering enn det UDIR så for seg. I starten slet de med «skal vi bestille, skal vi ha dialog?». Sammen med UH har de nå bestemt at når tema er avklart, kobles fagpersoner tidlig på. Kommunene ble spurt hva ledere og lærere trengte. Mange sa digital kompetanse, så i år er det PfdK. «Det virker ikke som om alle kommuner vet hva de vil». UH kan godt være litt tøffere, «av og til må noen bestemme i partnerskap». Det er viktig at tema fra samlinger settes inn i en sammenheng, med UH som samtalepartner. Når de presenterer praksiseksempler, «får vi glansbildene», men man lærer jo mer av feil, «vi er så skjøre i forhold til hverandre, skal helst være så vellykket». Ordningen utfordrer dem, men man lærer ingenting av å si det er UH sin feil, kommunen sin feil. Heller ta en runde rundt bordet, få opp ting, våge å være sårbar.

En sjette skoleeier opplever forskjell på lokale UH «en har kommet langt, de to andre forstår ordningen i teorien, sier fine ting om partnerskap. Men de klarer ikke (...) eller om det er noe i organisasjonen deres». En ny enhet som skal koordinere vet mye om hvordan det bør være, men forstår ikke ordningen. Når UH sier at skolene «må tåle å høre en forelesning og klare å oversette det selv», bør de jobbe med holdningen sin. Skoleeier vil gjerne samarbeide med lokale UH'er, men nå har ordningen fått dårlig rykte på enkelte skoler, så de går til UH-er som er «gode på tema vi trenger, som forstår det skolebaserte, er sensitive for skolens behov og har relasjonskompetanse». De forventer at partneren skjønner ordningen, respekterer skolens praksiskunnskap og vil samarbeide, «ikke bruke forelesninger til å fortelle skolene hvor skapet skal stå». Det er 50 % positive tilbakemeldinger, men noen ledere lar ikke UHs representant møte lærerne i utviklingstiden, «de blir så irriterte at ledelsen tar workshopen med UH og tar det videre». En lokal UH skjønner det skolebaserte, treffer skolens behov og tar korrigeringer «de ser oss, lytter og tar oss på alvor». De kan ikke velge lokal UH bare fordi det er lokalt og har valgt å avslutte samarbeidet med den som «bare holder på med forelesninger» og ikke samsvarer med ordningens intensjoner. Det er akkurat som om de ikke forstår skole, «og det er jo lov, men da må de forstå at de ikke forstår skole». Noen UH gjør feil og innrømmer det, men det ville aldri denne UH gjøre. Det er dumt at skoleeier må gjenoppbygge ordningens rykte: «nå er vi sykt nøye på hvem vi samarbeider med».

Skoleeier seks og sju «opplever ikke partnerskapet som reelt, for UH spør ikke hva vi trenger og hvordan vi skal samarbeide ut fra behovene». Mens

UH gir kompetanseheving i én skole, må de selv sørge for utvikling i de andre. Da UH ikke hadde nok faglige til deres behov, ba de UH «kjøpe inn en kursholder». Skoleeier hadde kartlagt behov og ville ha samlinger for å øke ledernes «kompetanse i å arbeide med å utvikle lærernes kompetanse». De foreslo at ansatte i lærerutdanningen kunne delta på samlingene slik at de lærte det samme som skolelederne «Vi ville at UH skulle bli kjent med våre skoler, slik at de kunne utvikle sin lærerutdanning, men det gikk ikke». De mener ordningene burde ha startet med å øke ledernes kompetanse i å drive barnehage- og skolebasert kvalitetsutvikling. I Samarbeidsforum er det et merkelig system for tildelinger og litt tilfeldig hvem som møter. UH stoppet deres søknad i Samarbeidsforum, sa at de ikke forstod ordningen «fordi vi ikke hadde synliggjort arbeidet med den enkelte enhet». De forventes å bruke lokal UH, men da må UH hjelpe med kartlegging. Ber de UH om å si noe om arbeidet på et avdelings- eller ledermøte, får de vite at det er deres oppgave. Det er ulike forståelser av partnerskap «ikke sikkert de var helt klar for det. UH er veldig opptatt av at de ikke skal forelese, det er helt ok, men noe må de jo komme med».

Skoleeier åtte, ni og ti synes det har det vært mye utskifting i partnerskapet, stadig nye folk: «de kaller seg koordinatorene, men vi vet ikke hvilken annen stilling de har i UH, vi savner informasjon, hvem er de, hvilken funksjon har de, er de egentlig ledere?» UH-ledelsen kommer i møter om partnerskap i lærerutdanningen, men ikke i møter om ordningen, «det synes vi er rart». Organiseringen er uklar. De forholder seg til to koordinatorene, en på barnehage og en på skole. Det er for lite plan, de fikk tildelt en til Dekomp, «men vet ikke hva vi skal bruke personen til. Vedkommende er alle tiders, «passer bare ikke våre behov». Mens de baserer utviklingsarbeidet på skolens behov og egne planer, «skyter bare UH inn her og der litt uplanlagt. Kommunen får ikke midler hvis ikke de har langsiktige planer. Mål og plan er bra, «men det er overadministrert i forhold til hva vi sitter igjen med i andre enden. Det er 50-50 deling med UH, 150.000 delt på fire kommuner er mye styr for liten gevinst, hvis jeg kan være så direkte». UH har en modell, «da de presenterte den, virket den veldig ryddig og grei, men nå er den visst borte». De ba den nye koordinatoren presentere den på et styremøte, da fikk de hele tiden kastet ballen tilbake om hva som er deres ansvar «vet ikke om modellen ble laget av en tidligere koordinator og at de nye ikke har funnet sin rolle». De jobber mye med inkluderende barnehage- og skolemiljø «og der henger ikke UH med. De sender hele tiden folk som er i den gamle problemstillingen,



men praksisfeltet har kommet lengre». De føler at de stadig rykker tilbake til start, opplever ikke kontinuitet når det hele tiden kommer nye fagfolk og koordinatorene. Det er vanskelig å jobbe med kvalitet i barnehagen når lokal UH ikke har den kompetansen de trenger: «vi burde kanskje se UH-institusjonene i vår region under ett slik at totalkompetansen kunne komme flere til gode».

Skoleeier nummer tolv og tretten tok tidlig kontakt med lokal UH for å snakke om et mulig samarbeid, men opplevde at de forstod ordningen ulikt. En koordinerende enhet ved lokal UH legger føringer for arbeidet. «Og vi er kjempeuenige, bruker mye tid på å være uenig». Skoleeier har gått til andre UH fordi «lokal UH vil inn og bestemme, helst hoppe over skoleeier og skoleledelsen, rett ned til lærerne og forelese». Skoleeier vil at skolene skal føle seg likeverdige, at deres kunnskap og kompetanse anerkjennes, ikke bli fortalt hvordan de skal gjøre jobben sin. Skoleeier ønsker å trygge skolene på egen kompetanse, men nå gir bare UH beskjed om at de vi jobbet med tidligere, fra ped-miljøet, «ikke skal være med lenger, vi får ikke en gang ta opp tema». Når de ikke får bygge videre på sine erfaringer, skjer det noe med tilliten, for de må jo tenke på hva som er best for elevene. En aktiv eier er helt etter boken, de har ansvar for at det skjer skolebasert utvikling og de skal øke sin skolefaglige kompetanse. UH sier: «det er et visst hierarki dere må forholde dere til». De synes det er rart at UH ser seg over skoleeier og vil bestemme,

«vi ble litt forbauset da de sa dette, det er ikke gjensidig tillit og respekt». De tok kontakt med Statsforvalteren, som sa at forskriften ikke sier når UH skal komme inn skoleporten, «det må partene bli enige om». UH sa at de brukte ordningen til å utdanne ledere, de sa nei, «lederne er med fordi de har ansvaret for utviklingsarbeidene». Skoleeier ba UH om en plan for samarbeidet: «Vi ville vite hvordan de kunne bistå skolene, men de ble sinte, mente vi ikke kunne kreve noe sånt». Andre UH'er gir helt greie svar: «Dette kan dere få, det koster så og så mye». Da UH fikk vite at de kontaktet andre, prøvde de å redde det, «men når de ikke vil samarbeide, men bestemme, går det ikke». Da de inngikk avtale med en annen UH ble de «kalt inn på teppet». Lokal UH sendte et brev «med kritikk av de UH-miljøene vi hadde kontaktet. Ledelsen vår sa at dette stemmer ikke, det ble oppvaskmøte», de måtte be om unnskyldning og trekke tilbake brevet.

Oppsummert skoleeiere

Noen skoleeiere opplever samarbeidet med lokal UH som personavhengig, de jobber med enkeltpersoner uten noen organisasjon bak. Ledelsen er fjern, ting flyter. De frykter at det kan være vanskelig å hente ut ressurser, akkurat som om ikke hele UH er tilgjengelig for dem. Ildsjeler holder ordningen i gang. De skjønner at det ikke er lett for fagpersoner som er vant til å forelese om sitt spesialtema noen timer på bestemte dager, å forstå denne måten å arbeide på. UH må imidlertid gjøre noe med organiseringen, de trenger jo forskjellige faglige innspill på ulike steg i sin utviklingsprosess. De lurer på om UH tror at ordningen varer noen år, og så går det over.

Ledelseslinjene i UH er uklare, og det er vanskelig å forholde seg til autonomien i UH. De sier de vil samarbeide om behovsanalyse, men så er det utenfor deres fagfelt. Når de velger å prioritere egen undervisning, er ikke skoleeier en partner, men en tredjepart. De har forpliktet seg, men så stiller de ikke opp, har de egentlig noe i et partnerskap å gjøre? De kan ikke vente på at det dukker opp barnehager som passer UH-personens spisskompetanse. De må mene noe, ikke bare sitte og undre seg. Overraskende mange i UH kan ikke tolke en læreplan og forstår ikke kompetansebegrepet slik det brukes i læreplanverket. Det er lite tilbakeføring til lærerutdanningen, bare i form av praksisfortellinger de tar i undervisningen.

Lokale UH-miljøer kan være ulike. Mens en forstår ordningen fullt ut, forstår en annen den bare i teorien, sier mye fint om partnerskap, men mener samtidig at skolene må tåle å høre en forelesning og oversette det selv. At ordningen har fått dårlig rykte på noen skoler, bekymrer skoleeier, som har inngått samarbeid med UH'er som forstår det skolebaserte, er gode på tema de trenger, skjønner skolenes behov og har relasjonskompetanse. En annen skoleeier opplever lokal UH som rigid – det er ugreit at de gir én skole kompetanseheving og forventer at de selv skal følge opp de andre. UH spør ikke hva de trenger eller hvordan de, basert på identifiserte behov, kan organisere samarbeidet. Derfor opplever de ikke partnerskapet som reelt.

Skoleeiere er frustrerte over hyppige utskiftninger i UH, stadig nye folk og lite planmessighet. De har registrert at ledelsen prioriterer møter når tema er partnerskap i lærerutdanningen, men ikke stiller opp når det handler om tilskuddsordningen. Det er litt uklart hvem de fra UH «er» og hvilken

kompetanse de har. De «får» en person som ikke har det de trenger. UH henger ikke med, skoler og barnehager har kommet lenger. UH kaster ballen tilbake til dem, sier at det er deres ansvar. En har opplevd at UH har en helt annen oppfatning av ordningen enn dem. Mens skoleeier vil ha skolebaserte utviklingsprosesser, vil UH forelese for lærerne. I samarbeidet med lokal UH har skoleeier opplevd manglende gjensidig tillit og respekt, så de har kontaktet andre UH-institusjoner for å undersøke hvilken støtte de kan tilby.

UH-ledelsen om ordningen, partnerskap, organisering og ledelse

Her presenteres intervjuer med seks prorektorer med ansvar for ordningen ved de seks UH-institusjonene i Vestland. Intervjuene ble både gjennomført digitalt og fysisk. Videre presenteres intervjuer med seks dekaner og seks instituttledere.

Alle prorektorene omtalte ordningen som en del av UHs samfunnsoppdrag. På spørsmål om intern organisering, har en institusjon sikret styringen gjennom «*dekaner, avdelingsråd og en kompetansegruppe med dekaner og instituttledere på de involverte avdelingene*». Ved en annen UH har ledelsen i liten grad diskutert det nye samfunnsoppdraget. De tror ikke dagens strukturer er stabile nok til å håndtere ordningene: «*har ikke truffet blink med hvordan vi skal rigge oss*». En tredje institusjon har delegert arbeidet «*til det ansvarlige fakultet*». En fjerde institusjon har plassert ordningen organisatorisk «*under dekanen, mens rektoratet har overordnet ansvar*». Ved en femte institusjon er ansvaret lagt til en «*styringsgruppe med visedekaneer for utdanning*», og den sjettede «*har ikke alle linjene på plass, økonomien er ikke transparent, det er uklart hvem som kan ta beslutninger*».

En prorektor ønsker bedre koblinger mellom ordningene og lærerutdanningen, samt bedre kvalitetssikring: «*Hva gjør vi med prosjekt som blir for løse i fisken fordi læreres hverdag er hektisk?*» Lærerutdanningene bør radikalt omlegges, de fremstår som «*gammeldagse, atom som svirrer rundt alene*». Det er problematisk når en faglig ansatt ikke ser seg selv som lærerutdanner, men som foreleser: «*de brenner for faget, læreboka, prøven og karakteren*». En annen prorektor sier at skole- og barnehagebasert betyr «*mer yrkesrelevans, forstå hva det innebærer å jobbe i profesjonen*». Det skulle ha vært mer rigget i forkant, et enklere og mer standardisert opplegg, med «*rutiner for hva som skal skje når en møter praksisfeltet*». En tredje prorektor sier: «*Sammen med barnehagen skal vi finne ut hva de trenger hjelp til kompetanseutvikling på slik at både de og vi kan lære og utvikle oss*». På spørsmål om hva ledelsen gjør for å få kunnskap fra ordningen inn i lærerutdanningen, svarer en prorektor at det er utfordrende å koble arbeidet i ordningen til grunnutdanningene. Det skulle ha vært bedre

innpasset i virksomheten, men UHs utdanninger er forskningsbaserte, «*og disse midlene skal jo ikke gå til forskning*». Det er usikkert om ordningen har kommet for å bli: «*Det skal ikke mer til enn et regjeringsskifte, så kan det endre seg*». For en prorektor handler partnerskap om å skape noe sammen. At de skal slutte med tilbud-etterspørsmål og tenke partnerskap, er nødvendig for eierskap i skolene. For en annen prorektor er partnerskap å kartlegge og planlegge sammen tidlig i prosessen: «*Det vil være givende for begge parter om ikke prosjektet kom ferdig bestilt fra skoleeier*». Om tilbakeføring til lærerutdanningen sier prorektor at de er opptatt av å gi alle lærerstudentene en profesjonsidentitet. Samtidig bestemmer jo Storting og regjering hvor mye praksis utdanningene skal ha, så hvis de vil ha mer praksisorienterte studier, «*kan de jo endre på det, selvfølgelig*». En prorektor sier at rektoratet har det overordnede ansvaret, praktisk arbeid rundt ordningen er delegert, og dekanene fungerer som en styringsgruppe. De baserer i stor grad arbeidet i ordningen på erfaringer fra Ungdomstrinn i utvikling, «*målet er utvikling i både praksisfeltet og UH*». Prorektor tror en samling for ledere i ordningen kan være nyttig, og gjerne «*et nettverk for erfaringsutveksling*». Ordningen må ikke forsvinne etter noen år, det må være UH, ikke forlag eller firma, «*så vi kan utvikle utdanningenes arbeidslivsrelevans*».

Dekaner om ordningene, organisering og ledelse

Seks dekaner ved fem av UH-institusjonene ble intervjuet, fire individuelt og to i gruppe, som ledere av arbeids- eller styringsgrupper. En dekan opplever ordningen som uklar, med en krevende administrativ rigg som både handler om hvem som er egnet til å delta og hvor mange årsverk de må sette av. De var ikke dimensjonert for dette, «*måtte utvide staben*». Det er vanskelig å organisere når man ikke helt vet hva som skal gjøres, søknader er ofte på et «*vanvittig overordnet nivå*». Pedagogene er gode på utviklingsprosesser, «*men de fleste her er jo fagfolk*». Handler økt kompetanse mer om organisasjonsutvikling enn fag, har de mindre å bidra med. Mens målet er at skolene skal bli forskende fellesskap, kommer det bestillinger: «*Vi vil jobbe med verdigrunnlaget, overordnet del av læreplanen, you name it!*» Det er også en tendens til at alle skal med. Kanskje burde UDIRs mandat vært tydeligere, for «*hvis målet er styrket lærerutdanning, harmonerer ikke det med at praksisfeltet ønsker skoleledelse og organisasjonsutvikling*».

Ifølge en annen dekan gjør matriseorganisering

det «vanskelig å sluse ordningen inn i eksisterende linjer». UHs organisering egner seg ikke for ordningen, fagfolkene føler seg som en og en. Analyse- og prosesskompetanse er etterspurt, men det er for lite oppmerksomhet på «det store bildet» og ulike forståelser av ordningen. Sammen med omlegging til femårig glu er tilskuddsordningen del av det store bildet: endringer som skal gjøre institusjonene mer selvgående på kvalitetsutvikling. «Uten at det er klart uttalt, fungerer ordningene som en jump-start på den store endringen». Dekanen savner helheten, både hos Statsforvalter og i UH, «*tror en dypere forståelse ville ha motivert. Vi er mest opptatt av om vi har folk nok*». Arbeidslivsrelevans er en del av det store bildet: «*det er merkelig at profesjonsstudenter som har praksis opplever dårlig arbeidslivsrelevans. Hvilke forventinger har de til arbeidslivet?*»

En dekan omtaler ordningen som «*en stor innovasjon og kulturendring. Det barnehage- og skolebaserte er profesjonsutvikling for hele organisasjonen*». Samarbeidet med sektoren går bra, de bruker ikke eksterne: «*Dette gjør våre folk, som del av ordinær virksomhet*». Hele sektoren sliter med rekruttering. Hvis de rekrutterer folk uten førstekompetanse, går det ut over forskningen, og det er et dilemma at pedagoger er mer etterspurt enn fagdidaktikere. Sammen med UH må skoleeier og rektorer bli enige om prosessene: «*det er tydelig at dette må tematiseres*». En annen dekan sier at de har problemer med «*folk som kan gjøre jobben – og kompetanse. Alle passer ikke til dette, de kan fort bli spist til frokost når de kommer ut*» Det er «*stort trykk på ped-folk, som kan lede utviklingsprosesser*». Nå har ledelsen tydelig sagt at dette skal prioriteres, og ordningen er bedre forankret på instituttene. Organiseringen er god og intern kompetanseheving har endret måten instituttene snakker om arbeidet på. De har ikke gått for lettvinne løsninger: «*Dette er jo livslang læring i praksis og vår sektor har en enorm jobb å gjøre på tempo og fleksibilitet*».

En dekan er opptatt av hvordan de kan frigjøre ressurser og ha nok faglig ansatte som kan bidra i ordningen. Partnerskap krever dedikerte medarbeidere som tåler å stå i prosesser hvor man sammen kan utvikle gode ideer. Det å bidra i ordningen må få økt status, og det trengs forskning på denne arbeidsmåten. En annen dekan sier at arbeidet ute i regionene kan være krevende fordi det involverer mange aktører og interesser. De må ha gjennomtenkte strategier for å inkludere nye medarbeidere i arbeidet med ordningen. Alle som bidrar i ordningen trenger økt

kompetanse, «*nå skal vi bygge opp kompetansen i prosessledelse*»

På spørsmål om hva de trenger fra koordinatorene, svarte dekanene at de ønsker jevnlig møter, jobbe videre med systemene. Hvis alt blir én ordning, blir ikke kompleksiteten mindre. Noen synes at de begynner på nytt igjen hver gang de møtes på Gardermoen, men det er jo alltid nye med, så det er kanskje nødvendig. En mulighet er å differensiere, koble ordningen og videreutdanning i et livslangt læringsperspektiv: «*Ordningen må ikke bli et eget spor*». Arbeidet er inne i en annen fase, og de forventer «*at instituttlederne prioriterer det. De kan ikke distansere seg, se en annen vei og tenke huff, noen andre får fikse det. Da når vi ikke de målene vi har satt oss, altså*».

Seks instituttledere om ordningene

En instituttleder forteller om et uendelig antall møter «*må hele tiden spørre skal jeg være med, eller får jeg innkalling for å være orientert?*» Til hvert møte er det mye papir, og «*et gap fra dokumenter til realisering*». Regionene er ulikt organisert og tenker forskjellig. Enkelte mener at «*noen av de fra universitetet er helt i sin egen verden*». Mens idealet er at de sammen skal utvikle ny kunnskap som kan forbedre praksis, etterspør enkelte en oppskrift som kan løse det de har problemer med. Personalsituasjonen er krevende, ikke lett å få folk til å gå ut, «*primær oppgavene må jo komme først*». Barnehagebasert betyr at barnehagene skal bestemme hva de skal jobbe med: «*jeg har hørt faglige si jeg vet ikke om jeg kan være i den barnehagen, for tema passer ikke med min forskning*». En annen instituttleder forteller at en enhet skal koordinere ordningen. På grunn av knirk i organisasjonen er det liten interesse for ordningen, «*det mangler noe fra toppen, der myndigheten ligger*». Kanskje kom den nye enheten fordi det ble antatt at noen kan få mer enn andre, «*og da må vi sentralisere, fordele midlene rettfærdig*». Mens skoleeier er fornøyd med instituttets innsats i ordningene, «*får de ikke lenger snakke med oss, vi må kommunisere via den nye enheten*». At skoleeier har valgt en annen institusjon er faglig trist for UH, «*skolene er jo en del av våre utdanningsprogram*». Lærerutdanningen er spredt på flere fakulteter med ulike forståelser av hva lærerutdanning er, ca. halvparten av studentene i disiplin-fagene kan være lektorstudenter, men «*foreleserne vet ikke at de er der*». Praksis må bli en likeverdig del. Helseprofesjonene verdsetter klinisk kompetanse, sier at de ikke kan forske på feltet hvis ikke de vet hva som foregår «*har aldri hørt noen i lærerutdanningen si noe slikt, vi er den eneste*»

profesjonsutdanningen som ikke gir studiepoeng for praksis». Skal man finne ut av ting sammen, trengs helt andre ressurser enn et dialogmøte her og der: «*jeg venter egentlig på en omorganisering av hele ordningen, for dette er sløsing med offentlige midler*». Nå er det ildsjelene, for dette er ikke meritterende og «*i UH vil alle merittere seg*».

En instituttleder finner det problematisk når «*regionene nekter å prioritere. Alle skal med, vi smører melisen tynt utover*». I noen kommuner er det uklart hvem som har ansvaret: «*tidlig i prosessen ville alle ha lederopplæring, lederne er utrygge og ønsket kurs med tema økonomi, enkeltvedtak, men vi sa nei*». Skal dette bli en måte å lære på, trengs ledelse på alle nivåer. Ordningen sliter på UHs ansatte, de finregner på arbeidstid: «*det er knapt å ha faktor fire på nybrottsarbeid*». Noe kan instituttleder påvirke, men hvem skal få bedre rammer - «*de nye, eller etter fag?*» Det er vanskelig å forstå hvorfor kommunene ber om quick-fix-metoder og vil ha alle med. De vil ha kurs og forelesninger, bestemmer hva skolene skal jobbe med, men det er ikke alt UH har kompetanse i: «*jeg blir litt matt, vi vil jo drive profesjonsfelleskapet fremover*». De har sagt at de kan lage refleksjonsspørsmål: «*men dere må lede arbeidet*». Likevel sier de: «*vi må gjøre dette fordi UH etterspør det*». Forankringsarbeidet starter om våren, de «*viser lederne hvilke muligheter de har, forklarer aksjonslæring, at teamene må bearbeide det de har gjort*». Lederne er lite åpne for uenighet, takhøyden kunne vært større.

Tre assisterende instituttledere som ble intervjuet i gruppe, beskrev UHs modell for arbeidet i ordningene: UP1 er en liten, mer overordnet gruppe, de fleste er pedagoger. De går tidlig i dialog med barnehager og skoler, hjelper å kartlegge og analysere behov. Instituttene finner så fagpersoner som kan være UP2, en større gruppe, de kobles på tema. De skal berede grunnen, skape et samarbeidsklima og få rektorer og oppvekstsjef til å se ting likt. UP1 ser til at det blir et reelt utviklingsprosjekt med utprøving og evaluering. En oppvekstsjef var i bestillermodus, hadde laget et dokument for profesjonsfaglig digital kompetanse uten å involvere personalet: «*det er vanskelig når de ikke har satt av nok tid, har ulik forståelse av utviklingsarbeid og ikke forstår begreper likt*». UH har store kapasitetsutfordringer, halve instituttet er disiplinlag, ikke mange relevante fagfolk for skole og barnehage.

Mange UH-ansatte har ikke erfaring fra skole eller barnehage, de kan ikke sende ut hvem som helst. «*De må nesten kjenne til barnehage eller ha*

erfart skole på en eller annen måte, hvis ikke, blir det utfordrende for begge parter». På samlinger snakker de mye om at det er ulik forståelse av likeverdighet og hvordan partnerskap skal utformes. Noen skoleeiere har uklare ambisjoner, vil at skolene skal «*utvikle seg*». Så kommer UH inn, «*blir liksom sett på som eksperter eller at vi har litt mer høyverdig kunnskap*». De kan forstå at skoler eller barnehager kan se på de som kommer utenfra som en slags ekspertise, «*men det er jo ikke vi som skal gjøre det*». Noen steder fungerer det bedre enn andre, kanskje noen er bedre på forankring.

Det er forskjellig hva de møter ute: «*På en skole hadde man tenkt mye uten å involvere lærerne*» Betrakter praksisfeltet UH som ekspertise, kan de tenke at UH skal kontrollere det de gjør. På spørsmål om de ikke skal være en slags ekspertise, svarer de: «*det er ganske uttalt hos oss, at det skal man ikke*». Samtidig har de reflektert over om ikke de rigger ordningen litt slik, ikke ekspertise på fag, men på utviklingsarbeid. Mange ønsker å bestille, det er også lettere for UH. Noen ganger tenker de at rektorene, som skal legge til rette for arbeidet, ikke eier prosjektet, at det ikke er godt nok forankret hos dem.

Intervjuer med 33 faglig og administrativt ansatte koordinatorene i UH

Det er gjennomført tre individuelle intervjuer med faglige ledere og seks gruppeintervjuer som presenteres her. Totalt har vi intervjuet 33 administrativt og faglig ansatte ved fem av UH-institusjonene. De ivaretar intern koordinering og representerer UH i kontakten med lokale barnehage- og skoleeiere samt statsforvalter. Institusjonene har organisert arbeidet på ulike måter. I de fleste gruppene som koordinerer ordningen, samarbeider vitenskapelig og administrativt ansatte, mens arbeidet ledes av en faglig eller administrativ i lederstilling.

Tre faglige ledere ved tre UH-institusjoner

For en faglig leder handler partnerskap om å utvikle kunnskap sammen, «*krevende arbeid i usikre landskap.*» Nasjonal koordinator hadde lærende nettverk. Mens målet var å nå de vitenskapelige, «*ble det et møtested for oss koordinatorene og de i lederfunksjoner.*» Ulik organisering i regionene gjør at de kommer ulikt inn. En region har tradisjon for lærende nettverk, en annen tenker klynge. Kobler skolene dem sent på, kommer de ikke i mål. Når behov er analysert, finner UH faglige som kan bidra: «*det er lettere å få likeverdige partnerskap når båten blir til mens du ror.*» At lokal kompetanseutvikling kan berike utdanningen og gi mer relevant forskning er nedfelt i UHs planer: «*tror ikke det er forankret i toppledelsen, men dekanen ser det som viktig.*» Bemannings har vært og er den største utfordringen, ordningen står nederst på prioriteringslisten. Systemet for merittering gjør det vanskelig å lokke folk ut. Forståelsen av skolebasert er pragmatisk, «*verken vi, regionene eller statsforvalter er strenge på det.*» Analysekompetanse er «*organisasjonslæring, lærende nettverk,*» men ikke lett å bli en lærende organisasjon, trengs «*mer enn erfaringsdeling.*» Skal behov være lokalt forankret, må en respektere historie og tradisjon og først og fremst stille gode spørsmål.

En annen faglig leder har et team med assisterende instituttledere som tar dialogen med barnehager og skoler, men de har «*ingen personalressurser og nesten ikke myndighet.*» Kapasitet er et problem, og når arbeidsplaner legges, er ordningen langt nede på rangstigen. De jobber i to år med en skole/barnehage i tre faser:

utvikling, initiering, oppfølging i komplementære team. De sier «*bruk tid i planleggingsfasen.*» Det blir en del bestilling, burde vært mer analyse og kartlegging. Sammen med barnehager og skoler lages en problemstilling: «*så etablerer vi team, alt skal henge sammen med arbeidsplanene.*» De kaller inn alle barnehager og skoler med eiere, snakker om ordningens intensjon: «*sammen styrker vi profesjonen, endret undervisning kommer barn og elever til gode.*» Mens individer har lært mye, er ikke systemet godt nok, skjer det noe med emneplanen etter rekomp/dekomp, er det «*flaks, ikke systemet.*» De må tenke større: «*Gi oss tid, så skal vi få det i system, koble det til praksisskolene, til FoU-tema eller masteroppgaver og EVU.*» Ikke rart at praksisfeltet ser UH som «*et stort og tungrodd, mangehodet troll i forhold til hvem skal vi spørre og når kan vi spørre,*» men i UH er myndighet fragmentert: «*svært få kan gi overordna svar.*» De har arbeidsplaner, kan skjønne at noen føler seg langt nede på prioriteringslisten, «*men internt er det en evig kamp om kapasitet.*» De kunne ha brukt delte stillinger, men «*da er jeg redd for det doble formålet. Vi skal ikke koble praksis og praksis, vi skal koble UH og praksis, teori og praksis.*» Ordningene må merittere på en helt annen måte enn i dag: «*ansetter vi en ambisiøs, nylig disputert trettifemåring, hvordan skal vi få det mennesket engasjert i partnerskap?*»

På spørsmål om hva de ønsker at koordinator bidrar med, svarer en av de faglige lederne at arbeidet med å få frem et kunnskapsgrunnlag, er det viktigste. Ordningene må utvikles, «*vi må utfordre hverandre på hva som er viktig. Målet er å styrke vår region og lærerutdanningen, kan vi bruke rapporten som kunnskapsgrunnlag, blir jeg kjempeglad.*» Det står mye om regional utvikling i utviklingsavtaler med departementet, men uklart hva som forventes av oss i partnerskap. En samling for ledere hadde vært nyttig, for ordningen er ikke godt nok forankret. Programlederne har programansvar, men ikke for personal, det har instituttene. Og det er tilfeldig hvem du får. «*Hadde jeg vært dekan, ville jeg spurt instituttene hva de får ut av ordningen, på hvilke områder vil dere ta en nasjonal posisjon, hvilke fagfelt vil dere løfte i regionene?*» Instituttene må bruke tilegnet kunnskap og kompetanse i emnene.

En annen faglig leder fortalte «*jeg foreslo tidlig en egen enhet, men fakultetsledelsen ville ikke det.*» De kalte inn til et såkalt «*drøftingsmøte,*» sa de fryktet at de vitenskapelige skulle miste tilhørigheten til sitt institutt, men «*de skal jo bare jobbe 20-25% i ordningen.*» Ressurser og bemanning skal sikres av en styringsgruppe,

men de er ikke tett nok på, ser ikke at dette er en annen måte å jobbe på. Da faglig leder sa til rektoratet at noe må ha glippet på veien, svarte de «*du må ikke tenke på det som har vært*». Nei vel, da må vi tenke på det som er, «*men da sa de at du trenger ikke tenke på det heller. Der satt jeg og skulle samarbeide med 25 kommuner*». De lurte på hvorfor de bare møter henne, «*skal hun bære alt dette alene?*» Det er vanskelig å møte motstand på gode forslag, lærerutdanningene må jo styrkes, hvordan skal de klare det hvis all kunnskap er på instituttene? Etter at hun hadde hatt et møte med de vitenskapelige, om fagutvikling i ordningen, ble dekanen «*rett og slett forbanna*». Det er uklart hvorfor ledelsen føler seg truet, de sier: «*Du må finne løsninger i etablerte strukturer*». Det er ikke mulig, «*blir som å jakte kongens harer*».

Seks koordinatører ved to UH

Koordinatorerne ved en UH opplever godt samarbeid, men ordningen er uoversiktlig og fragmentert, det har vært et «*puslespill å finne ut hva de trenger og hva vi skal bidra med*». Søknadene er lite konkrete, ikke alltid lett å forstå hva de vil. Uklarhet gjør det vanskelig å vite hvem de skal koble på. Internt forstår noen godt tanken om partnerskap, «*andre tror det ikke angår dem*». Utviklingsveiledere har det daglige og praktiske ansvaret, de vet «*hva som er gode arbeidsmåter*». Mye tid går med til møter med regioner, skoler og utviklingsveiledere og i interne møter deler fagfolkene i ordningen sine erfaringer. De mangler en infrastruktur for ordningen, som er nederst i et hierarki.

Ved en annen UH sier koordinatørene at de skal bidra til å gjøre partnernes hverdag så enkel så mulig. Mest tid bruker de på å finne fagfolk, snakke med fagmiljøene: «*hvem kan, hvor mange timer*». Matrisen kompliserer og instituttene mangler folk, så de tar ned timetallet. «*Så vil ikke fagfolkene jobbe med dette, på grunn av knappe timeressurser*». Dekanen lyste ut midlertidige stillinger for skoleutvikling. «*De kommer fra praksisfeltet, er en kjemperessurs*». De har utarbeidet hjelpedokumenter som viser forløpet i et utviklingsarbeid, med tips til første samling, hva er smart å gjøre, hvordan bygge gode relasjoner etc. Det er store forskjeller mellom kommunene. De hører om skoler som ikke kjenner ordningen og skoleeiere som har lite kunnskap om utviklingsarbeid. I en region pålegger skoleeier skolene alle mulige andre utviklingsarbeid, «*gir dem til og med lekser*». Store kommuner har flere rådgivere, lettere å planlegge. Samtidig styrer de mer, bestiller fagpersoner, vil ha de som de vet er gode. «*Da må vi si at det er ikke slik det er*

ment». Når målet er likeverdige partnerskap, kan de ikke bestille et innlegg på to timer om slik og slik på et personalmøte. De har opplevd at hvis de ikke gjør som skoleeier vil, «*sier de at de vil gå til noen andre*». Etter forskriftsendringen er det kompetansemiljøer inne i deres regioner som ikke er med i lokalt samarbeidsforum.

En arbeidsgruppe

Gruppen består av tre administrativt ansatte og ledes av prodekan. De prøver å finne riktige fagfolk til partner der ute, avdekke behov og fordele oppgaver. De har kartlagt personalets kompetanse, kobler en faglig ansatt med en som kan prosessledelse. Skolene argumenterer for sine ønsker og UH prøver å finne den beste kompetansen, «*vil ikke sette noen til noe de ikke føler at de behersker*». På videregående er de ute i treårsperioder, 80-90 % av timene går til langsiktig arbeid. Alt går ikke like glatt, det er ulike tanker om partnerskap og det trengs kompetanse i prosessledelse. De har laget en kursrekke for de som skal ut, noen er usikre, «*hva forventes egentlig av meg?*» Forventningene der ute spriker, det er vanskelig når de vil bestille. På et seminar presenterte en skole sitt prosjekt «*sammen med to herfra. Det var en tydelig utvikling i skolen og det kom forskning ut det.*» Det er ulike forståelser av skole- og barnehagebasert, «*vi drar på mye tradisjon, det tar tid å endre tankemønstre og strukturer*». De jobber mot klynger som de «*senser har sine greier*». En gang ble et møte politisk. UH hadde sagt at skoleeier må selv bestemme hva de vil satse på. Det ble «*pause i møtet og gruppemøter på tvers*». De tok pausen fordi en UH-ansatt hadde fortalt hva de gjorde i en annen region. Det fikk dem til å tenke «*oi, det var nyttig, sånn burde vi også ha gjort*». Rektorene er ulike, «*noen i quick-fix -modus, andre mer prosessuelle*». Mange vil helst ha ledersamlinger «*to dager på hotell med foredrag*». Relasjonen til skoleeier er god, men det er uklart hvordan skolene velges ut: «*Fylket skåret dårlig på elevundersøkelsen og vurdering for læring, de ville jobbe med det, og det ble faktisk svært lærerikt*». De vil unngå det som preget de store satsingene, at de som har kapasitet søker. Hvis de som virkelig trenger det ikke deltar, «*bidrar vi ikke til å heve kvaliteten, men til å øke strekken i laget*». Det er lettere å få til ting i regioner med større planmessighet: «*skal jeg synse litt, så tenker jeg at i region C har de god prosjektledelse, mens det er mindre struktur i region A og B*». En professor sa «*kan du ikke forklare det strukturelt, må du se på det relasjonelle*». De vet ikke om det er struktur eller relasjoner som gjør at det fungerer bra, kanskje en gjensidig avhengighet: «*har man gode strukturer, kan man frigjøre kapasitet til å*

tenke innhold og kvalitet». De har god lederstøtte: «dekanene kommer på seminarene og deltar i gruppearbeid – bare det!».

En koordinerende enhet

En UH har etablert en enhet med vitenskapelige og administrative stillinger som skal koordinere lærerutdanningen. Drift og budsjett for ordningen er også lagt hit fordi forskriften sier at ordningen skal føre noe tilbake til lærerutdanningen. De etablerer informasjonslinjer, prøver å finne sin plass. På grunn av matriseorganiseringen trenger enheten å ha kontakt med de som avgir personale. Ansatte i UH har andre forventninger til Dekomp enn skoler og skoleeiere: «Vi har snakket med skoleeierne om våre forventninger og de har kommet med sine. De vil ha kontroll og styre». De oppfatter at skoleeier har en bestiller-utfører-tankegang, «hvis dere ikke vil gjøre det slik, velger vi noen andre». Mens skoleeier vil styre, vil UHs fagdidaktikere ha dialog med lærere om spesielle opplegg. De har mange ideer og vil gjerne bidra, men når skoleeier vil bestemme, er «det vanskelig for våre fagfolk å forholde seg til prosjektet». De prøver å være proaktive, men det er vanskelig hvis det ikke er forankret i en bredere diskusjon hvor også UHs fagfolk deltar: «ønsker vi partnerskap, må vi ha den tilliten, at man kan sitte sammen ved bordet helt fra kartlegging- og analysefasen, drøfte det vi skal utvikle, ikke bare se det som en levering».

Fem administrativt ansatte som koordinerer ordningene

De er både intern og ekstern kontakt, skal ha oversikt over tilgjengelige ressurser, men mangler arenaer for kontakt med praksisfeltet. De er litt i et vakuum, «usikre på hvor vi skal finne ressurser til arbeidet». Ordningen er stor og kompleks, det de ber om er «det siste fagansatte har på sin liste». Fagfolkene er usikre på hva partnerskap er, spør hva de har igjen for det, er mer opptatt av å forske enn å veilede skoler. Alle har fulle arbeidsplaner, noen valg må tas, men ledersignalene er uklare. Det trengs mandater, økonomi og struktur. Det varierer hvem som vil og kan ta på seg oppgaver og hvor mye de skal ut: «vi har 20-30 personer i ordningene, har ikke personalansvar og er avhengig av at avdelingslederne finner folk som er egnet». Så langt det går, setter de sammen en erfaren og en uerfaren. De spøker med at praksis noen ganger betrakter UH som en «smågodt-hylle», de vil gjerne ha en «litt morsom person til 2 timer om ...». De synes at UDIRs beskrivelser av partnerskap er vage, «det er ikke rart om forståelsen i praksisfeltet blir uklar». Målet er at barnehager og skoler skal bli mer bevisst sin egen kompetanse, lære å drive utviklingsarbeid. På samlinger ønsker de mer

om de gode grepene. «få oversikt over hva de andre UH-institusjonene er gode på.» De ønsker mer om hvordan UH kan rigge seg. Og det må kommuniseres tydeligere til lederne hva ordningen er.



Faglig ansatte i UH om deres innsats i ordningen

Her gjengir vi samtaler med 14 faglig ansatte ved institusjonene i UH-region Vest. Det er gjennomført seks individuelle intervjuer og to gruppesamtaler. Data presenteres under tre tematiske overskrifter: 1. Organisering og ledelse av arbeidet; 2. Forskning i ordningen og 3. Om partnerskap.

Organisering og ledelse av arbeidet

Faglig ansatte ved en UH-institusjon sier det «tar lang tid å forstå interne prosesser i vår organisasjon». Matriseorganisering fungerer ikke i ordningen: «Informasjonsflyten stopper et eller annet sted». De faglig ansatte opplever liten forståelse internt for hvor krevende det er å drive utvikling i praksisfeltet og hvor mye tid det tar: «I privat sektor ville dette vært en fulltidsjobb, men vi har 75 timer på arbeidsplanen». Det er sprik mellom hva eierne forventer, og det de kan bidra med. Mens praksis forventer prosessledelse, kan de tilby fagkunnskap. De savner en strategi for å lære opp faglige i å lede utviklingsprosesser: «Det er en helt ny måte å jobbe på». Ved en annen institusjon startet arbeidet med at praksisfelt og eiere la planer for arbeidet mens de faglig ansatte bidro til å konkretisere planene. På Rekomp-samlinger analyserer de praksisfortellinger, observerer og veileder, «det er spennende, og barnehagene synes det er gøy». De bruker mer tid enn de har på planen, og må prioritere: «Det er masse møter. Jeg vil heller være i barnehagen». De tror at spriket mellom tid på arbeidsplanen og faktisk tidsbruk kan forklare hvorfor yngre ansatte i UH sier nei til oppgaver i ordningen: «det gagnar ikke en akademisk karriere».

En tredje UH-institusjon deler oppgaver ute mellom en som bidrar i kartleggingen, og en prosessveileder. En kommune kartla selv sine utviklingsbehov og leverte en liste til UH, som svarte med en liste over hva de kunne bidra med: «Vi listet opp tema, fagpersoner og miljøer. Skrev en liten omtale og sendte til skolene, de melder seg på tema». Det er viktig å bygge gode, varige relasjoner mellom UH og eiernivå, de er «samtalepartner i utviklingsarbeidet og samarbeider med lærerne». Mange trenger øving i å drive systematisk utviklingsarbeid. Det er forskjell på å drive utvikling i barnehage og skole. «I barnehagen er det både ufaglærte, fagarbeidere og UH-utdannede, et annet kompetanselandskap». De synes at ledelsen burde sagt tydeligere at de skal bidra, at det er institusjonens oppdrag, ikke enkeltpersoners

ansvar. Noen har aldri før satt sin fot i en barnehage: «Det er å kaste folk foran bussen». Skal nyansatte ut, bør det være som observatører. Selv om de deler erfaring internt, opplever de ikke å være helt i mål: «det viktigste er hva vi gjør etter at vi har delt. Delingskulturen er oppskattet, men jeg tror vi må komme videre om det skal føre til kunnskapsutvikling».

Ved en fjerde UH-institusjon følte de faglig ansatte at de ble kastet ut i noe de ikke visste hva var. Nå er det bedre struktur på arbeidet: «om vi har utviklet oss eller om det er ledelse vet vi ikke». De opplever store forskjeller i hvor mye erfaring eiere, skoler og barnehager har med å drive utvikling. Mens en skole «overhodet ikke visste hva det handlet om», hadde en annen «gjort et grundig forarbeid». Normalt jobber de i par: «vi skal jo også lære». Skoler og barnehager skal formulere noe de trenger å utvikle seg på, «men det kan fort skje at de vil ha en kurspakke». De vil at rektor skal være kaptein på skuten og lede utviklingsarbeidet. Når de trekker seg ut, skal praksisfeltet selv kunne drive utvikling. I siste fase bør de arbeide i nettverk, «være litt forpliktet for hverandre». Mye handler om hva UH kan levere, «tror ikke de tenker at de skal bidra andre veien, til lærerutdanningen. Det er de som skal få noe ut av partnerskapet». Noen kommuner vil bestille, i evalueringen sa de «hadde vi bare fått alle de midlene som UH har fått, så kunne vi fått så mye mer igjen for dette prosjektet.» Rekomp har avklaringsmøter, «snakker med alle barnehagene, styrerne og lederne, pluss kommunen, om hva partnerskap betyr». Slike møter har det ikke vært i Dekomp, «kom til en skole som ikke visste hva det handlet om». De har flere ganger sagt til ledelsen at tilbakeføringen til lærerutdanningen må bli bedre. En femte UH-institusjon har opplevd en positiv utvikling med bedre møtestruktur. I Rekomp har de 3-4 barnehager om gangen. «Kommunen har fastsatt fem tema, uklart hvordan de har kommet frem til dem, men barnehagene velger blant disse». De har for lite tid: «Vi skulle vært mer i barnehagene, tenkt aksjonsforskning, observert sammen med personalet». De liker ikke eiernes strategi for utviklingsarbeidene: «en liten ressurs blir smurt tynt utover». Det burde heller vært gjort et grundig arbeid i noen barnehager. De som er i Dekomp ønsker mer tid til skolebasert arbeid, men skoleeier foretrekker store samlinger: «alle lærerne i kommunen, store arrangement» Mellom samlingene skal de bistå skolene, det synes noen er en ekstra belastning, «Så det har landet ulikt, som det ofte gjør». De «sliter med preach as we teach», sier til skolene at de må dele praksis, presentere for hverandre, men «vi gjør det ikke selv med egne kollegaer».

Om forskning i Tilskuddsordningen

Ved UH-institusjon 1 viser de faglig ansatte til at tilskuddsordningen ikke åpner for forskning: «Vi vil jo gjerne forske på dette, men det må gjøres i fellesskap». De opplever liten forståelse i praksisfelt og hos eiere for betydningen av forskning. De faglig ansatte ved UH-institusjon 2 mener at UH-ansatte og praksisfelt kan forske sammen, at det er mer forståelse for dette nå enn da ordningen var ny. Ved UH-institusjon 3 vil de ta erfaringsdelingen et steg videre, de har vært på samlinger der det ble delt erfaringer, det var «for så vidt vel og bra, men samtidig jobber jo kommunene veldig forskjellig». De ønsker idémyldring, innspill på problemstillinger og vinklinger ... *det blir feil hvis UDIR tenker at å forske ikke er en del av partnerskapet*. Ansatte ved UH-institusjon 4 vil også forske i ordningen, de savner: «et system for at vi kan skrive. Vi er jo forskere». De sitter på mye materiale som kunne ha vært brukt i søknader, «barnehagesjefene sier vi bare kan bruke det». En annen sier: «får jeg arbeidsoppgaver som dagens UH ikke måler, må jeg vri det slik at det gir uttelling på karrierestigen. Selv om det høres kynisk ut, så er det sann det er.» Alternativt kan UH rekruttere veiledere utenfor UH, men da blir jo ikke arbeidet forskningsbasert. Også ved UH-institusjon 5 ønsker de faglig ansatte mer rom for forskning i ordningen. «Jeg skulle gjerne ha forsket på det vi gjør, det er en gavepakke. Jeg har snakket med koordinator om en forskningsgruppe på Dekomp. Det skjer så mye interessant, og materialet er så lett tilgjengelig».

Om partnerskap

Ved UH-institusjon 1 sier de faglig ansatte at det er liten forståelse internt i UH for hva partnerskap innebærer. De beskriver det som en kobling mellom erfaringskunnskapen i praksisfeltet og de UH-ansattes forskningskunnskap: «Både erfarings- og forskningsbasert, få samskaping rundt det. Det tredje rommet er en god modell å tenke i». Ofte opplever de at barnehage- og skoleeierne forventer at de skal: «komme med noe ferdig. De er ikke med på tanken om at det skal utvikles». Ved UH-institusjon 2 er de faglig ansatte: «partnere, bidrar med forskning og faglighet, det er jo det vi kan». Praksisfeltet gir dem innsyn i hvordan kommunene arbeider med kompetanseheving, de får: «praksisfortellinger som vi analyserer og hjelper dem å få system på». Dekomp-samarbeidet er positivt, «forskere må ha tentakler ut i virkeligheten, i skolen». Dette er en mulighet til å få føling med hva som rører seg. Ved UH-institusjon 3 opplever de faglig ansatte at partnerne har ulike forståelser av partnerskap og at det er spenninger mellom kommunens utviklingsplan og det den enkelte

skole opplever som sine behov. Partnerskap er «å utvikle ny kunnskap som likeverdige eksperter. De som kjenner sin skole vet hva de trenger av kompetanse, vi har vår forskningskompetanse, og så møtes vi i det tredje rom, hvor vi sammen kan utvikle ny kunnskap». Barnehagebasert er: «en prosess nedenfra og opp, med mål om å få med hele personalet.» Ved UH-institusjon 4 er partnerskap for de faglig ansatte: «god kommunikasjon, og at vi får noe tilbake». De har fortalt barnehager og skoler at de vil ta erfaringer fra arbeidet i Tilskuddsordningen tilbake til lærerutdanningen. De ba skoler om å filme eget arbeid, for eksempel om vurdering. «Lærerne var veldig stolte over at egen skole ble brukt som godt eksempel på utviklingsarbeid.» Ved UH-institusjon 5 sier en faglig ansatt: «partnerskap er at vi ikke tenker kurs, men utvikler bedre praksis sammen». Hun engasjerte skolen i et «lesson-study»-prosjekt, da opplevde lærerne at de gjorde noe for sin egen del samtidig som vi testet ut en modell.» En annen sier: «Vi må bort fra bestiller og kurs tanken. Lærerne forventer at jeg skal komme og holde et foredrag, litt satt på spissen, så de kan sitte og strikke imens».



Alle intervjuene oppsummert

Her oppsummerer vi de 86 intervjuene som er gjennomført. Vi intervjuet 8 representanter for statsforvalterembetene, 13 fra barnehage- og skoleeiernivå, 6 prorektorer, 6 dekaner og 6 instituttledere, 33 faglig- og administrativt ansatte som koordinerer ordningen i UH og 14 faglig ansatte som støtter de ansatte i barnehager og skoler i deres utviklingsarbeid.

Statsforvalterne

Statsforvalterne er ulikt tett på prosessene. Flere omtaler seg som fasilitatorer og bidragsyttere, en har vært sparringspartner i en konfliktsituasjon og en vil ikke være for tett på. Alle har stor tro på ordningen, mener at det er riktig vei å gå. De har brukt mye tid på å tolke ordningens intensjoner, hva er innenfor og utenfor, og ser at samskaping er krevende – både fordi det utfordrer partenes tradisjoner og tenkemåter og relasjonene mellom dem. De har ulike meninger om samarbeidsforum og forskriftsfesting. Noen er usikre på om kommunene legger reelle behovsanalyser til grunn for arbeidet, ikke alle prioriterer, de vil ha alle med, slik de har vært vant med. Regionene tenker forskjellig om partnerskap; noen har en streng indre justis. I et ideelt partnerskap tar begge parter ansvar og bidrar, respekterer hverandres kunnskap og er enige om hvordan de skal jobbe. De ser imidlertid at det kan være vanskelig å realisere slike idealer, blant annet fordi UH ikke er organisert for slikt arbeid. UH-ansatte som er ute i ordningen er ofte alene, de mangler fellesskap i egen organisasjon. Noen mener at UH-ansatte er veldig tålmodige med kommunene, modige som våger seg ut i skolen, «som liksom kan alt» Noen ønsker noe mer utviklingsorientering, interesse for det store bildet, men ser at det lokalt er ulik kompetanse og kapasitet.

Statsforvalterne beskriver store lokale forskjeller. Kommunene har ulike forventninger, egne tradisjoner og måter å gjøre ting på. Noen tenker utvalgte barnehager og skoler, andre vil ha alle med på alt. Skal UH lykkes som partner, må de tilpasse seg disse ulikhetene. Tidlig i ordningen mente flere skoleeiere at skolelederne trengte opplæring i hvordan de skal lede skolens utviklingsarbeid, men det ligger utenfor det ordningen finansierer. De kan ikke se at intensjonen om at det skal skje *samskaping* i partnerskapene ved at begge parter kunnskaper legges til grunn i samarbeidet blir innfridd, eller at lærerutdanningene styrkes. Skal kunnskap som skapes i partnerskap gjøre lærerutdanningene

mer praksisorienterte, må arbeidet ledes. De opplever verken at ordningen står høyt på UHs prioriteringsliste eller at UH er organisert for denne typen arbeid. Når UH ikke er organisert for arbeid på tvers, blir det mye rigg, mange styringsgrupper og møter. En statsforvalter spør om dette er et politisk grep som blir borte igjen.

Barnehage- og skoleeiere

Basert på intervjuene med tretten representanter for barnehage- og skoleeiere i region Vest, kan det se ut som om flere av dem ikke synes at UH legger til rette for partnerskapet slik de skal. De er frustrerte over autonomien i UH, ser at UH ikke er organisert for arbeid på tvers av fagdisipliner og programmer og strever med å forstå hvordan UH-ledelsen tenker. De hadde forventet å bli del av et samarbeid på institusjonsnivå, men møter bare enkeltpersoner uten noen organisasjon i ryggen. UH virker «ugjennomtrengelig», med «uklare ledelseslinjer». De er også overrasket over at så mange av UHs faglig ansatte ikke kan tolke læreplaner, ikke kjenner læreplanverket og læreplanenes kompetansebegrep. Skoleeierne skjønner at UH må ha fagfolk til å undervise i sine egne studieprogram, men liker ikke å føle seg nedprioritert og mener at når UH har forpliktet seg til ordningene, må de også prioritere det. Det er noen tendenser til en viss dobbelthet i intervjumaterialet. På den ene siden snakker skoleeierne som om de, barnehagene og skolene, forventer at UH skal «gi» dem hjelp og kunnskap, samtidig beskriver de seg selv som dyktige behovskartleggere med god oversikt over hva kommunens skoler og barnehager trenger av kunnskap og kompetanse. Kanskje mener de at deres analyse- og kartleggingskompetanse setter dem i stand til å levere en «riktig» bestilling av behov i egne barnehager og skoler, som UH kan levere en god løsning på?

Basert på våre data kan det se ut som om skoleeierne har en uklar forståelse av hvordan UH er organisert og fungerer. De snakker om UH som et slags mystisk *terra incognita*, som de både ser opp til, er fascinert av og frustrert over. UH-ledelsen er fjern og de spekulerer mye rundt hvordan UH «egentlig» tenker og fungerer. De mener det burde ha vært lettere å «hente ut ressurser», og synes ikke det virker som om hele UH er «tilgjengelig» for dem. UH mangler planmessighet, de må stadig forholde seg til nye folk, får tildelt en person de ikke helt vet hvordan de skal «bruke», og mener at UH har en vei å gå med organiseringen. De møter enkeltpersoner uten noen rigg bak seg. UH mangler kunnskap om praksis, de henger ikke helt med, og har

de egentlig noe å gjøre i et partnerskap når de prioriterer egen undervisning over ReKomp? I tillegg dobbeltkommuniserer UH, de sier ja, vi skal bistå med kartlegging, men så er det plutselig utenfor deres fagområde. Flere skoleeiere har snakket med representanter fra UH om tilbakeføring av kunnskap til lærerutdanningene, gitt konkrete forslag til hvordan det rent praktisk kan løses, men det blir ikke fulgt opp. Det kan se ut som om skoleeierne tror at alle organisasjoner har en styringslinje lik den i kommuner og fylker og det kan også se ut som om de tror at det er relativt enkelt for UH å innfri alle de forventningene som sektoren har, nå når de har fått adgang til «godtehyllen».

Et par partnerskap er konfliktfylte, det handler om ulike forståelser av ordningens intensjoner og om hvem som skal bestemme hva. I slike konflikter har Statsforvalteren en viktig oppgave i å tolke forskriften og prinsippene for ordningen sammen med dem. Større kommuner har politisk vedtatte utviklingsplaner og vil se disse i sammenheng med tilskuddsordningen.

Prorektorene

Intervjuene med seks prorektorer viser at UH-ledelsen har delegert arbeidet til fakultetsnivå eller til koordinerende enheter, som involverer toppledelsen ved behov. Prorektorene er kjent med og forstår prinsippene i ordningen og intensjonen bak den, men det varierer hvor god innsikt de har i det som foregår ved egen institusjon og om de nevner tilbakeføringen til lærerutdanningen. UH-institusjonene har valgt ulike måter å organisere arbeidet på. Da intervjuene ble gjennomført, var ikke organiseringen helt på plass hos alle, flere sa at organisering har tatt og fortsatt tar mye tid. Det ser ikke ut som om UH bruker allerede etablerte infrastrukturer (for eksempel lærerutdanningen) til dette arbeidet. For å kunne håndtere tilskuddsordningen, lager de nye møtesteder, linjer og strukturer.

Dekanene

Dekanene omtaler tilskuddsordningen som en del av UHs samfunnsoppdrag. Mens rektorene har et overordnet ansvar, er daglig drift delegert til dem: «rektoratet har begrenset innsikt». Dekanene synes det er vanskelig å organisere når det er uklart hva som skal gjøres. Ettersom de fleste ansatte i UH er disiplinifagfolk, blir det en utfordring når barnehager og skoler ønsker prosessveiledning og etterspør pedagoger. De kommer også inn på problemer knyttet til at en del skoleeiere vil ha alle med på alt. De siste årenes policy-initiativ har handlet om økt profesjonalisering i sektoren.

En dekan tror derfor arbeidet kunne blitt mer motiverende hvis man hadde lagt større vekt på *det store bildet*, som for eksempel omfatter arbeidslivsrelevans. Å heve blikket litt kunne ha gitt de som er ute i ordningen økt forståelse for det de holder på med. Noen av dekanene er usikre på om ordningene har kommet for å bli, og påpeker at dersom alle ordningene slås sammen til én, blir arbeidet *mer*, ikke mindre, komplekst.

Instituttledere

Instituttlederne beskriver mange møter og mange dokumenter. De forholder seg til regioner som både tenker forskjellig og er ulikt organisert. Mens noen i sektoren synes at «de fra UH lever helt i sin egen verden», ønsker andre skoler og kommuner en oppskrift fra UH som de kan følge for å få til god utvikling. Ved en UH kan det virke som om det er noe «knirk i organisasjonen». For å sikre transparens og unngå spekulasjoner, ble ansvaret for å koordinere ordningen lagt til en enhet som skal ivareta all kommunikasjon mellom skoleeier og UH. En instituttleder mener at slik ordningen forvaltes nå, sløses det med offentlige midler. Blant annet burde de som utformet ordningen ha visst at alle i UH ønsker å merittere seg. Det er vanskelig når regionene ikke vil prioritere, men ha alle med på alt. Det skaper også problemer når kommunene vil bestemme hva skolene skal jobbe med, mens UH ikke alltid har kompetanse på akkurat dette temaet. Skal dette bli en varig måte å lære på, trengs ledelse på alle nivåer, men noen ledere er utrygge, de vet ikke riktig hvordan de skal håndtere uenighet, og ønsker tips og råd fra UH om hva de skal gjøre for å få til god skoleutvikling.

UH-ansatte som koordinerer ordningen

UH-institusjonenes koordinatører beskrev ordningen som stor, fragmentert og uoversiktlig. De savner en infrastruktur for ordningen og mente at UH ikke er organisert for dette arbeidet. Noen er matriseorganisert, en struktur godt tilpasset kjerneoppgavene, men lite egnet for samarbeid på tvers av enheter. Mest tid bruker de på å finne fagfolk som skal ut. Faglig ansatte har allerede fulle arbeidsplaner. Instituttene som har personalansvar for dem, bruker dem til UHs kjerneoppgaver, undervisning, veiledning, sensur, forskning og komitéarbeid. Ettersom de færreste har «ledig tid» på arbeidsplanen, har flere UH opprettet enheter som «frikjøper» faglig ansatte fra instituttene slik at de kan støtte utvikling i skoler og barnehager. Samtidig må alle instituttene ivareta sine kjerneoppgaver, så noen må erstatte de som sendes ut. Noen i UH skjønner tanken om partnerskap svært godt, andre ikke. Slik er det også blant skoleeierne – noen er veldig til stede,

andre ikke. Noen regioner er veldig planmessige, andre ikke. Skoleledere tenker forskjellig, noen er quick-fix, vil ha to dager på hotell med foredrag, andre ønsker prosess. UH synes det er vanskelig når de bestiller. Søknader er lite konkrete, ikke lett å tolke. Hvis de som virkelig trenger det ikke søker, bidrar ikke UH til økt kvalitet, men til å øke strekken i laget. Det som kommer fra skolene er ikke alltid like gjennomtenkt, de må ofte forklare det skolebaserte, at problemstillinger skal være forankret i klasserommet. Ulike forståelser av partnerskap og av barnehage- og skolebasert vanskeliggjør arbeidet. Etter forskriftsfestingen har noe skjedd, kommunene går til andre hvis ikke de får det som de vil.

Faglig ansatte som samarbeider med barnehager og skoler

De faglig ansatte opplevde oppstarten som litt uoversiktlig, men synes nå at mye har falt på plass. Det tar tid å sette seg inn i ordningen, og for lite tid er satt av til arbeidet. De interne koordinatorene har en krevende jobb, heldigvis har informasjonsflyt og organisering gradvis blitt bedre. Matriseorganisering oppleves som en hindring fordi den ikke støtter tverrgående arbeid. Flere av de faglig ansatte opplever manglende forståelse for hvor mye tid og innsats som trengs for å drive utviklingsprosesser i skoler og barnehager. De tror for lite tid til arbeidet gjør det mindre attraktivt for UH-ansatte ettersom flere jobber mer enn det de har timer til på arbeidsplanen. Særlig utfordrende blir arbeidet når det er sprik mellom hva eiere og praksisfelt forventer av UH-ansattes kompetanse og deres faktiske kompetanse. Det bør være en behovs- og forventningsavklaring før de engasjerer seg i arbeidet. De etterlyser modeller for utviklingsarbeid, gjerne hospitering hvor en uerfaren UH-ansatt følger en mer erfaren. Alle institusjonene har gode erfaringer med erfaringsdeling, men sier at det ikke automatisk fører til kunnskapsutvikling. Flere sier at man lett havner i en tradisjonell kursmodell selv om idealer som likeverd og samskaping står sentralt i ordningen. De opplever at tradisjonen for at alle skal være med på alt fortsatt rår lokalt, og at det barnehage- og skolebaserte må betones sterkere. Det bør tydeliggjøres at alle parter har en legitim rett til å delta i partnerskap og få noe med tilbake til egen praksis. De fleste kommer inn på at UH-ansattes arbeid i lokal kompetanseutvikling i større grad må kobles til forskning.

Alle intervjuene komprimert

Statsforvalterne har stor tro på ordningen, mener at det er riktig vei å gå. Samtidig har de

forståelse for at samskaping kan være utfordrende for institusjoner med ulike syn på kunnskap og ulike funksjoner i ordningen. De ønsker noe mer utviklingsorientering i kommunene. Noen kommuner fortsetter sine tradisjonelle tilnærminger til kvalitetsutvikling og foretrekker store samlinger hvor alle får delta på alt. Det er regionale forskjeller både i hvordan de velger å organisere seg og deres forståelse av prinsippene for kvalitetsutvikling. Noen har en streng justis rundt fordeling av midler. Da ordningen kom, ville flere eiere ha kurs for skoleledere, men Statsforvalterne sa at det er utenfor det ordningen skal dekke. **Barnehage- og skoleeiere** blir frustrerte når ikke UH bidrar i partnerskapet slik de forventer. Noen snakker som om de forventer at UH skal «levere» utvikling, alt etter deres behov og ønsker. Flere mener at UH ikke er organisert for dette arbeidet. UH-ledelsen er fjern og uten forståelse for ordningen. De liker ikke å bare forholde seg til enkeltpersoner, å ikke ha «adgang til hele UH» og frykter at det kan bli vanskelig å hente ut ressurser etter behov. Leverer ikke UH tipp-topp, blir det dårlig stemning i sektoren, det slår tilbake på skoleeier. De beskriver store forskjeller mellom lokale UH. Mens noen forstår ordningen godt, forstår andre den bare i teorien. Et sted har ordningen fått så dårlig rykte at skoleeier har funnet andre samarbeidspartnere nasjonalt. Noen mener at UH godt kan være litt tøffere, det virker ikke som om alle kommunene vet hva de vil. **UH-ledelsen (prorektorer, dekaner og instituttledere)** sa at arbeidet er delegert til dekannivå mens rektoratet har et overordnet ansvar. Alle er positive til ordningen, den er en del av UHs samfunnsoppdrag. Noen har lang tradisjon for samarbeid med sektoren, andre kortere. Da intervjuene ble gjennomført, var alle i gang med å organisere seg for ordningen, og opplevde det som utfordrende. Dels handlet det om at matriseorganisering vanskeliggjør samarbeid på tvers, dels om at alle ansatte hadde fulle arbeidsplaner. Det sektoren forventet av dem gikk langt ut over det de faktisk kunne stille opp med der og da. Hovedproblemet var personalressurser. En annen utfordring var at UHs vitenskapelig ansatte først og fremst underviser i fag, mens barnehager og skoler vil ha hjelp til utviklingsprosesser og ønsket pedagoger. Alle UH-lederne mente at man må kunne forske på det man lærer i ordningen. Ingen av dem hadde kommet i gang med tilbakeføring til lærerutdanningen. **Faglig og administrativt ansatte som koordinerer ordningen** opplevde den som stor, uoversiktlig og fragmentert. De savner en infrastruktur og mener at UH ikke er organisert for slikt arbeid. Mye av tiden går med til å finne faglig ansatte

som kan bidra i barnehager og skoler. Ettersom instituttlederne rår over personalressursene og alle har fulle arbeidsplaner, må UH etablere egne enheter som «frikjøper» dem fra kjerneoppgaver som undervisning og veiledning. Søknader er av ulik kvalitet, mange er ikke forankret i praksis. At man forstår partnerskap og barnehage- og skolebasert forskjellig skaper problemer. Det er også vanskelig at noen i UH, noen skoleeiere og noen regioner skjønner ordningen svært godt, mens andre ikke gjør det. Noen ønsker quick-fix-løsninger, andre vil ha prosesshjelp. **Faglige ledere** ønsker møtesteder for de vitenskapelig ansatte i ordningen, ikke bare for koordinatorene og de i lederfunksjoner. UHs meritteringssystem gjør det vanskelig å lokke folk ut, kapasitet er hovedproblemet. I UH er myndighet fragmentert, det er få som kan gi overordnede svar. Noen dekaner frykter at ansatte kan miste tilhørighet til eget institutt hvis det etableres en egen enhet for ordningen. Ledelsen vil ha ordningen inn i etablerte linjer og strukturer, noe som er svært vanskelig å få til. Arbeidet med tilbakeføring til lærerutdanningen blir ikke prioritert.

Hva informantene sier om partnerskap, organisering, ansvar, handlingsrom og kvalitet

Statsforvalterne har opplevd ordningen som krevende. Noen opplever streng regi i kompetanseregioner som vil fordele midler

til alle. De foretrekker det fremfor å spisse og tildele i mindre tiltak. Mens det er meningen at nasjonale, store satsinger skal erstattes med lokale initiativ basert på kartlegging og behovsanalyse, velger noen regioner og kommuner å flytte den praksisen de er vant med fra de store satsingene til lokalt nivå. Dermed styrkes ikke lokal kompetanse på området kvalitetsutvikling. Statsforvalterne tror det skjer lite samskaping i kontakten mellom UH og praksisfeltet. En mener at de burde ha brukt mer tid i starten fordi de tenker så forskjellig i UH og skole. En annen synes at de første fra UH var modige som våget seg ut i skolen. En statsforvalter ser at det er en lang vei å gå fra å forelese om sitt spesialtema til å arbeide barnehage- og skolebasert. En annen sier det er naivt å tro at hvis bare fagfolk fra lærerutdanningen bidrar i ordningen, blir det en sløyfe tilbake til utdanningen. Prosessen må jo styres. Skriver studentene empiriske masteroppgaver, blir de bedre kjent med praksisfeltet. En ideell UH-partner har skapt noen strukturer slik at de som er i ordningen opplever fellesskap og kan bruke hverandres kunnskap. Det er imidlertid noen «ensomme ulver hit og dit», uten fellesskap i egen organisasjon.

Representanter for skoleeierne opplever at det er utfordrende å samarbeide på tvers når UH er matriseorganisert. De jobber med enkeltpersoner,



og lurer på om ordningen ikke er plassert høyt nok oppe. En synes det skulle ha vært enklere å hente ut ressurser. De tror ikke at UH-ledelsen helt forstår det skole- og barnehagebaserte og synes hele UH bør være tilgjengelig, for de har ett behov nå og vil få andre senere. De forstår ikke hvordan UH tenker – ildsjeler holder ordningen oppe. Det er vanskelig å forholde seg til autonomien i UH med uklare ledelseslinjer. UH får penger, men mangler kapasitet. Praksisfeltet føler seg nedprioritert når UH velger å prioritere egen undervisning. Det er ikke lett å bygge relasjoner til UH, vanskelig at UH vet for lite om praksis, ikke kan tolke en læreplan. Det går dårlig med tilbakeføringen til lærerutdanningen, UH får det ikke inn i planer og mål. Det virker ikke som om alle kommuner vet hva de vil.

UH-ledelsen: Prorektorene kjenner ordningens prinsipper, men har varierende innsikt i det som foregår ved egen institusjon. Arbeidet er delegert til fakultetsnivå. Da intervjuene ble gjennomført, sa flere at organisering tar tid. Det ser ikke ut som om UH kan bruke allerede etablert infrastruktur til arbeidet ettersom de lager egne møtesteder, linjer og strukturer for ordningen. **Dekanene** omtaler Tilskuddsordningen som en del av UHs samfunnsoppdrag. De synes det er vanskelig å organisere når det er uklart hva som skal gjøres og utfordrende at skoler og barnehager etterspør prosessveiledning når de fleste ansatte i UH er fagfolk. Det er også vanskelig at noen skoleeiere vil ha alle med på alt. En dekan tror arbeidet kunne blitt mer motiverende hvis man hadde vært mer opptatt av *det store bildet*. **Instituttlederne** forholder seg til regioner som tenker forskjellig og er ulikt organisert. Mens noen synes at UH er «helt i sin egen verden», ønsker andre en oppskrift fra UH som de kan følge for å få til god utvikling. Det er vanskelig når regioner ikke vil prioritere og når kommunene bestemmer hva skolene skal jobbe med, mens UH mangler kompetanse på området. Skal ordningen bli varig, trengs ledelse på alle nivåer, og de trenger støtte fra UH for å få til god skoleutvikling. **De faglig ansatte** opplevde oppstarten som litt uoversiktlig, men nå er organisering og informasjonsflyt bedre. Flere opplever manglende forståelse for hvor mye tid de bruker på å drive utvikling i barnehager og skoler. De jobber mye mer enn de har timer til på arbeidsplanen og mener at det gjør det mindre attraktivt for UH-ansatte. Arbeidet blir vanskelig når det er sprik mellom hva praksisfeltet forventer av UH-ansattes kompetanse og deres faktiske kompetanse. Noen etterlyser modeller

for utviklingsarbeid, gjerne med hospitering hvor en uerfaren UH-ansatt følger en med mer erfaring. Alle institusjonene har god erfaring med erfaringsdeling, men sier at det ikke automatisk gir kunnskapsutvikling. UH-ansattes innsats i arbeidet bør i større grad kobles til forskning. Flere kommer inn på at partnerskapsidealer som likeverd og samskaping ofte mangler i arbeidet, at man lett ender i en tradisjonell kursmodell. Derfor bør betydningen av det barnehage- og skolebaserte tydeliggjøres, sammen med partenes legitime rett til å delta i partnerskap og få noe med tilbake til egen praksis.

Ingen av institusjonene har sagt at de har koblet partnerskapene i lærerutdanningene og partnerskapene i Tilskuddsordningen. Tvert imot ser det ikke ut som om de ser disse to partnerskapene i sammenheng, men etablerer en ny infrastruktur for ordningen.

Oppsummering, konklusjoner og anbefalinger

Policyforventninger

Vi viste innledningsvis til at Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* varslet at nasjonale satsinger på kvalitetsutvikling i skolesektoren skulle avvikles og erstattes med et mer desentralisert, langsiktig og forutsigbart kompetanseutviklingssystem. Kompetanseutvikling skulle flyttes nærmere de som skal gjennomføre tiltakene, i «*gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap mellom lærerutdanningene og skoler og barnehager*». Disse fire prinsippene lå til grunn for den nye modellen:

1. *Kommuner og fylkeskommuner har hovedansvaret for kvalitetsutvikling i skolen*
2. *Kommuner og fylker skal ha økt handlingsrom*
3. *Det statlige virkemiddelapparatet skal være differensiert*
4. *Kompetanseutvikling skal være kunnskaps- og forskningsbasert*

Rapporten har vist at det ikke alltid er like klart for alle aktørene hvem som har ansvar for hva i ordningen. Det er også indikasjoner på at ikke alle skoleeiere (kommuner og fylker) vet hvordan de skal ta sitt handlingsrom. Våre data viser et klart behov for å styrke og forbedre partnerskapene mellom UH og praksisfeltet. Skal partnerskapene bli gjensidig forpliktende og utviklende, trenger de aktiv, strategisk og faglig kyndig ledelse. På dette området fant vi forskjeller mellom UH-institusjonene. På intervjuetidspunktet hadde ingen UH-institusjoner i region Vest systemer på plass for å tilbakeføre erfaringer fra arbeidet i Tilskuddsordningen til lærerutdanningene, slik at de blir mer praksisinformerte.

Flere informanter påpekte at det er vanskelig for regioner og kommuner å endre praksis, kanskje fordi de henger igjen i tradisjonelle tanke- og handlemønstre. Både ansatte og ledere har vært vant til at alle får midler til utviklingsarbeid og at alle får delta på samlinger når tema er kvalitetsutvikling i barnehage og skole. Intervjuene har vist at noen har «flyttet» praksisen med store samlinger – som skal avvikles – til lokalt eller regionalt nivå. At praksisen med at alle får delta på store samlinger med forelesninger skal avvikles og erstattes med at de selv skal kartlegge og analysere behov i barnehager og skoler for å kunne arbeide mer målrettet, ser ut til å være utfordrende for mange. Noen er svært skuffet

over at ansatte i UH tidlig sa at de ville bistå med behovskartlegging, men så kunne de likevel ikke hjelpe fordi praksisfeltets behov var utenfor deres kompetanseområde. I enkelte sammenhenger kan det nesten se ut som om skoleeier helst skulle sett at UH hadde ansvaret for kvalitetsutvikling i praksisfeltet.

Det ble rapportert om problemer i partnerskapene i tilskuddsordningen, noe som også påvises i forskning på partnerskap i lærerutdanningen. De forklares ofte med historisk hierarkiske tradisjoner og asymmetriske relasjoner mellom partnerne (Lillejord & Børte, 2016). I vårt materiale ser det ut til å være uklar forståelse av hva partnerskap «egentlig» innebærer – mange forventninger blir ikke innfridd, men de har heller ikke vært tydelig uttalt. Også her kan det se ut som om tradisjonen fortsatt rår. Ettersom begge parter er vant til at en part «gir» og en annen part «får», er kurs «enkelt» og tidsbesparende for dem. I intervjuene med UHs koordinatorene kom det frem at skoler kan «bestille» en «litt morsom» fagperson fra UH som kan bidra på en samling. Koordinatorene spør om skolene nærmest betrakter UH som en slags «godtehyll» de kan hente inspirasjon fra. Tradisjonelle antakelser om hvem som har og hvem som trenger kunnskap sitter så sterkt i systemet at det tar tid å få nye samhandlingsmønstre på plass. Mens UH er vant til å «levere» er skolene vant til å «motta». Å snu dette til at de skal samarbeide i gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap, er ikke helt enkelt. Flere sier at partene skal «samskape» kunnskap, men at de verken har erfaring med dette eller en oppskrift på hvordan det kan gjøres.

Hva er «samskapt» kunnskap?

Kunnskap verken skaper eller samskaper seg selv. Noen må gjøre arbeidet, de må vite hva mål og hensikt er, hvordan de skal gjøre det, og hva som skal komme ut av det. Helseforskere har lenge vært opptatt av samskapt kunnskap. I en review fant McGill mfl., (2022) at begrep som *co-produce*, *co-design* og *co-construct* ble brukt om hverandre i studier hvor brukere av helsetjenester bidrar med kunnskap om for eksempel holdningsendring i forbindelse med røykeslutt, slanking osv. Studiene ga få gode beskrivelser av samskapt intervensjoner for helsefremmende arbeid, og det kunne heller ikke påvises at samskapt intervensjoner ga bedre resultater. McGill mfl., konkluderer med at hvis man vil styrke kunnskapsstatusen på feltet, må begreper klargjøres og brukes likt, slik at forskere og praktikere kan ha en felles forståelse av hva samskapt intervensjoner er.

Ansell og Torfing (2021) beskriver utviklingen i forbindelse med New Public Management-reformer som åpnet for frie brukervalg mellom tjenestetilbud i skoler, sykehus osv. Nyliberal politikk antok at konkurranse i offentlig sektor ville ha samme kvalitetsfremmende effekt som i private markeder. Borgere ble brukere, kunder med rett til å velge, men med få muligheter til å påvirke leverandøren og produktet de «kjøpte». Etter finanskrisen i 2008 lette mange etter nye løsninger. Noen hadde erfart at når kunder og brukere ble involvert i produktforbedring, ble produktet eller tjenesten mer brukervennlig. Dette kalte Ostrom (1996) *co-production*, definert av Bovaird (2007, p. 847) som langvarige relasjoner mellom tjenesteleverandører hvor hver part bidrar substansielt. Skal en tjeneste (for eksempel innen utdanning eller helse) være av verdi for en bruker, må verdien samskapes gjennom samproduksjon (Pralhad & Ramaswamy, 2004). Mens tanken om samskaping er hentet fra privat sektor, påpekte Osborne og Strokosch (2013) at OECD (2011) og Verdensbanken bidro til å gjøre samskaping til en sentral term også i reformene i offentlig sektor.

Kaminskiene og Khetsuriani (2019) har undersøkt hvordan lærere og elever kan samskape (*co-create*) kunnskap. Får elevene medvirke, kan de også påvirke organiseringen av læringsprosessene. Elever bringer til skolen nye typer erfaringer, ny kunnskap og ny forståelse. Derfor kan de, hvis de får muligheten, både være endringsagenter, aktive partnere og kunnskapsprodusenter. De kan ta initiativ til endringer i undervisningen og bidra til at det utvikles nye innsikter med relevans og nytte for begge parter. Forskerne mener at samskapt lærings- og kunnskapsprosesser har et potensial som det bør forskes mer på.

van Schaik mfl. (2019) undersøkte om samskaping (*co-construction*) virket inn på læreres forståelse av undervisning og om det kunne få dem til å endre sin undervisningspraksis. Forskerne intervjuet 39 lærere som hadde deltatt i såkalte *teacher learning groups* (TLG), og identifiserte tre tilnærminger til samskapt kunnskap: forskningsinformert, forskningsbasert og praksisbasert. Studien viste at støttende skoleledelse er nødvendig når lærere skal samskape kunnskap. Alle lærerne som deltok i studien, rapporterte at de hadde fått bedre forståelse av undervisning, og at de hadde endret undervisningen sin. Et interessant funn var at det å delta i forskningsinformerte og forskningsbaserte grupper så ut til å påvirke lærernes undervisning og forståelse av undervisningspraksis i større grad enn deltakelse i praksisbaserte grupper.

Et spørsmål som må få oppmerksomhet i arbeidet med å videreutvikle partnerskapene er hvordan man tar vare på praksiskunnskapen, om og hvordan skoler bygger erfaringskunnskap kumulativt. Lillejord (2023) har sammenlignet kjennetegn ved lærerprofesjonen med mer etablerte profesjoner og viser hvordan lærerutdanningsprogram bør designes slik at de kan støtte utviklingen av en kunnskapsproduserende lærerprofesjon. For at lærere skal kunne ta i bruk forskning og øke sin profesjonskompetanse, må noen forutsetninger være på plass, blant annet velfungerende partnerskap mellom universiteter og skoler. De må være organisert rundt en felles kunnskapsbase som forener forskning og praksis og stadig fornyes, slik at lærere kan støtte seg på denne kunnskapen når de skal utøve sitt profesjonelle skjøn.

Styrking av lærerprofesjonen. Kunnskap fra forskning og praksis

Partnerskap: Våre data viser en asymmetri i partnerskapene som handler om en oppfatning av at UH står «over» skolene og at de «har» kunnskap som skolene trenger. Det ser ut som om partnerskapene med barnehagene fungerer bedre enn de med skolene, noe som kan skyldes at barnehager er mer vant til å samarbeide enn skoler. Partnerskapene er ikke gjensidig forpliktende. Det er større forventninger til UHs enn til skolenes innsats, noe som dels handler om at partene henger igjen i gamle vaner. Ved noen av institusjonene kom arbeidet raskere i gang ved andre, mye er fortsatt personavhengig og litt uavklart. Vi har ikke data som viser at arbeidet er kunnskaps- og forskningsbasert fordi vi ikke vet om eller hvordan ansatte fra UH bruker sin forskning når de arbeider som prosesshjelpere i barnehager og skoler. Vi vet at pedagoger er mer etterspurt i skolene enn fagdidaktikere, men vet ikke hva prosesshjelpere gjør og hvilken kunnskap pedagogene har som gjør at både skoler og barnehager foretrekker UH-ansatte med denne fagbakgrunnen. Vi har ikke grunnlag for å si at partnerskapene kan beskrives som *kunnskapsproduserende* fellesskap. Vi spurte ikke om partnerskapene, slik de er organisert og ledet, bidrar til å *styrke lærerutdanningene* som tilbydere av *relevant etter- og videreutdanning*, og har derfor ikke data om dette.

Organisering: Vi har sett på hvordan UH leder og organiserer arbeidet. Bortsett fra ved institusjoner som er vant til å samarbeide med lokale barnehager og skoler gjennom sentralt initierte program (som UiU) var det vanskelig å se - i

den perioden vi besøkte institusjonene – at UH hadde «tatt ledelsen» av arbeidet. De hadde mer enn nok med å tolke og bli enige om ordningens intensjoner internt og få på plass det minimum av infrastruktur som var nødvendig for å komme i gang. De var bekymret for om de hadde nødvendig kapasitet og kompetanse for å kunne gjøre sin del av arbeidet. Flere sa at de ikke kan «sende ut hvem som helst». Mens noen vurderte å ansette lærere fra skolen for å dekke behovet, sa en faglig leder: «vi skal jo ikke koble praksis med praksis, vi skal koble forskning med praksis». Hvis de ansetter lærere, gir det dessuten negative utslag på forskningsstatistikken. I UH er det instituttlederne som disponerer personalressursene, alle har fulle arbeidsplaner og i gang med kjerneoppgaver som undervisning, veiledning, sensur og forskning. UH har derfor etablert enheter som frikjøper ansatte og sender disse ut i skoler og barnehager. Flere har nevnt at ordningen ikke passer med meritteringssystemet og derfor har lav status i UH. Et spørsmål vi ikke har funnet svar på er hvorfor UH ikke bruker allerede etablert infrastruktur for lærerutdanningen til ordningen ettersom partnerskapene skal etableres mellom lærerutdanningene og barnehager og skoler (Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, s. 14). I stedet har de egne møtesteder og koordinatorene for ordningen. Det kan forklare hvorfor det ikke er utviklet strategier for å tilbakeføre erfaring fra arbeidet i ordningen til lærerutdanningen. Vi har spurt om strukturelle og organisatoriske utfordringer, og flere av informantene nevner at UHs matriseorganisering vanskeliggjør samarbeid på tvers. At matrise kan gjøre samarbeid med sektoren vanskelig er også påpekt tidligere (Handscorn mfl., 2014).

Ansvar, handlingsrom og kvalitet. Vi ser at det kan være tendenser til «strek i laget» - både kommuner og regioner har sine egne, vante måter å gjøre ting på og forsøker å tilpasse ordningen til dette i stedet for å benytte anledningen til å tenke nytt. Barnehagene er flinkere til å utnytte mulighetene, en statsforvalter sa at selv om barnehagene ikke har samarbeidstid, har de en «samarbeidsånd, de er mer vant til å samarbeide». Ordningen har, i de innledende fasene, stjålet mye tid fra UHs øvrige kjerneoppgaver. Mye av tiden har gått med til møter og administrasjon (koordinering). Det er tendenser til at det administrative styrkes, på bekostning av det faglige.

Tar skoleeier hovedansvaret for kvalitetsutvikling i skoler og barnehager? Basert på våre data, ser det ut som om store kommuner og

fylkeskommuner både har et svært bevisst forhold til utviklingsarbeid og vet hvordan de skal organisere for å få det til. De har også politisk vedtatte planer som de må forholde seg til. Noen kommuner ser ut til å tenke at deres jobb er å engasjere eksterne foredragsholdere som alle ansatte får høre på. Har ordningen gitt dem økt handlingsrom? Det er vanskelig å si, basert på den informasjonen vi har hentet inn, men det virker som om mange opprettholder tradisjonelle mønstre, som for eksempel å fordele midlene likt, arrangere store samlinger som alle skal delta på, la være å kartlegge før de setter inn tiltak osv. Det er mulig at de som allerede er gode bedre forstår hvordan de kan bruke ordningen til å øke sin egen kompetanse. Da når man ikke målet om at ordningen også skal bidra til å utjevne sosio-økonomiske forskjeller. Er det statlige virkemiddelapparatet differensiert og den kompetanseutviklingen som skjer forsknings- og kunnskapsbasert? Ettersom det kan være flere måter å forstå forsknings- og kunnskapsbasert på, er det usikkert om og i hvilken grad den kompetanseutviklingen som skjer i ordningen er forsknings- og kunnskapsbasert. Arbeid som er forskningsbasert, er i utgangspunktet basert på kunnskap fra forskning (funn i undersøkelser). Et kjennetegn ved profesjoner er imidlertid at de syntetiserer kunnskap fra flere kilder, med erfaringskunnskap som en sentral komponent (Lillejord, 2023). At faglig ansatte (forskere) er ute i barnehager og skoler og bidrar med prosesshjelp i utviklingsarbeidene gjør ikke nødvendigvis arbeidet forskningsbasert. Det å dele erfaring gjør heller ikke praksis kunnskapsbasert med mindre lærere og ledere i barnehager og skoler arbeider undersøkende, samler og analyserer data og bruker resultatene fra undersøkelsene til å forbedre praksis. Ettersom flere UH-institusjoner ansetter lærere fra skolen for å få flere prosesshjelpere ut i sektoren, kan deres erfaringer være nyttige i utviklingsarbeidet, men for å kunne slå fast at arbeidet er *kunnskapsbasert*, må det være erfaringskunnskap fra mer enn EN person vi snakker om.

Anbefalinger

Formalisering av samarbeidet

På grunn av uklarheter og uuttalte forventninger, ser vi at det kan være en idé å formalisere partnerskapet. Det kan partene gjøre ved for eksempel å inngå en bindende avtale for en viss periode, som partene signerer. Avtalen bør beskrive hvem som gjør hva i de ulike fasene av samarbeidet (kartlegging, behovsanalyse, plan for og beskrivelse av aktiviteter, arbeidsdeling mellom partene, hvem har ansvar for hva, når og hvordan). Avtalen inneholder også forslag til jevnlig møter som brukes til å diskutere fremdrift i arbeidet og eventuelle justeringer av planen. Begge partene skriver et kort evalueringsnotat som beskriver nåsituasjonen og foreslår videre arbeid. Skal et samarbeid kunne kalles et partnerskap, bør gjensidige forventninger og forpliktelser formuleres. Samarbeid i partnerskap går ikke av seg selv, det må ledes av faglig kyndig ledelse. Det første partene må bli enige om, er derfor hvem som skal ha lederansvaret, hva det innebærer og hvor lenge det skal vare.

Ansvar må tydeliggjøres og konkretiseres med eksempler

Selv om det er klargjort hvem som har ansvar for hva, viser intervjuene tendenser til uklarhet om hvem som «egentlig» har ansvaret. Dette må altså ytterligere klargjøres. I vårt materiale er det indikasjoner på at ansvaret legges over på UH, mer spesifikt på den enkelte faglig ansatte fra UH. Noen skoleeiere ser ut til å anta at de har gjort sitt når UH er ute i «deres» skoler og barnehager og støtter arbeidet som foregår der. Det er en klar intensjon i ordningen at lokal skoleeier skal styrke sin utviklingskompetanse gjennom ordningen, og det vil ikke skje dersom skoleeier delegerer» ansvar til UH.

Statsforvalter bør se til at de som har ansvaret faktisk tar sitt ansvar. Barnehage- og skoleeier må jevnlig rapportere hva som er gjort, hva som er oppnådd, hva som skal skje videre og hvorfor man har valgt å arbeide med dette. Statsforvalteren må også undersøke om ordningens intensjon om at den skal ha en utjevne funksjon blir ivaretatt.

Samarbeid og konkurranse

Intervjuene viser tendenser til at ordningen kan bli redusert til *midler*, hvor mye den enkelte kommune får og om tildelingen er rettferdig. Det faglige innholdet ser ut til å komme i andre rekke. Det er noen få eksempler på at behov kartlegges og at tiltak som gjennomføres er basert på analyse.

Hvordan midlene brukes ser ut til å være mindre viktig enn *at* man får midler. Det er mulig å både samarbeide og konkurrere. Konkurranse fungerer imidlertid ikke kvalitetsfremmende hvis den handler mer om å få midler enn om å bli dyktig på utviklingsarbeid. Konkurranse om midler kan motvirkes og profesjonskunnskapen styrkes ved at man pålegges å etablere samarbeidsrelasjoner, nettverk eller klynger.

Kartlegging og behovsanalyse vs. Alle skal med

Etter evalueringer og grundige overveier har de nasjonale store satsingene blitt avvirket og ordningen for lokal kompetanseutvikling innført. I vårt materiale ser vi at noen har flyttet den arbeidsmåten som sentralt er vedtatt avvirket til lokalt nivå, hvor den videreføres. Dette skjer til tross for at evalueringer har avdekket at de nasjonale satsingene ikke hadde tilsiktet effekt.

Lederkurs – kanskje nødvendig?

Da ordningen kom, var det flere skoleeiere som ønsket kurs for skolelederne som en forberedelse til arbeidet. De mente at skoleledere trengte innføring i hvordan de skulle lede arbeidet med kvalitetsutvikling. Meld. 21 (2016-2017) sier også: Fordi kvalitetsforskjeller mellom lærere kan påvirke kvaliteten på den opplæringen elevene får, er god skoleledelse avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater innad på skoler. Intervjuene våre viser at Statsforvalterne avslø disse søknadene, fordi lederopplæring ligger utenfor det ordningen skulle finansiere. Basert på våre data, kan det imidlertid se ut som om kurs for ledere eller en veiledningsordning for skoleledere som ønsker støtte i arbeidet med å lede arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen kan være en fornuftig investering.

Utdanningsinstitusjoner er svært komplekse, og det er mer krevende å organisere for utviklingsarbeid i skoler enn i vanlige linjeorganisasjoner. Utdanningsinstitusjoner preges også av løse koblinger mellom det faglige og det administrative arbeidet, det vil si at det er lite kunnskapsoverføring mellom dem. Dersom skoleledere er mer administrativt enn profesjonsfaglig orientert, har de også lite kunnskap om kjerneaktivitetene i skolen, som de overlater til lærerne (Lillejord & Børte, 2019).

Ekspertgruppe for skolebidrag fant at skolenes utviklingsarbeid går bedre når skoleeier støtter skolelederne (Lillejord, mfl., 2021). Hooge mfl. (2019) undersøkte betydningen av skoleeieres innsats i Nederland. En survey ble besvart av 399 skoleledere og ledere med ansvar for skoler

i 23 kommuner. Forskerne fant at det aller viktigste skoleeiere gjør er å vise interesse for det skolene holder på med og at de er til stede for skolelederne. I en annen studie Penuel mfl. (2018) var forskerne opptatt av hva slags forskning skoleeiere syntes var nyttig. Undersøkelsen brukte intervju og spørreskjema og ble besvart av ledere i tre store kommuner i USA. Alle skoleeierne sa at de bruker forskning i skoleutvikling, slik nasjonal policy forventer. De brukte forskning til å styrke sin egen profesjonslæring, som støtte i arbeidet med å veilede skolelederne og når de skulle bidra i innføring av større eller mindre programmer. De opplevde imidlertid å ha mer nytte av bøker med praktiske tips og råd enn forskningsartikler. Meyer & Behar-Horenstein (2015) fulgte en gruppe lærere som skulle innføre et nasjonalt utformet program i skolen. Lærerne var usikre på hvordan de skulle bruke data til å forbedre undervisningen. De hadde ingen hjelpemidler og lite støtte fra ledelsen. De ønsket kurs og opplæring i hvordan eksternt utviklede program skal innføres, flere og mer tilgjengelige ressurser, profesjonsutvikling og tilbud om hjelp i klasserommet. Lærerne mente at slik oppfølging hadde svært stor betydning for deres arbeid. Studien viser at mens lærerne var frustrert over manglende oppfølging fra skoleleder, var skoleleder frustrert over skoleeiernivået, hvor det stadig var utskifting av personell og hele

tiden nye kontaktpersoner. Han mente at nivået over skolen skulle ha tatt initiativ til samarbeid mellom alle skolene i regionen, slik at de gjorde ting likt og kunne lære av hverandre. Særlig frustrert var han over inkonsistens i svarene han fikk når han tok kontakt med nivået over. De han snakket med på kommunenivå hadde helt ulike meninger om hva som burde gjøres, hvordan og av hvem. Studien viser at lærere som skal innføre nye arbeidsmåter trenger lederstøtte og konkluderer med at samarbeid mellom ledernivåer er et suksesskriterium når skoler skal endre sine arbeidsmåter.



Avrundning

Vår ambisjon med rapporten er å avdekke hvordan skoleeier (fylker og kommuner) ivaretar sitt ansvar for utvikling i skoler og barnehager, hvordan UH ivaretar sitt ansvar for å initiere, lede og legge til rette for samarbeid gjennom partnerskap samt hvordan UH sørger for at erfaringene fra partnerskapet føres tilbake til og styrker lærerutdanningene. Vi har sett etter kjennetegn ved velfungerende partnerskap mellom Universitets- og høyskolesektoren (UH), barnehage- og skoleeiere og barnehager/skoler og forsøkt å finne svar på om de som deltar i partnerskapene opplever dem som gjensidig forpliktende og utviklende.

Policyambisjonen er at partnerskapene skal bidra til mer praksisrelevante lærerutdanninger, samt forskningsinformert og systematisk praksis i barnehager og skoler. I lansering av ordningen ble det også fremhevet at ordningen skal bidra til å redusere kvalitetsforskjeller mellom skoler. I vårt materiale ser dette ut til å ha fått lite oppmerksomhet.

I intervjuene har Tilskuddsordningen blitt beskrevet som krevende arbeid i usikre landskap. Mens målet er at barnehager og skoler skal bli mer bevisste sin egen kompetanse og lære hvordan de skal drive utviklingsarbeid, kan UH-ansatte oppleve at praksisfeltet ønsker en kurspakke og at de ser på UH som en smågodt-hylle de kan velge fra. Enkelte UH-ansatte synes at ledelsen burde ha vært tydeligere på at de **skal** bidra, at Tilskuddsordningen er institusjonens oppdrag, ikke enkeltpersoners ansvar. De har også ofte minnet ledelsen om at de må ivareta tilbakeføringen til lærerutdanningen bedre.

Ansatte i UH opplever at mye handler om hva UH kan «levere». De synes ikke det virker som om praksisfeltet tenker at de skal bidra den andre veien, til lærerutdanningen – det er **de** som skal få noe ut av partnerskapet. Noen kommuner vil bestille og sier at dersom de bare hadde fått alle de midlene som UH har fått, kunne de ha fått mye mer igjen. I partnerskap brukes ofte erfaringsdeling, og noen av de intervjuede mener at det viktigste skjer etter at de har delt. Mens delingskulturen er oppskattet, tror de imidlertid at de må komme videre hvis arbeidet skal føre til kunnskapsutvikling og bedre praksis. Analysekompetanse, sier en, er å ha grunnlag for å vite hva du reiser fra og hvor du reiser til.

Det er et stort problem for UH er at slik Tilskuddsordningen er rigget, gagnar den ikke en akademisk karriere. At den ikke er tilpasset UHs meritteringssystem gjør det vanskelig å få forskere til å delta. De kunne ha brukt delte stillinger, altså engasjert lærere fra skole eller barnehage som utviklingsveiledere i UH, men da kan det bli vanskelig å innfri det doble formålet. De skal jo ikke koble praksis og praksis, men UH og praksis, forskning og praksis. De UH-ansatte mener også at de legger ned mye mer arbeid i ordningen enn det timetallet de har fått avsatt. Sammenligner de det med privat sektor, hvor dette ville vært en fulltidsjobb, gir ordningen dårlig uttelling. Alle har strevd med etableringen av partnerskap, en faglig leder har erfart at det er lettere å få til likeverdige partnerskap hvis man tenker at båten blir til mens man ror. Partnerskap kan altså betraktes som en skapende prosess, hvor man hele tiden kan justere og forbedre det man gjør.

Referanser

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Ansell, C., & Torfing, J. (2021). Co-creation: The new kid on the block in public governance. *Policy & Politics*, 49(2), 211-230.
- BERA (2014). *The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the Evidence. Interim Report of the BERA/RSA-Inquiry*. <http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf>.
- Borg, E., Wiggen, K. S. og Restad, F. (2023) Samarbeid og involvering i tilskuddsordningen for kompetanseutvikling i grunnopplæringen Temanotat 5. AFI-rapport 2023:20
- Bovaird, T. (2007). Beyond Engagement and Participation—User and Community Co-production of Public Services. *Public Administration Review*, 67(5): 846–860
- Brisard, E., Menter, I., & Smith, I. (2005). *Models of Partnership in Programmes of Initial Teacher Training: a systematic review*. Edinburgh: General Teaching Council of Scotland.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*. 20(2), 189-211.
- Chapman, J. D., Toomey, R., Cahill, S., Davis, M., & Gaff, J. (2007). Clusters and learning networks: A strategy for reform in values education. In *Values Education and Lifelong Learning* (pp. 315-345). Springer, Dordrecht.
- Carayannis, E. G., Campbell, D. F., & Rehman, S. S. (2016). Mode 3 knowledge production: systems and systems theory, clusters and networks. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 5(1), 1-24.
- Chan, C. (2019). Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher education partnerships through the lens of border theory. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102893.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). Practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts. *William T. Grant Foundation*.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Farrell, C. C. (2021). Fostering educational improvement with research-practice partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102(7), 14-19.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Cockrell, K. S., Mitchell, R. D., Middleton, J. N., & Campbell, N. J. (1999). The Holmes Scholars Network: A study of the Holmes Group Initiative for recruitment and retention of minority faculty. *Journal of teacher education*, 50(2), 85-93.
- Ellis, V., & McNicholl J. (2015). *Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work*. London: Bloomsbury.
- Firestone, W. A., & Fisler, J. L. (2002). Politics, community, and leadership in a school-university partnership. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 449-493.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2021). Leveraging situated strategies in research–practice partnerships: Participatory dialogue in a Norwegian school. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101063.
- Folkvord, K. A. & Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap – en arena for felles kunnskaps- og læringsutvikling? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 105 (2), 199-213.

Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermansen, H., Lyng, S. T., Mausestøen, S. og Myrvold, T. (2021). *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnopplæringen*. AFI-rapport 2021 06 [Lokale kompetanseutvikling Evaluering av implementering av tilskuddsordning \(oslomet.no\)](https://www.oslomet.no/lokal-kompetanseutvikling)

Furlong, J., G. Whitty, C. Whiting, S. Miles, and L. Barton (2000). *Teacher Education in Transition: Re-forming Professionalism?*. Buckingham: Open University Press.

Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S., & McNamara, O. (2006). Partnership in English initial teacher education: Changing times, changing definitions - evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review* (37), 32-45.

Fylkesnes, S. & Lindahl, A. G. (2021). Grunnskolelæreres opplevelser med desentralisert kompetanse-utviklingsprosjekt (Dekomp): Implikasjoner for implementering av fremtidig utdanningspolicy. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (5) 442–454

Handscomb, G., Gu, Q., & Varley, M. (2014). *School-university partnerships: Fulfilling the potential*. Literature review. National Co-ordinating Centre for Public Engagement. [Handscomb et al 2014 schools university partnerships literature review final.pdf \(ucl.ac.uk\)](https://www.ucl.ac.uk/handscomb-et-al-2014-schools-university-partnerships-literature-review-final.pdf)

Haugum, M., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R., & Haugset, A. S. (2017). Delrapport 2: Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2: Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-kompetanse-for-framtidens-barnehage--delrapport-2.pdf>

Haugset, A. S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M., & Ljunggren, B. (2016). Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 1: Implementering av strategien. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-implementering_2016endelig.pdf

Haugset, A. S., Ljunggren, E. B., Caspersen, J., Fagerholt, R. A., Franck, K., Lorentzen, R., Løe, I. C., Mordal, S., & Sivertsen, H. (2019). Følgeevaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 4. https://www.udir.no/contentassets/2a129a3749354df4a8a0ea4d7d12ea07/evaluering-kompetansestrategi-tfou-rapport2019_5.pdf

Haugset, A. S., Sivertsen, H., & Naper, L. R. (2022). Følgeevaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Sluttrapport. <https://www.udir.no/contentassets/0364c2e3d6334e-fea80574c8126373e9/sluttrapport-folgeevaluering-av-kompetanse-for-fremtidens-barnehage.pdf>

Hermansen, H., & Mausestøen, S. (2023). Konstruksjoner av «partnerskap» i universiteter og høyskoleers samarbeid med skolesektoren. *Uniped*, 46(3), 189-200.

Holmes Group (1990). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group. [ERIC - ED270454 - Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group., 1986-Apr](https://eric.ed.gov/?id=ED270454)

Hooge, E. H., Moolenaar, N. M., van Look, K. C., Janssen, S. K., & Slegers, P. J. (2019). The role of district leaders for organization social capital. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 296-316.

Hunt, C. S. (2014). A Review of School-University Partnerships for Successful New Teacher Induction. *School. University Partnerships*, 7(1), 35-48.

Jensen, K. (2007). The desire to learn: an analysis of knowledge-seeking practices among professionals. *Oxford review of education*, 33(4), 489-502.

Kaminskiene, L., & Khetsuriani, N. (2019). Co-creation of learning as an engaging practice. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2, pp. 191-199).

- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen: En forskningskartlegging. [Partnerships in teacher education. An overview of research]*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education—a research mapping. *European journal of teacher education*, 39(5), 550-563.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo. Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., Bolstad, A. K., Fjeld, S-E., Lund, T., Myhr, L. A., Ohm, H. (2021). *En skole for vår tid. Sluttrapport fra ekspertgruppe for skolebidrag*. [Sluttrapport – Ekspertgruppe for skolebidrag \(regjeringen.no\)](http://Sluttrapport – Ekspertgruppe for skolebidrag (regjeringen.no))
- Lillejord, S. (2023). Educating the teaching profession. In: Tierney, R.J., Rizvi, F., Erkican, K. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 5. Elsevier, pp. 368–374. <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04049-5>.
- Lyng, S. T., Borg, E., Fossetøl, K., Hermansen, H., Johannesen, H. S., Lahn, L. C., Mausestaden, S., Myrvold, T., & Pedersen, E. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Temanotat*. Oslo: AFI, OsloMet.
- McGill, B., Corbett, L., Grunseit, A. C., Irving, M., & O'Hara, B. J. (2022). Co-produce, co-design, co-create, or co-construct—who does it and how is it done in chronic disease prevention? A scoping review. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 4, p. 647).
- Meyer, M. M., & Behar-Horenstein, L. S. (2015). When leadership matters: Perspectives from a teacher team implementing response to intervention. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 383-402.
- Mutton, T. (2015). Partnership in teacher education. *The Teacher Education Group (2015) Teacher Education in Times of Change*, 201-216.
- Naper, L. R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Lorentzen, R., & Osmundsen, T. (2017). Følgeevaluering av strategien Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 3. <https://www.udir.no/contentassets/8ba84f94140540e3b149c354ceb2a87d/folgeevaluering-av-kompetanse-for-fremtidens-barnehage.-delrapport-3--mai-2018.pdf>
- Osborne, S. P., & Stokosch, K. (2013). It takes Two to Tango? Understanding the Co-production of Public Services by Integrating the Services Management and Public Administration Perspectives. *British Journal of Management*, 24, S31-S47.
- Ostrom, E. (1996). Crossing the great divide: Coproduction, synergy, and development. *World development*, 24(6), 1073-1087.
- Penuel, W. R., Allen, A. R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1-2), 182-197.
- Penuel, W. R., & Gallagher, D. J. (2017). *Creating Research Practice Partnerships in Education*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Penuel, W. R., Farrell, C. C., Allen, A. R., Toyama, Y., & Coburn, C. E. (2018). What research district leaders find useful. *Educational Policy*, 32(4), 540-568.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5, 1-22.
- Prahalad, C. and V. Ramaswamy (2004). Co-creating unique value with customers, *Strategy and Leadership*, 32, pp. 4–9.
- Reinertsen, A. B., & Roos, M. (2021). Mellom reformer og tilskuddsordninger: Kunnskapsmegling i lys av ulike perspektiver og forsøk med partnerskap mellom UH-sektoren og skole-barnehagesektoren. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (5), 421-427.

Reinertsen, A. B. & Staal Hafstad, S. (2021). Likeverd i partnerskap: Fra bestiller og tilbyder til prosess. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (5), 428-441.

Rogde, K., Federici, R.A., Vika, K.S., Bergene, A.C., Pedersen, C., Denisova, E., & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2020*. NIFU-rapport 2020:14. Oslo: NIFU.

Sarmiento-Márquez, E. M., Pishtari, G., Prieto, L. P., & Poom-Valickis, K. (2023). The evaluation of school-university partnerships that improve teaching and learning practices: A systematic review. *Educational Research Review*, 100509.

Sedlak, M. W. (1987). Tomorrow's teachers: The essential arguments of the Holmes Group Report. *Teachers College Record*, 88(3), 314-325.

Sennerud, H. C., Rieck, H. A., Sekkouri, S. E., & Tveitan, C. B. (2022). Den lyttende i dialogen i et partnerskap mellom barnehagen og UH-sektor. *Nordisk barnehageforskning*, 19(4). 125-142.

Sivertsen, H., Ljunggren, B., Janninger, L. og Lorentzen, B. (2020). *En analyse av partnerskapene i Regional ordning, kompetansebehovskartlegging og utøvelse av Regional ordning i en tidlig fase i fem fylker*. [tfou-rapport-2020-11.pdf \(udir.no\)](#)

Sivertsen, H., Ljunggren, Linda J. B., Lorentzen, B. (2021). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage*. Oppsummeringsrapport. Sintef [Oppsummeringsrapport+F%C3%B8lgeevaluering+av+Kompetanse+for+fremtidens+barnehage_SINTEF.pdf \(dmmh.no\)](#)

Sjölund, S., & Lindvall, J. (2023). Examining boundaries in a large-scale educational research-practice partnership. *Journal of Educational Change*, 1-27.

Skoglund, K. N. (2022). Social interaction of leaders in partnerships between schools and universities: tensions as support and counterbalance. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.

Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, technology, & human values*, 35(5), 601-617.

Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European journal of teacher education*, 26(3), 329-350.

Susha, I., Grönlund, Å., & Van Tulder, R. (2019). Data driven social partnerships: Exploring an emergent trend in search of research challenges and questions. *Government Information Quarterly*, 36(1), 112-128

Torfinn J., Røiseland A. & Sørensen, E. (2016). *Samskapelse er bedre og billigere*. I *Stat & Styring, Tidsskrift for politikk og forvaltning*, (1), s. 10–14. Universitetsforlaget.

van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and teacher Education*, 84, 30-43.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Wiborg, V. S., Korseberg, L. & Holtermann, H. (2022). *Partnerskap for felles læring? Betydningen av tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling for lærerutdanningene ved Universitetet i Stavanger*. NIFU rapport 2022:13

Utdanningsdirektoratet. (2023). Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring. Udir. Hentet 23.02.2024 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/#a183012>

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

Zeichner, K. (2020). Preparing teachers as democratic professionals. *Action in Teacher Education*. 42(1), 38-48.

Policydokumenter

Faglig Råd for Lærerutdanning (2019): *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag, Delrapport 1*[partnerskap-i-larerutdanningene--et-kunnskapsgrunnlag.pdf](https://www.regjeringen.no/partnerskap-i-larerutdanningene--et-kunnskapsgrunnlag.pdf) (regjeringen.no)

Kunnskapsdepartementet (2020). Høring: Forskriftsfesting retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling. <https://www.regjeringen.no>

Kunnskapsdepartementet (2021). Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring. Kunngjort 28.2.2021. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2021-01-26-230>

NOU 2002:10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 23.02.2023 fra [NOU 2002: 10 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/NOU-2002-10)

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke – forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 23.02.2023 fra [NOU 2003: 16 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/NOU-2003-16)

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. [Meld. St. 21 \(2016–2017\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/Meld.-St.-21-(2016-2017))

Kunnskapsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet 2006.

Meld.St.6(2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

NOU 2022:13. *Med videre betydning - Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. [NOU 2022: 13 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/NOU-2022-13)

NOU 2023:27: *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. [NOU 2023: 27 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/NOU-2023-27)

OECD (1988). *Reviews of National Policies of Education: Norway*. Paris: OECD. Norsk versjon av rapporten utgitt 1989.

OECD Directorate for Public Governance and Territorial Development (2011). *Together for Better Public Services*. Paris: OECD.

OECD (2019). *Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model, Implementing Education Policies*. OECD Publishing, Paris.

OECD (2020). *Improving school quality in Norway 2020: Progress with the Competence Development Model*, OECD Education Policy Perspectives, No. 8, OECD Publishing, Paris. [Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model | en | OECD](https://www.oecd.org/education/improving-school-quality-in-norway-2020/)

Vedlegg

Oversikt over institusjonsbesøk

Uke 25 -2022	Statsforvalteren i Agder
Uke 25 -2022	Universitetet i Agder
Uke 36 - 2022	Skole- og barnehageeiere (Agder)
Uke 37 - 2022	Statsforvalteren i Rogaland
Uke 37 - 2022	Universitetet i Stavanger
Uke 37 & 41 - 2022	Skole- og barnehageeiere
Uke 40 - 2022	Statsforvalteren i Vestland
Uke 40 & 42 - 2022	Universitetet i Bergen
Uke 34 - 2022	Skoleeier Vestland
Uke 43 & 44 - 2022	Høgskulen på Vestlandet
Uke 41 – 2022/uke 4 - 2023	NLA Høgskolen (NLA)
Uke 36 - 2022	Skole- og barnehageeiere (Vestland)
Uke 44 - 2022	Statsforvalteren i Møre og Romsdal
Uke 44 – 2022/uke 1 - 2023	Høgskulen i Volda
Uke 47 - 2022	Skole- og barnehageeiere (Møre og Romsdal)

**Partnerskap for (lokal)
kompetanseutvikling i tilskuddsordningen – et kunnskapsgrunnlag**
UH-Region Vest

Sølvi Lillejord og Per E. Garmannslund

