

# Partnerskap - et rom for kunnskapsutvikling?

En casestudie av interorganisasjonisk samarbeid gjennom partnerskap mellom skolesektor og universiteter og høyskoler i desentralisert ordning for kompetanseutvikling.

Inger Sofie Berge Hurlen & Linda Eklund Bræin

Master i utdanningsledelse  
120 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelig fakultet





## Sammendrag

Denne masterstudien har til formål å gi økt innsikt i hvordan partnerskap mellom skolesektoren og universitet- og høyskolesektoren (UH) operasjonaliseres. Vår studie bygger på tidligere teori og forskning på partnerskap mellom UH-sektor og skolesektor, og teori om interorganisatorisk samarbeid og organisatorisk læringskapasitet. Vi ønsker å se på samspillet mellom aktørene og utforske hva som kjennetegner produktive interaksjoner i partnerskapet.

Vi har gjennomført en kvalitativ casestudie med intervju som metode, der datagrunnlaget kommer fra to norske kommuner og ett UH-miljø i samme utdanningsregion. Våre informanter er to skoleeiere, to rektorer og to UH-ansatte.

Studien viser at det tar tid å etablere velfungerende partnerskap, og at relasjoner må opparbeides over tid. Et premiss i vår studie er at produktive interaksjoner i partnerskap avhenger av likeverdighet mellom partnerne. Likeverd er et sentralt begrep som ser ut til å være viktig i forståelsen av fenomenet partnerskap, der en ikke er like, men beriker hverandre. Anerkjennelse av hverandres kunnskapsbaser og komplimenterende roller som like verdige bidragsyttere, er sentralt. Videre antar vi at det å etablere likeverd forutsetter avklarte forventninger og roller, og at tillit er etablert. Vi utforsker dette i vår casestudie.

Videre viser funn fra studien at en interorganisatorisk infrastruktur skaper muligheter for læring mellom partnerne i kommune, skole og UH. Infrastrukturen og samarbeidet i partnerskapet med UH bidrar til at skoleeier kan støtte skolene i sitt utviklingsarbeid, og utjevne forskjeller mellom kommuner av ulik størrelse. Partnerne erfarer at å samle ressurser skaper forpliktelser over tid og bidrar til en felles retning på tvers av kommunene. Samarbeid over tid bygger relasjoner og tillit, og bidrar til mer befestede roller i partnerskapet.

For å etablere velfungerende partnerskap, bør visse betingelser oppfylles. Disse betingelsene drøftes i denne studien.

De generelle implikasjonene viser at partnerskap må ledes, og at lederne bør være spesielt bevisst på hvordan partnere bør involveres i utviklingsarbeidet på en likeverdig måte for å etablere symmetri. Samtidig har alle partnere ansvar for å dele av sin kompetanse og bringe ny kunnskap med seg tilbake til egen organisasjon. Partnere bør sammen sikre fremdrift og etablere et rom for kunnskapsutvikling mellom partnerne.

Selv om våre data kan vurderes som pålitelig og gyldige, kan vi ikke hevde at studiens avgrensede empiri er generaliserbar og kan overføres til andre kontekster og situasjoner. Vi vil likevel bemerke at vi ser en viss ekstern konsistens og samsvar mellom vår studie og andre studier.

## Forord

Masteroppgaven er et resultat av innblikk i nasjonale innsatser og styringssignaler som har påvirket våre jobber. Vi har begge hatt lederjobber i skolen og jobber nå mer overordnet med skoleutvikling. Partnerskap som fenomen er blitt mer og mer fremtredende som samarbeidsform mellom skole og universitet- og høyskolesektor de siste årene, og krever nye måter å organisere utviklingsarbeid på i barnehage- og skolesektor.

I 2017 kom de første nasjonale styringssignalene (Meld. St. 21 (2016-2017)) om at kompetanseutvikling skulle desentraliseres til lokale myndigheter. Nasjonale myndigheter skulle ikke lenger initiere nasjonale satsinger, og kompetanseutviklingen skulle nå foregå i partnerskap mellom skole- eller barnehageeier og UH-sektor. I 2020 ble det opprettet en forskrift for lokal kompetanseutvikling som regulerer samarbeidet i partnerskapet mellom sektorene (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring, 22.12.2020, nr. 3201). Tverrsektorielt partnerskap blir i NOU 2022: 13 *Med videre betydning*, omtalt som en av samarbeidsstrukturene som bør videreutvikles, men som er en krevende samarbeidsform.

I våre søk etter forskningslitteratur fant vi mye internasjonal litteratur om partnerskap, spesielt som forskningssamarbeid, men mindre forskning på partnerskap som skal føre til skoleutvikling, og hvordan disse partnerskapene utøves og erfares. Vi har dermed etablert en teoriramme rundt interorganisatorisk samarbeid, og ulike faktorer som bidrar til å etablere velfungerende partnerskap. Dette danner dermed utgangspunkt for vår studie.

Forskningsmessig mener vi studien gir mulighet for verdifull innsikt i hvordan et interorganisatorisk samarbeid i partnerskap, kan bidra til tettere samarbeid mellom kommuner og UH-sektor. Erfaringene som kommer frem i studien kan også bygges videre på i utdanningssektor i arbeidet med å etablere nye partnerskap.

Vi ønsker å takke våre informanter som tok oss med inn i deres erfaringer og betraktninger om partnerskap. Tusen takk til veileder Eyvind Elstad som har utfordret oss og gitt oss konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Takk også til kolleger og familie som har heiet på oss gjennom perioder med oppturer og nedturer.

Sjeldent har noe tatt så mye av vår tid og krefter, men prosessen har ført til vennskap mellom oss forfattere. Det har en verdi i seg selv.

# Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Studiens relevans og aktualitet .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.3 Oppgavens struktur.....	5
1.3.1 Forkortelser .....	5
1.4 Lokal kontekst .....	6
2.0 Relevant forskning og teoretisk rammeverk.....	9
2.1 Sentrale teoretiske begrep .....	10
2.2 Partnerskap som fenomen .....	13
2.3 Interorganisatorisk samarbeid .....	16
2.3.1 Den pedagogiske verdikjeden.....	18
2.3.2 «Et tredje rom» .....	19
2.3.3 Prinsipal-agent teori .....	21
2.4 Organisatorisk læringskapasitet i partnerskap mellom UH og skole .....	22
2.5 Oppsummering av forskning og teoretisk rammeverk .....	24
3.0 Metodisk tilnærming .....	26
3.1 Konstruktivistisk paradigme.....	26
3.2 Kvalitativt forskningsdesign.....	28
3.3 Datainnsamling.....	28
3.3.1 Datagrunnlag .....	31
3.3.2 Informanter .....	32
3.4 Bearbeiding og analyse av data .....	33
3.5 Studiens troverdighet.....	35
3.5.1 Validitet .....	35
3.5.2 Reliabilitet .....	37
3.5.3 Generaliserbarhet.....	37
3.6 Forskningsetiske problemstillinger .....	38
3.6.1 Informert samtykke .....	38
3.6.2 Fortrolighet.....	39
3.6.3 Konsekvenser .....	39
3.6.4 Forskerens rolle .....	39
4.0 Presentasjon av empiri.....	41
4.0.1 Oversikt over informantene i casen:.....	41
4.0.2 Kort beskrivelse av casen. ....	41
4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskap?.....	42

4.1.1 Forståelse av begrepet partnerskap og hva dette innebærer .....	42
4.1.2 Struktur, målsettinger og begrunnelse for partnerskapet.....	45
4.1.3 Møtet mellom to kulturer .....	47
4.1.4 Et rom der partnere og perspektiver møtes.....	48
4.1.5 Partnerskapets bidrag .....	49
4.1.6 Oppsummering av empiri som knytter seg til forskningsspørsmål 1 .....	50
4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan iverksetter og utøver kommune og UH dette partnerskapet?..	51
4.2.1 Iverksettelse og utøvelse av partnerskap .....	51
4.2.2 Tillit.....	53
4.2.3 Fremdrift og ledelse.....	54
4.2.4 Oppsummering av empiri som knytter seg til forskningsspørsmål 2 .....	56
4.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke faktorer bidrar til å fremme og hemme et godt partnerskap? .....	57
4.3.1 Respekt og relasjoner .....	57
4.3.2 Oppsummering av empiri som knytter seg til forskningsspørsmål 3 .....	59
5.0 Drøfting av funn .....	61
5.1 Interorganisatorisk samarbeid i partnerskap bygger kapasitet .....	61
5.1.1 Infrastruktur og felles mål forplikter partnerne .....	61
5.1.2 Likeverdige bidragsytere i partnerskapet .....	64
5.1.3 Oppsummering av drøftingsdel 1 .....	67
5.2 Partnerskap, et mulighetsrom for kunnskapsutvikling .....	68
5.2.1 Møte mellom to kulturer i et partnerskap.....	68
5.2.2 Partnerskapet muliggjør et rom for læring med mer symmetri .....	70
5.2.3 Oppsummering av drøftingsdel 2 .....	73
5.3 Organisatorisk læringskapasitet i partnerskapet mellom skole og UH.....	74
5.3.1 Et tillitsbasert og samarbeidsorientert klima i partnerskapet.....	75
5.3.2 Kultur for initiativ og risiko i partnerskapet.....	77
5.3.3 Delt oppdragsforståelse .....	78
5.3.4 Profesjonell utvikling gjennom partnerskap.....	80
5.3.5 Oppsummering av drøftingsdel 3 .....	81
6.0 Styrker og svakheter med studien.....	83
7.0 Konklusjoner og implikasjoner .....	87
7.1 Konklusjoner .....	87
7.2 Implikasjoner for ledelse og praksis.....	89
7.3 Implikasjoner for videre forskning.....	91
Referanser.....	i
Vedlegg .....	viii

## 1.0 Innledning

Formålet med denne studien er å bidra til økt innsikt i hvordan partnerskap mellom skolesektor og universitet- og høyskolesektor (heretter forkortet til UH-sektor og UH) operasjonaliseres i desentralisert ordning for lokal kompetanseutvikling i en region. I innledningskapittelet rammer vi inn fenomenet *partnerskap* gjennom å beskrive bakteppet, samt å avgrense studiens «scope». Deretter presenteres studiens problemstilling og forskningsspørsmål, for så å beskrive studiens struktur og kontekst.

Partnerskap er et allment brukt begrep og forbindes gjerne med samlivet mellom to personer, og gir dermed assosiasjoner til samarbeid mellom to partnere som er frivillig inngått og formalisert. Et profesjonelt samarbeid mellom ulike organisasjoner betegnes gjerne også som partnerskap og er brukt i ulike sektorer. Helt tilbake til 1980-tallet finner vi ulike innretninger som omtales som partnerskap (Mcquaid, 2010). Begrepet blir i engelskspråklig litteratur kalt *partnerships*.

### 1.1 Studiens relevans og aktualitet

Begrepet partnerskap har sklidd inn i ordbruken i den offentlige sektors diskurs. I 2009 opprettet Kunnskapsdepartementet «GNIST – et partnerskap for en helhetlig lærersatsing» - hvor stat og partene i arbeidslivet skulle samarbeide om å styrke og sikre utviklingen av lærerutdanning og lærerprofesjonen. Et av partnerskapets fremtidsbilder var da en tettere kobling mellom UH-sektor og skoler i skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009). Partnerskapsbegrepet har dermed over noe tid blitt brukt som en samlebetegnelse for ulike måter å organisere samarbeid mellom skolesektor og UH-sektor på (Faglig råd for lærerutdanning, 2020b). Partnerskap som samarbeidsform har i økende grad blitt tatt i bruk i utdanningssektor de siste årene. Senest i NOU 2022: 13 *Med videre betydning*, anbefales det at alle norske barnehage- og skoleeiere bør delta eller være representert i et partnerskap. Her påpekes det at formålet med partnerskap i utdanningssektor er å bidra til en mer forskningsinformert praksis, samtidig som en styrker lærerutdanningens nærhet til praksis og relevans i utdanningsforskning (NOU 2022: 13, s. 79). Partnerskap som fenomen ser dermed ut til å være etablert som begrep og som en ønsket samarbeidsform i utdanningssektoren.

Profesjonsutvikling og kapasitetsbygging i skolesektor har preget internasjonal forskning siden 2000-tallet (Stoll 2009; Hargreaves & Fullan, 2012; Fullan, 2014) og gjenspeiles i



norske styringsdokumenter. Kommuner og fylkeskommuner har over tid fått et tydeligere delegert ansvar for skoleutvikling (Aasen et al., 2012). Statsstyrte satsinger<sup>1</sup> har blitt tonet ned, og fra 2017 ble den nasjonale politikken for skoleutvikling tydelig desentralisert og endret gjennom Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. I denne meldingen presenteres en ny modell for kompetanseutvikling hvor regjeringen stiller klare krav og forventninger til lokale myndigheter om at kvalitetsforskjellene mellom skoler og innad på skoler må bli mindre. Nasjonale myndigheter vil ikke lenger gi direkte føringer for tematikkene skolene skal jobbe med, men har desentralisert dette til skoleeier. Eier må identifisere lokale behov og planlegge for skolebaserte tiltak i partnerskap med UH-sektor (Meld. St. 21 (2016-2017)).

I 2021 ble desentralisert ordning en del av en forskriftsfestet tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæringen (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring, 22.12.2020, nr. 3201). Tilskuddsordningen har som mål å styrke den kollektive kompetansen i barnehager og skoler ut fra lokale behov. For å få økonomisk støtte til kompetanseutvikling, må tre sentrale kriterier oppfylles:<sup>2</sup>

- Kompetansetiltakene skal være forankret i lokalt definerte behov
- Midlene skal brukes til barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling
- Tiltakene gjennomføres i partnerskap mellom barnehage- og skoleeiere og universitet eller høyskole

Partnerskap som idé er omtalt i flere nasjonale styringsdokumenter siden 2017 og Utdanningsdirektoratet definerer det slik: «Et partnerskap er et likeverdig og gjensidig forpliktende samarbeid, som har kompetanseutvikling som mål. Samarbeidet skal bidra til å forbedre praksis i barnehager og skoler, samtidig som det kan videreutvikle lærerutdanningene» (Utdanningsdirektoratet, 2022). UH og barnehage- og skoleeier har dermed fått et dobbelt oppdrag for kvalitetsforbedring, der det vil være sentralt at samarbeidet er «[...] gjensidig, langsiktig og målrettet, styrker sammenheng mellom teori og praksis, og gir læring for begge parter» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

OECD (2020) har vurdert innføringen av ny kompetansemodell i Norge. I den siste rapporten

---

<sup>1</sup> Program for skoleutvikling, 2005; Ungdomstrinn i Utvikling, 2013

<sup>2</sup> Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring, 22.12.2020, nr. 3201.

vises det til at debatten preges av ulik forståelse av partnerskap. Selv om de ulike aktørene trekker frem hvor viktig partnerskap mellom UH og skoler er, er det også motforestillinger mot modellen, da denne utfordrer de tradisjonelle rollene UH og skoler har hatt tidligere. Rapporten trekker frem aspekter som tiden det tar å bygge relasjoner, og hva slags ferdigheter og tilnærminger som trengs når forskere og lærere skal lære seg å samarbeide på nye måter.

OsloMet har fått i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å evaluere tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling over en seksårsperiode, fra 2019 – 2025. I evalueringen trekker Lyng et al. (2021:2) frem at for å lykkes må partnerskap defineres, og lokale behov og involvering ivaretas. De mener at desentralisert ordning kan ses på som en ny organisatorisk infrastruktur for kompetanseutvikling som «skal bidra til å styrke skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling, øke treffsikkerheten på kompetanseutviklingstiltak i skoler, og styrke relevansen i lærerutdanningene» (Lyng et al., 2021:2, s. 67).

I delrapport 1 viser Fossetøl et al. (2021:6) til at partnerskapet mellom UH og skoleeiere er et nøkkelement i ordningen, og at begge aktørene må se seg selv som iverksettere og ta mer ansvar i alle faser av kompetanseutviklingen. De viser videre til et utviklingspotensial knyttet til involvering og forankring i skolen, og at UH-sektoren må utvikle former for intern organisering som setter dem i stand til å samarbeide med skoler og skoleeier. Det må bli mindre grad av standardisering og pakkeforløp slik at UH kan møte lokale behov og trekke erfaringene inn i lærerutdanningene (Fossetøl et al., 2021:6).

NIFU har evaluert om partnerskap gjennom tilskuddsordningen har bidratt til å styrke lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger (Wiborg et al., 2022). Undersøkelsen viser at «de fleste ansatte opplever at arbeidet med partnerskapene skaper kunnskap som kan være til nytte for lærerutdanningene» (Wiborg et al., 2022, s. 53). Samtidig kan det se ut som det er en vei å gå før arbeidet med tilskuddsordningen er tilstrekkelig forankret i organisasjonen, og at innsikter fra ordningen i varierende grad blir tatt i bruk i undervisningspraksisen. Wiborg et al. (2022) peker på at det fortsatt er noe usikkerhet knyttet til hva slags rolle de vitenskapelige ansatte skal ta i et partnerskap og forventninger til utbytte og tilbakeføring. De trekker også frem ressursutfordringer som kan føre til at ansatte kan bli tildelt partnerskap fordi de har ledig kapasitet, og at god matching av ansatte og partnerskap kommer i annen rekke. Det er videre et behov for å samle erfaringer, problemstillinger og innsikter om partnerskap for å sikre systematisk spredning blant ansatte.

I NOU 2022: 13 *Med videre betydning* foreligger det flere forslag til tiltak for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Et av tiltakene utvalget foreslår er å styrke partnerskapene ved blant annet å forplikte UH og barnehage- og skoleeiere til å delta i partnerskap (NOU 2022: 13, s.18). Videre foreslår de at strukturene for hvordan samarbeidet mellom partnerne foregår må styrkes og videreutvikles. Partnerskapene kan organiseres på ulike måter for å favne små kommuner og enheter, som også kan sikre at ressursene i UH når flere. Utvalget vurderer at partnerskapsmodeller er viktig å videreutvikle, da kunnskap fra forskning er relevant for praksis, men det er sentralt at den tar utgangspunkt i lokale behov. Alle ansatte må være involvert i prosesser i partnerskapene, delta i nettverk og slik fungere som brobyggere mellom ulike organisasjoner og kunnskapsmiljøer. Utvalget peker på at dette kan «utvikle og styrke likeverdighet i partnerskapene» (NOU 2022: 13, s. 109). De viser videre til at å arbeide sammen på en likeverdig måte med utvikling for begge parter, er avhengig av et omforent målbilde og tydelige rolleavklaringer.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I vår masterstudie gjør vi et dypdykk i *en* utdanningsregion for å se nærmere på etablering av og erfaringer med partnerskap. Dette vil være et lite utsnitt av et større bilde, og vi håper at våre funn kan bidra til en dypere forståelse og kan gi utfyllende kunnskap om operasjonaliseringen av partnerskapsarrangementet mellom skolesektor og UH-sektor. Når det er sagt, vil evidensen som vår studie analyserer begrense seg til *ett* case. Hvilken betydning dette har for hvilke slutninger vi kan trekke, drøftes senere i denne masteroppgaven. For å avgrense studien er dens empiriske setting begrenset til partnerskap i desentralisert ordning for kompetanseutvikling.

Vi ønsker å bygge videre på den kunnskapen som foreligger om partnerskap som fenomen, og se nærmere på hvordan et partnerskap i desentralisert ordning kan være en arena for kapasitetsbygging og kunnskapsutvikling i praksisfeltet og lærerutdanningen. Studien skal belyse følgende problemstilling: *Hvordan kan partnerskap etableres og erfares i desentralisert ordning for kompetanseutvikling?*

For å besvare problemstillingen har vi utformet tre forskningsspørsmål. Vi antar at et velfungerende partnerskap forutsetter et godt samarbeid mellom partnerne. Vi vil derfor utforske hvilken forståelse av fenomenet partnerskap som finnes hos aktørene som har deltatt

i ordningen i den utvalgte utdanningsregionen. Vårt første forskningsspørsmål er derfor:

*Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskap?*

Vi antar at kompetanseutvikling i skolen gjennom partnerskap krever at UH og skole går inn i nye roller og samhandler på nye måter. Vi er interessert i hvilke erfaringer partnerne har med denne måten å utvikle praksisfeltet og samarbeidet mellom sektorene på. Vårt andre forskningsspørsmål er derfor: *Hvordan iverksetter og utøver skolesektor og UH-sektor partnerskapet?*

Med utgangspunkt i å lete etter erfaringer om kan bidra til å videreutvikle partnerskapssamarbeidet mellom praksisfeltet og UH-sektor blir dermed vårt tredje forskningsspørsmål: *Hvilke faktorer bidrar til å fremme og hemme et godt partnerskap?*

### 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av syv kapitler, og i tillegg kommer referanser og vedlegg. I første kapittel viser vi til studiens relevans og aktualitet, før vi presenterer oppgavens problemstilling. Vi gjør også rede for den lokale konteksten som vi studerer fenomenet partnerskap i. I kapittel to presenteres forskning og teori som utgjør et teoretisk rammeverk som er sentralt for å belyse våre forskningsspørsmål. Her definerer vi også sentrale begrep for vår studie. I tredje kapittel beskrives og begrunnes oppgavens metodiske tilnærming. Avslutningsvis redegjør vi for studiens troverdighet og forskningsetiske problemstillinger. Kapittel fire inneholder presentasjon av empiri og analyse av datamaterialet strukturert etter forskningsspørsmålene. I femte kapittel drøfter vi våre samlede empiriske funn i lys av teoretisk rammeverk, presentert i kapittel to. Sjette kapittel består av studiens styrker og svakheter. I kapittel syv presenterer vi konklusjonene som svarer på problemstillingen vår, før vi diskuterer hvilke implikasjoner dette har for praksis og ledelse av partnerskap, samt videre forskning.

#### 1.3.1 Forkortelser

For å klargjøre noen premisser for leseren, har vi valgt å beskrive noen sentrale ord og forkortelser.

Desentralisert ordning: Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole og videregående skole er en del av tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling.

Tilskuddsordningen skal støtte kollektiv kompetanseutvikling i skoler. Den skal fremme

utvikling, læring og trivsel, og bidra til et likeverdig opplæringstilbud for alle barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2022).

**Skoleeier:** Skoleeier er kommunenes politiske og administrative ledelse. Skoleeiernivået kan bestå av ledere og rådgivere i stabs -og støttefunksjoner. I denne studien brukes begrepet skoleeier eller eier om den administrative øverste lederen av skolene, gjerne kalt skolesjef eller kommunalsjef. Det finnes skoleeiere for private skoler som har annerledes organisatoriske arrangementer, men i denne oppgaven begrenser vi oss til skoleeier i offentlig sektor.

**UH-sektor:** Universitet- og høyskolesektor forkortes i denne studien til UH-sektor. I denne studien utgjør UH en av partnerne i partnerskapet mellom skoleeier og UH, eller skole og UH.

**Triaden:** I denne casestudien består en triade av en skoleeier, en rektor og en UH-ansatt som representerer partnerne vi har intervjuet, og disse kommer fra ulike nivå og organisasjoner.

Informantene i studien inngår i triader fra to ulike kommuner.

**Dyader:** Triaden kan deles opp i dyader som danner partnerskap. Det er *en* dyade på regionalt skoleeiernivå der flere skoleeier og UH inngår i et partnerskap (eierdyade). Denne dyaden har eksistert i lang tid og har utviklet systemet for partnerskap mellom skoler og UH. En dyade på skolenivå består av flere skoler og UH (skoledyade).

**UiU:** Ungdomstrinn i utvikling var en nasjonal satsing fra 2012-2017 for å styrke elevers motivasjon for læring og grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving. Virkemidler som blant annet skolebasert kompetanseutvikling ble understøttet av viktige samarbeidspartnere og ressurspersoner som utviklingspartnere fra UH, ressurslærere fra skolene og utviklingsveiledere tilsatt av skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2019).

#### 1.4 Lokal kontekst

Vi har valgt å studere hvordan partnerskap forstås og operasjonaliseres i to kommuner og ett UH, i en region i Norge. Regionen består av flere geografisk nærliggende kommuner der skoleeierne siden 2014 har arbeidet sammen på tvers av kommunegrensene. Kommunene består av omtrentlig 70 skoler, 300 skoleledere og 3000 lærere. Etter den nasjonale satsingen UiU, ble fokuset for skoleeiersamarbeidet flyttet fra å løse administrative oppgaver til i større grad å diskutere skoleutvikling. Samarbeidet mellom kommunene var dermed relativt godt etablert da føringene om ny kompetansem modell ble lansert gjennom Meld. St. 21 (2016- 2017)

*Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Meldingen ga skoleeier et større ansvar for kompetanseutvikling, og store nasjonale satsinger skulle tones ned. Skoleeier i de samarbeidende kommunene inviterte dermed inn de nærmeste universitet- og høyskolene (UH) til drøftinger.

I 2018 inngikk regionen en formell partnerskapsavtale med UH-sektor gjennom ordningen for desentralisert kompetanseutvikling. Partnerskapsavtalen omfatter felles planer og en samordning av økonomiske og menneskelige ressurser som til sammen utgjør et interorganisatorisk system mellom kommunene og UH. De ulike tiltakene som er etablert, er i stor grad finansiert gjennom den nasjonale tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling. Partnerskapet er i 2022 inne i sitt fjerde år og har opparbeidet seg relativ erfaring med ordningen som går ut over begynnerfasen i et partnerskap.

Det er etablert partnerskap på flere nivå i regionen. På skoleeier- og dekannivå er det etablert en styringsgruppe hvor de formelle avtalene i partnerskapet blir inngått og endelige avgjørelser blir tatt. I tillegg er det på eiernivå dannet en arbeidsgruppe bestående av både UH-ansatte, skolefaglige rådgivere, mellomledere og tillitsvalgte.

Arbeidsgruppen utarbeider ulike tiltak som skolene i regionen kan benytte seg av og gir råd til styringsgruppen. Arbeidsgruppen møtes månedlig og følger opp den interorganisatorisk infrastrukturen for kompetanseutvikling i partnerskapet, og de utvikler nye tiltak. Noen av tiltakene er tilgjengelige for alle skolene, som for eksempel lærende nettverk, mens i andre tiltak deltar bare noen av skolene om gangen.

Partnerskapet som vi undersøker i denne casen, er mellom UH og skoleeiere (eierdyade), og mellom UH og skole (skoledyader). For å avgrense masteroppgaven i samsvar med studieplanens rammer, har vi på strategisk grunnlag valgt ut informanter i et antall som er håndterbart innenfor disse rammene. I utvalget inngår informanter fra to triader; to skoleeiere, to rektorer og to UH-ansatte. Alle informantene har arbeidet i regionen siden inngåelsen av partnerskapet i 2018. To av dem har skiftet stilling underveis og vil dermed ha erfaringer fra ulike organisasjonsnivå og roller. Det har ellers vært lite utskiftinger av aktørene i eierdyaden.

Skolene i regionen kan hver høst søke det lokale partnerskapet mellom UH og skoleeier om å delta i neste pulje av skolebasert kompetanseutvikling. En pulje består av flere klynger av skoler som inngår i partnerskap med UH. For å delta i pulje må skolen sende søknad med ønsket tematikk og tidspunkt til egen skoleeier som tar søknaden videre til det lokale partnerskapet. Eierdyaden i partnerskapet setter sammen skoler, gjerne på tvers av kommuner,

med omtrent samme tematikk. Partnere fra UH og skoler etablerer deretter skolebaserte partnerskap (skoledyader) som jobber sammen om kompetanseutvikling i nesten to år. Regionens styrings- og arbeidsgruppe har da på forhånd inngått økonomiske avtaler. Lokale tilpasninger og forankring skal foregå i skoledyadene.

## 2.0 Relevant forskning og teoretisk rammeverk

Partnerskap som fenomen er omtalt i forskningslitteraturen innen ulike sektorer, og det finnes etter hvert en utstrakt forskningslitteratur på partnerskap (NOU 2022: 13, s. 79). Partnerskap blir i utdanningssektor ofte brukt som en samlebetegnelse for samarbeidet mellom UH og barnehage- eller skoleeiere. Internasjonalt brukes gjerne begrep som *research-practice partnerships* om det som omtaler ulike former for samarbeid mellom forskere, skoleeiere og ansatte i skoler, der formålet er å bidra til relevant kunnskap til praksisfeltet og utdanningsforskning (NOU 2022: 13, s. 79). Mye av det som er skrevet om temaet i utdanningssektor omhandler i stor grad partnerskap mellom skoler og UH, der hovedfokuset har vært å utvikle praksisrelevansen i lærerutdanningen (Lillejord & Børte, 2014). I denne masterstudien er tematikken rettet mot etableringen og erfaringene med partnerskapet, og hvilke faktorer i samarbeidet som bidrar til produktive interaksjoner mellom partnerne.

I våre søk etter forskningslitteratur har vi valgt å avgrense ved å lete spesielt etter litteratur som omhandler partnerskap mellom UH og skolesektor, der vinklingen på partnerskapet drøftes med utgangspunkt i forhold ved skolen. Vi har funnet internasjonal forskningslitteratur som er relevant og belyser fenomenet partnerskap mellom UH-sektor og skolesektor, og litteratur som også omhandler forskningssamarbeid mellom disse. For å gå dypere i materien, har vi valgt å også gjøre søk på artikler om partnerskap i norsk kontekst, og enda mer spisset; norske artikler som omhandler partnerskap i desentraliserte ordning. Sistnevnte er det relativt lite forskning på. Vi har valgt å avgrense ved å plukke ut elementer fra forskningslitteraturen som vi mener kan belyse fenomenet på en god måte. Vi mener den norske konteksten for skolesektoren i noen grad er unik, selv om det selvsagt kan være likheter mellom den norske styringskonteksten med eksempelvis den desentraliserte ordningen og andre lands styringssatsninger, men unikheten er såpass påfallende at vi mener avgrensningen til andre studier som speiler norsk kontekst er rimelig godt begrunnet.

Vi finner forskning og teori på partnerskap mellom UH-sektor og skolesektor,<sup>3</sup> interorganisatorisk samarbeid<sup>4</sup> og organisatorisk læringskapasitet<sup>5</sup> som særlig egnet for å belyse vår problemstilling. For å gi dybde til våre forskningsspørsmål, har vi også valgt å

---

<sup>3</sup> Sirotnik & Goodlad, 1988; Midthassel, 2017; Blossing et al., 2016; Lillejord & Børte, 2014; Folkvord & Midthassel, 2021; Coburn et al., 2013

<sup>4</sup> Paulsen, 2021; Forfang & Paulsen, 2019; Paulsen & Hjertø, 2014; Jacobsen & Thorsvik, 2019

<sup>5</sup> Paulsen, 2021; Paulsen, 2019; Amundsen & Martinsen, 2013



løfte frem den teoretiske metaforen *tredje rom*,<sup>6</sup> teorien om prinsippal-agent<sup>7</sup> og den pedagogiske verdikjede.<sup>8</sup> Til slutt vil vi oppsummere våre funn og peke på forutsetninger på velfungerende partnerskap som kommer fram i studien.<sup>9</sup>

## 2.1 Sentrale teoretiske begrep

Vi vil innledningsvis starte med å løfte frem noen sentrale teoretiske begrep som vi finner gjentagende i forskningen og teorien som følger.

**Kapasitet:** Kapasitet defineres gjerne gjennom «evnen til å romme eller yte» (SNL, 2020). Fullan og Quinn (2017, s. 78) definerer kapasitet ved å «referere til individets eller organisasjonenes evne til å gjøre de nødvendige endringene, og handler om å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser». Kollektiv kapasitet rommer som begrep kapasiteten til en større gruppe, og den kollektive kapasiteten avhenger av de personlige og profesjonelle relasjonene som dannes i skolen, og utviklingen av et felles sett med verdier og forståelser som styrer handlingene (Walker & Riordan, 2010, s. 51). Eller slik Senge (1990) forklarer det, ved et fellesskap der ansatte arbeider systematisk og målrettet i å utvikle sin kapasitet for å forbedre praksis og utvikle kunnskap, sammen.

### **Infrastruktur:**

Infrastruktur er en fellesbetegnelse på faste anlegg og systemer som er nødvendige for at en virksomhet eller et samfunn skal fungere. Ordet brukes videre om forvaltningsnivåene [...] organiseringen mellom og innad [...] utdanningssystemet med mer. Dette kalles ofte organisatoriske eller administrativ infrastruktur. Infrastruktur brukes også i utvidet betydning om de strukturelle forutsetningene for innholdet i en aktivitet eller et produkt. (SNL, 2022)

Forfang og Paulsen (2019) viser til forskning som løfter frem betydningen av struktur for læring i organisasjoner og mellom organisasjoner. Stoll (2006) argumenterer for at å få til utvikling av læreres individuelle og kollektive kapasitet avhenger dette blant annet av en infrastruktur som gir støtte over tid (Stoll, 2006 gjengitt i NOU 2022: 13, s. 71). Jensen et al. (2022) hevder at å investere i å utvikle kunnskapsmessige infrastrukturer for læreres arbeid, kan forbedre kunnskapsarbeidet i skolen (Jensen, 2022 gjengitt i NOU 2022: 13, s. 78.) Videre har Lillejord og Børte (2016) pekt på partnerskap som en infrastruktur for

---

<sup>6</sup> Bhabah, 1994; Zeichner, 2010; Daza, 2021

<sup>7</sup> Lejonberg et. al, 2017

<sup>8</sup> Paulsen, 2019

<sup>9</sup> Coburn et al., 2013; Lillejord & Børte et al., 2014; Hatlevik et al., 2020

kunnskapsdeling. Fossetøl og Lyng (2022) peker også på tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling som en ny infrastruktur, og der et av kriteriene for tildeling er partnerskap mellom UH og skoleeier. Coburn et al., (2013) fremhever i sin forskning at koordinering tar tid og at tiden må brukes klokt. Videre påpeker de at en av de mest vanlige grunnene til at partnerskap strander er at forventningene til et samarbeid etableres, men uten støttende infrastruktur.

**Likeverdighet:** Likeverd defineres gjerne som noe som har like stor verdi eller er likestilt (SNL, 2021b). Likeverdighet mellom partnerne i et partnerskap innebærer også gjensidighet. Hartberg og Havn (2022) fremhever at likeverdige partnere innebærer at ansatte, ledere og skoleeiere anerkjennes som aktive og medskapende deltakere i samarbeidet med utdanningsinstitusjonene (Hartberg og Havn, 2022 gjengitt i NOU 2022: 13, s. 45). Anerkjennelse av hverandres egenart, i og mellom partnerne, blir derfor viktig. Hatlevik (2022) hevder at likeverdighet handler om at begge parter anerkjenner at aktørene på begge læringsarenaene bidrar med viktig og komplementær kunnskap, og dermed blir likeverdige bidragsytere. I rapport fra Faglig råd for lærerutdanningene (2020b) fremheves det at partnerskap må være bygget på likeverdighet og balanse, der aktørene har komplementære roller og innflytelse på samarbeidet. «Lærerutdanningene, eiere og barnehager og skolars bidrag skal springe ut av deres kjerneaktiviteter, og samtidig bidra til å løse oppgavene i partnerskap». I NOU 2022: 13 heter det:

Et sentralt element i den desentraliserte ordningen er likeverdig og gjensidig forpliktende partnerskap mellom skolene, skoleeierne og høyskolene og universitetene. Det primære formålet er skoleutvikling, og partnerskapet skal bidra til gjensidig læring og videreutvikling av lærerutdanningene. Dette omtales gjerne som det «doble formålet. (NOU 2022: 13, s. 121)

**Roller i partnerskap:** Helstad og Mausestaden (2019) har skrevet om framveksten av nye og endrede roller i skolen, som vi finner relevant for vår studie. De viser til følgende definisjon av rollebegrepet: «Den klassiske sosiale definisjonen av en rolle handler om et sett av forventninger vi har til en person i en bestemt sammenheng» (2019, s. 24). Forskerne fremhever tre dimensjoner som bidrar til å forstå hvordan nye roller påvirker aktørens mulighet for å involvere seg i utviklingsarbeid; kunnskap, relasjoner, og styring og ledelse. Å innta nye roller utfordrer tidligere relasjoner og forventninger til rollen, hvordan ulike kunnskapskilder blir anvendt og krever at forståelsen av ledelse endres og utvides. Daza et al.

(2021) peker på at aktørenes identiteter i et partnerskap som etablerer *et tredje rom* vil være i konstant forhandling, som et resultat av å krysse grenser og utføre hybride roller.

UH-sektor som har sine viktigste roller knyttet til utdanning og forskning, har også gradvis fått sitt brede samfunnsoppdrag endret og tydeliggjort gjennom lovverk, finansiering og en stadig større interaksjon med aktører i privat og offentlig sektor (Ekspertgruppe for stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler, 2018). Evalueringen av tilskuddsordningen (Fossestøl et al., 2021) peker på at hensikten med innføring av retningslinjene for lokal kompetanseutvikling<sup>10</sup> var blant annet å tydeliggjøre roller og ansvar i partnerskap. Nasjonale myndigheter gir føringer gjennom rollebeskrivelser, men disse er kun overordnet, og vi antar at hensikten er at roller skal defineres og konkretiseres lokalt. I regionen vi studerer er ulike rollebeskrivelser gitt gjennom lokale planer.

**Tillit:** Tillit i et handlingsperspektiv dreier seg om at man mer eller mindre bevisst stoler på andre for å få ting gjort, og tillit kan være å overlate noe av verdi til en annen person eller institusjon (SNL, 2022). Grimen (2013, s. 212) forklarer tillit gjennom «hva tillitsgivere gjør når de stoler på noen, og hva tillit gjør i relasjonen mellom mennesker». Han tar utgangspunkt i hensynet mellom profesjon og tillit og hva det betyr for samarbeidet mellom profesjonelle. Bryk og Schneider (2003, s. 44) fremhever at tillit er avgjørende for å få til skoleutvikling, «som et bindelev, som binder individene sammen». Når skolens ansatte har tillit til hverandre, vil de i større grad være villige til å utforske og utvikle egen praksis, dvs. ta risiko som beveger dem utenfor komfortsonen. En type tillit som er viktig i denne forbindelse, er relasjonell tillit. Relasjonell tillit er avhengig av respekt for hverandre, det handler om å kunne ta personlige hensyn, ha kompetanse og vise rolleforståelse, og utøve personlig integritet. Tschannen - Moran og Hoy (2000) hevder at hvis relasjonell tillit skal oppstå, må den som gir tillit oppleve den andre som troverdig. Videre sier Coburn et al., (2013) at det å bygge tillit og vedlikeholde tillit er avgjørende for et vellykket partnerskap, men at det er krevende å få til. De fremhever at tillit kan utvikles gjennom langvarige relasjoner, men at det bør skapes møteplasser og forpliktelser over tid mellom partnerne. Tillit forsterkes gjerne også ved partnerne opplever å være avhengig av hverandre for å lykkes. Lillejord og Børte (2016) viser også til at åpne og tillitsfulle relasjoner mellom deltakerne i et partnerskap anses som en forutsetning for å lykkes.

---

<sup>10</sup> Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnskole, 2020-12-22-3201.

**Kunnskapsutvikling:** Kunnskapsutvikling defineres gjerne som «utvikling» og «fremarbeiding av ny kunnskap» (NAOB, 2022). Kunnskapsutvikling kan også beskrives som en produktiv balanse mellom stabilitet og fornyelse, eller ses på som veksling mellom bekreftelse av kjent og gyldig kunnskap og å undersøke det ukjente (Helstad, 2015). Von Krogh et al., (2007) ser på hvordan individer lærer i samspill med hverandre, der organisasjoner kan være en arena for kunnskapsutvikling.

## 2.2 Partnerskap som fenomen

Sirotnik og Goodlad (1988) omtaler partnerskap som en mulighet for fornyelse av utdanningssektor der ulike kulturer kan møtes og hvor spenninger mellom dem kan bli produktive. Samarbeidet utvikles gjennom eierskap, det må etableres tillit og partnerne må utvikle en felles agenda de samarbeider om. Ikke helt ulikt det Midthassel (2017) med utgangspunkt i satsingen UiU, har undersøkt. Hun har sett på utfordringer og muligheter i partnerskap mellom skoler og universitet. Forskningen hennes viser at den relasjonelle delen av partnerskapet må være preget av tillit, respekt og likeverd om en skal oppnå felles forståelse og konstruktivt samarbeid. Dette samsvarer med Blossing et al. (2016), som hevder at samhandlingen formes i dialogen mellom aktørene, og derav kan et innovativt samhandlingsklima skapes.

Lillejord og Børte (2014, 2016) hevder at for at det skal kalles et partnerskap og ikke et samarbeid, bør det være formalisert gjennom avtaler. De beskriver også partnerskap som en kompleks og ressurskrevende infrastruktur for samarbeid og kunnskapsdeling, som har potensiale for å styrke praksisrelevans i lærerutdanningen, og bringe teori og praksis nærmere hverandre, og slik støtte den profesjonelle læringen. I denne forbindelse er det viktig å poengtere at «partnerskapet kan ha potensiale til å forandre deltakernes oppfatninger, synspunkter og holdninger» (Lillejord & Børte, 2014, s. 16). Partnerskap bør være et lærende fellesskap, og de peker på flere forutsetninger for å lykkes: Det må være etablert forpliktende, forutsigbare og tillitsfulle relasjoner, og skapes realistiske forventninger til bruk av ressurser, inneha kompetanse og kapasitet. Partnerne må kontinuerlig samarbeide mot felles målsettinger, etterstrebe likeverd og prosessene må ledes (Lillejord & Børte, 2014).

Coburn et al. (2013) beskriver partnerskap som det å etablere forskning- og praksissamarbeid

og at forskningspartnerskap kjennetegnes gjennom at de er langsiktige og tar utgangspunkt i praksisutfordringer. En har gjensidig nytte og bruker målrettede strategier for å fremme partnerskap, og at det produseres originale analyser. Deres forskning peker på viktige elementer å vurdere når forskere og praktikere skal danne partnerskap sammen: En bør forutse utfordringer knyttet til nye roller og ansvar, og vie ressurser for å opprettholde partnerskapet over tid. Å opprettholde partnerskap krever kontinuerlig arbeid, og de påpeker at å bygge og opprettholde tillit er avgjørende. En bør også avveie fordeler og ulemper ved å starte i det små eller i fullskala før partnerskapet etableres. Videre hevder de at en bør akseptere at det vil oppstå spenninger mellom partnerne, og at det bør utvikles normer og praksiser for samarbeidet (Coburn et al., 2013).

Hatlevik et al. (2020) har undersøkt hvordan utvidede partnerskap gjennom universitetsskoler og praksisfeltet kan bidra til utviklingen av lærerutdanningen. De tar utgangspunkt i universitet og skolars ulike tilnærming til utvikling av læreres profesjonskunnskap, og om de kan bidra på hverandres arena. De har oppsummert forutsetninger for velfungerende partnerskap mellom lærerutdanning og praksis gjennom seks indikatorer (Hatlevik et al., 2020). Partnere må anerkjenne hverandre, ha en vedvarende dialog, og utveksle tjenester hvor begge parter opplever nytte av samarbeidet. Videre vil partene måtte ha gjensidige og realistiske forventinger til hverandres bidrag, samarbeide om noe konkret, samtidig som partnerskapet er dynamiske og utvikles over tid. Den overstående forskningen utdypes i tabell 2.2.1 under.

### 2.2.1 Indikatorer for velfungerende partnerskapssamarbeid

I kap. 2.2 har vi kort redegjort for tidligere forskning på partnerskap. Vi har valgt å sammenstille det vi opplever som indikatorer for velfungerende partnerskapssamarbeid fra vår overstående forskningslitteratur og vil ta indikatorene med oss gjennom drøftingen av funn. Tabellen er ikke uttømmende.

Tabell 1 Indikatorer for velfungerende partnerskap

<b>I et velfungerende partnerskap må en:</b>		
Være bevisst spenninger	Etablere felles målsettinger for å oppnå mer likeverd	Anerkjenne hverandre som likeverdige bidragsyttere
Skape kontinuitet og sikre ressurser over tid	Skape forutsigbarhet og sikre transparens	Ha en vedvarende dialog om samarbeidet
Bygge og opprettholde tillit	Etablere og vedlikeholde tillitsfulle relasjoner	Utveksle tjenester og opplevd nytte av samarbeidet i sitt primære samfunnsoppdrag
Være bevisst rolle og ansvarsutfordringer	Etablere gjensidige forpliktelser og realistiske forventninger som er forstått av partnerne	Etablere gjensidige og realistiske forventninger til hverandres bidrag
Overveie størrelsen på partnerskap tidlig	Sikre kompetanse og kapasitet	Samarbeide om noe konkret
Utvikle normer og praksis for samarbeidet	Lede partnerskapet	Være dynamisk og utviklingsorientert i samarbeidet som varer over tid
Fritt etter Coburn et al., (2013)	Fritt etter Lillejord og Børte (2014, 2016)	Fritt etter Hatlevik et al., (2020)

Vi har underveis i arbeidet med denne studien funnet artikler publisert i ulike tidsskrift som omhandler noe av problemstillingene vi reiser i vår oppgave. Vi synes å se en utvikling av at forskning om partnerskap er blitt mer omtalt og publisert de siste årene. Reinertsen og Hafstad (2021) løfter blant annet frem betydningen av likeverd i partnerskapet mellom skolesektor og UH-sektor, og behovet for å gå fra en bestiller og tilbyder til en reell prosess der partnerne ønsker å utvikle kunnskap sammen. Folkvord og Midthassel (2021) hevder at læring i partnerskapet er viktig og at sentrale forutsetninger for dette er likeverdighet og gode relasjoner, samt en felles kjerne for samarbeid og ledelse. De påpeker at samarbeid mellom partnerne tidlig i prosessen er sentralt, og at meritteringssystemet i UH-sektoren kan være en utfordring for samarbeidet. Bolstad (2020) omtaler i sin masteravhandling hvordan skoleeiere og skoleledere samhandler om valg av områder for skoleutvikling innenfor desentralisert ordning. Han peker på at samarbeidet må utvikles som partnerskap der enkeltskoler, skoleeiere og UH-sektor gjensidig bidrar til å avdekke skolers reelle utviklingsbehov og å møte disse behovene. Videre peker han på at det er nødvendig å forske videre på hvordan ordningen forstås og praktiseres av partnerne, og at det bør skje på prosessuelle måter heller enn i bestiller- og utøver form.

Våre betraktninger er at forskningslitteraturen om partnerskap ofte har et utbyttefokus. Våre søk viser at det er begrenset med forskning på hvordan partnerskap mellom skoleeier og UH,

eller skole og UH operasjonaliseres, og at heller ikke den merverdien selve partnerskapsamarbeid kan gi, vektlegges i like stor grad.

### 2.3 Interorganisatorisk samarbeid

I et partnerskap møtes ulike kulturer på tvers av organisasjoner, der aktørene forhandler og påvirke hverandre. Skoler betegnes generelt som relativt åpne institusjoner som har få bedriftshemmeligheter, og dette utgjør en gunstig kontekst for interorganisatorisk læring (Paulsen, 2021). Når partnerne deltar i partnerskap, møtes de på tvers av organisasjoner gjennom et partnerskapsamarbeid; de etablerer et interorganisatorisk samarbeid. Å etablere faste samarbeid mellom organisasjoner, er en av de mest omtalte strategiene for å håndtere stadig mer omskiftelige omgivelser (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 224). Nasjonal styring og forskriftsfesting av lokal kompetanseutvikling<sup>11</sup> gjennom styringssatsingen desentralisert ordning, har en tydelig målsetting om en styrket kollektiv kompetanse i skoler, ut fra lokale behov, gjennom partnerskap med universitet og høyskole. Lillejord og Børte (2014) skriver at tverrinstitusjonelt partnerskap omtales som ressurskrevende, og å etablere og drifte partnerskap på tvers av institusjoner, eller organisasjoner, krever kompetente ledere, samt faglige og økonomiske ressurser. Den største utfordringen er likevel å oppnå jevnbyrdig samarbeid. Jevnbyrdighet påvirkes blant annet av at relasjonene mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skolene tradisjonelt har vært asymmetriske, ved at lærerutdanningene har stått for forskningsbasert kunnskap, og skolene for praktisk kunnskap. (Lillejord & Børte, 2014).

Forfang og Paulsen (2019) har i sin forskning om interorganisatorisk læring undersøkt hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at skoler i mindre kommuner skal kunne lære av hverandre som partnere. Deres funn indikerer at kommuner kan - ved å utvikle samarbeidskulturer, interorganisatoriske læringsprosesser og en infrastruktur for læring - skape bedre betingelser for skoleutvikling. Noen av utfordringene for «rurale kommuner kan minimeres gjennom samarbeid over kommunegrenser, ved å blant annet dele ledelsen, ressurser, erfaringer og kunnskap» (Forfang, 2021). Videre peker de også på hvordan et samarbeid med andre krever en evne til å kjenne igjen og verdsette kunnskap fra eksterne ressurser som akademiske institusjoner og partnerskoler (Forfang & Paulsen, 2019). For å kunne lære av hverandre i et interorganisatorisk samarbeid som partnerskap er, trekkes

---

<sup>11</sup> Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring, 22.12.2020, nr. 3201

*absorpsjonskapasitet* frem som en av faktorene som fremstår som avgjørende (Forfang & Paulsen, 2019):

En organisasjons absorpsjonskapasitet betegner dens evne til å identifisere og verdsette ny kunnskap ute i organisasjonens omgivelser, assimilere den inn i egen organisasjon, integrere ny kunnskap med eksisterende praksis, prosedyrer og således utnytte det en har lært av andre til virksomhetens formål og kjernevirksomhet. (Cohen & Levinthal, 1990, gjengitt i Paulsen, 2021, s. 78)

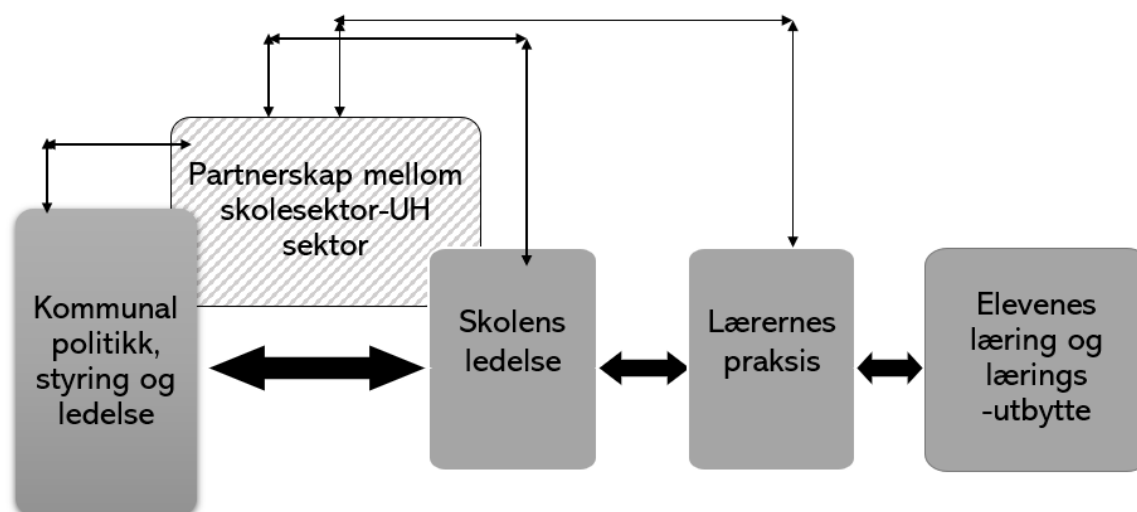
Partnere som evner å oversette og absorbere kunnskap fra de det samarbeides med, og bruke denne kunnskapen i egen organisasjon vil med andre ord ha utviklet organisatorisk absorpsjonskapasitet (Paulsen, 2021). Videre kan en si at ledere som har høy absorpsjonskapasitet klarer å identifisere utfordringene i egen organisasjon, agerer i tråd med sin rolle ved å få satt dette på agendaen, og bringer ny kunnskap med seg hjem. Det er ifølge Paulsen (2021) noen faktorer som fremmer absorpsjonskapasitet og dens drivere. I en organisasjon vil eksisterende kunnskap være viktig for å kunne identifisere og verdsette eksterne erfaringer og kunnskapskilder som er av verdi, og en forutsetning for å gå inn i en læringssyklus. Det vil da være gunstig at det er tilgjengelige profesjonelle nettverk for å kunne søke og finne relevant ekstern kunnskap. Videre vil en måtte assimilere kunnskapen som er identifisert inn i egen organisasjon, hvor en samtidig tar hensyn til drivere som kognitiv og kulturell distanse, og de involvertes autonomi (Paulsen, 2021). For at ny kunnskap skal kunne integreres inn i eksisterende kollektive kompetanser, kreves møteplasser på tvers av etablerte grupper og læringskulturer, slik at ny kunnskap kan utnyttes i delt pedagogisk praksis. Dette igjen krever lederstøtte preget av verdsettende tilnærming av andres kunnskap, hvor det oppleves psykologisk trygghet, samtidig som det er høy læringsintensitet.

Forskning peker i retning av at kommuner som systematisk bygger organisatoriske læringsrutiner som innbefatter absorpsjonskapasitet, er i større grad i stand til å nyttiggjøre seg kunnskapsoverføring og læring fra andre (Paulsen & Hjertø, 2014). Ledere bør bevisst promotere organisasjonens absorpsjonskapasitet ved å etablere, eller vedlikeholde, rutiner og strukturer som støtter kunnskapsdeling og samarbeid på tvers av etablerte grupper. Samtidig må de i rollen som leder selv være bevisst sin egen absorpsjonskapasitet for å høste erfaringer og ny kunnskap. Ledere kan bevisst bruke sin posisjon til å sette agenda for læring gjennom dialog og modellerende deltakelse, også fra helt nye og annerledes perspektiver enn de allerede kjente, slik at en kan bryte opp etablerte sannheter og skape divergens (Paulsen, 2021).



### 2.3.1 Den pedagogiske verdikjeden

Et partnerskap er ikke en del av styringslinjen i en organisasjon, men lever på utsiden av eller mellom organisasjonene. Paulsen (2019) bruker metaforen *den pedagogiske verdikjeden* om ledelse av læring og relasjonen mellom kommunale ledere, rektorer, ledere, lærere og elever for å vise at det er den samlede innsatsen her som skaper resultater og bidrar til verdiskapning. Aktørene i verdikjeden er gjensidig avhengig av hverandre og relasjonen mellom aktørene må være basert på tillit for å skape synergi og utvikling. Vi har tatt oss friheten til å modere modellen til Paulsen, ved å forenkle den, for å synliggjøre samarbeid med andre kommuner og UH-partnere. Det interorganisatorisk samarbeidet omfatter dermed i denne studien også UH-partner. Partnerskapet utgjør i vår modererte modell en del av verdikjeden, hvor en er avhengig av hverandre for å få optimale resultater av innsatsen (Paulsen, 2019). Følgende modell kan illustrerer dette:



Figur 1 «Den pedagogiske verdikjede i et partnerskap. Moderert modell etter Paulsen, 201, s. 17.

Modellen kan forstås som en dynamisk veksling mellom nivåene, fra kommune i venstre felt til elevenes læring i høyre felt. Kompleksiteten i verdikjeden øker når flere aktører, som her andre kommuner og UH-partner, inngår i denne. I modellen er relasjoner fremstilt gjennom et hierarki fra kommunal politikk, styring og ledelse, via skoleledere til lærer, som igjen skal virke på elevenes læring og utbytte (Paulsen, 2019). I vår modererte modell kan vi forestille oss at partnerskapet inntar en litt tilbaketrukket plassering mellom kommunal styring og skolens ledelse, hvor det etableres et utviklingsrom mellom de ulike kommunene og UH, og som også virker utenom kommunenes eller skolens egne grenser.

Et utviklingsrom som et partnerskap kan være «må fungere som et lærende felleskap» mellom UH-sektor og skole (Lillejord og Børte, 2014, s. 14). Det leder oss over til det vi opplever som en liten advarsel fra utvalget for etter- og videreutdanning som har utredet et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole:

Forskningsfeltet om kompetanseutvikling for lærere er preget av mange studier som vil si noe om intervensjoner som er enkle å implementere. Penuel mfl. (2015) hevder at slik forståelse blir en hindring snarere enn en løsning for å styrke forskningsorienteringen og kunnskapsgrunnet for lærernes og skolens arbeid. Det blir en «fattig» måte å tenke på forholdet mellom forskning og praksis på, og det er heller behov for begreper og arbeidsmåter som tar utgangspunkt i de komplekse og ofte vanskelige utfordringene i skolen. Dersom forskere og ansatte i barnehage og skole jobber sammen, i betydningen at de i samarbeid velger strategier for design, utvikling og implementering, gir det bedre forutsetninger for læring. (NOU 2022: 13, s. 79)

### 2.3.2 «Et tredje rom»

Et samarbeid mellom partnere i et utviklingsrom som modellen overfor viser, kan ha potensiale for det som forskningslitteraturen rundt partnerskap betegner som *et tredje rom* for samarbeid (Zeichner, 2010). Det postkoloniale perspektivet om *et tredje rom* er hentet fra teoretikeren Homi Bhabha (1994). Bhabha bruker denne metaforen om et tenkt rom som skapes gjennom at kulturer møtes og inntar en hybrid form, der andre posisjoner utvikles og der likeverd er fremhevet i samspillet med aktørene: «[...] It does not give them the authority of being prior in the sense of being original: they are prior only in the sense of being anterior» (Bhabha, referert i Rutherford, 1990, s. 211). Teori om *det tredje rom* ble introdusert for utvikling av profesjonspraksis i lærerutdanningen av den amerikanske forskeren Zeichner (2010). Teorien handler om å skape et rom der praksisfeltet (skolen) og det akademiske feltet (UH) kommer sammen på en mindre hierarkisk måte for å skape nye muligheter for læring (Zeichner, 2010, s. 486). *Et tredje rom* for samarbeid betegnes av en felles interesse, likeverd og de litt lengre forpliktelsene til hverandre (Zeichner, 2010). Dette «rommet» knyttes dermed til hybriditetsteori som viser til at vi tar i bruk mange ulike kunnskapskilder for å gjøre verden forståelig (Lillejord og Børte, 2014). Aktørene i partnerskapene vil ha ulik faglig bakgrunn og institusjonell tilhørighet, og dermed ulik tilnærming og interesse i partnerskapet; «The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognisable, a new area of negotiation of meaning and representation» (Bhabha, referert i Rutherford, 1990, s. 211).

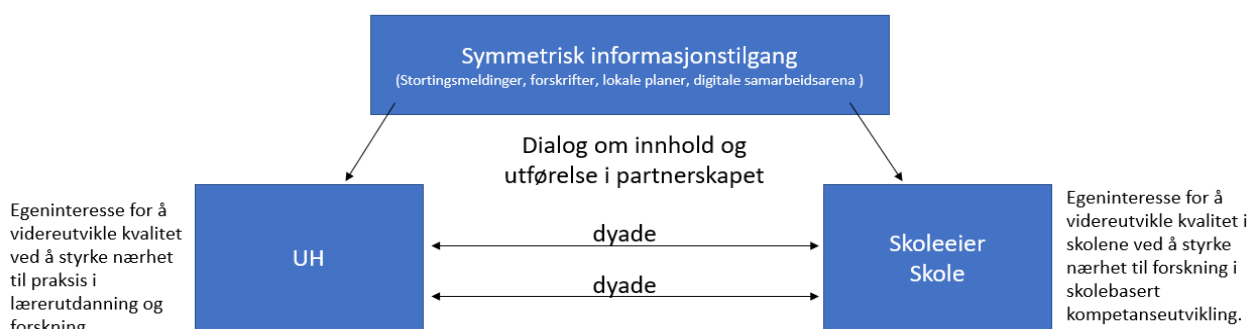
Lillejord og Børte (2014) viser også til begrepet *det tredje rom*. Her henvises bruken av «rommet» til å synliggjøre mulighetene som ligger i tettere samarbeid mellom det som fremstår som løst koblede deler, som for eksempel skolesektor og lærerutdanningsinstitusjoner. En slik møteplass med nøytral grunn kan støtte samarbeidet når partnere fra ulike kunnskapskulturer sammen skal utvikle noe nytt; «Partene går [her] så å si ut av sitt egen kunnskapsfelt og inn i et nytt- som de må skape i fellesskap» (Lillejord & Børte, 2014, s. 12). De henstiller til at man bør betrakte dette rommet som en dynamisk og skapende prosess, mer enn noe som er konstant og forutsigbart.

Daza (2019) har gjennomført en større kartlegging av forskning på *tredje rom* og partnerskap i lærerutdanningen og fant 36 relevante studier som ble kategorisert i fire kategorier. Her fremstår *tredje rom* som et begrepsmessig rammeverk, som en arena der identiteter endrer seg, en mulighet for å tenke nytt om læring og undervisning, og et rom for spenninger (Daza, 2019 gjengitt i Faglig råd for lærerutdanningen, 2020a, s.26). Ideen beskriver dermed et rom der kunnskaper og diskurser møtes, og utgjør til sammen et tredje felles rom. Daza et al. (2021) viser til at «rommet» ikke er et spesifikt mål som skal oppnås, men snarere en prosess med en kontinuerlig innsats av aktørene. Et slikt rom kan altså fungere som et undersøkelsesorientert fellesskap hvor skoler drøfter perspektiver på undervisning og pedagogisk praksis med ansatte fra UH.

Vi kan også forstå det *tredje rommet* som et sted der deltakernes identiteter er i konstant forhandling på grunn av kryssing av grenser og hybridroller i partnerskapene (Daza et al., 2021). *Det tredje rommet* blir dermed også en arena der epistemologier krysser hverandre, nye pedagogikker smelter sammen, og kunnskapskilder kobles symmetrisk sammen. Etablering av *et tredje rom* kan være viktig for utviklingen av et felles profesjonsspråk (Lejonberg et al., 2017, s. 78). En bevisst bruk av profesjonsspråk vil kunne bidra til at aktørene kan kommunisere mer presist om utfordringer og sentrale premisser, og dermed minske det opplevde gapet mellom teori og praksis (Lejonberg et al., 2017). Delt kunnskap og felles referanser kan styrkes ved utvikling av språket, men krever felles møteplasser for involverte aktører. Lejonberg et al. (2017) lanserer også en idé om aktørers indirekte tilstedeværelse i *det tredje rom* ved at begreper, metoder eller felles referanser anvendes utenfor rommet, og påvirker egen praksis.

### 2.3.3 Prinspal-agent teori

Tradisjonelt har samarbeid mellom UH-sektoren og skolesektoren vært preget av en bestiller - utøver praksis, og en ny form for samhandling mellom UH og skole kan utfordre etablerte tankesett. Lejonberg et al. (2017) presenterer tre idealtypiske partnerskapsmodeller for å belyse samarbeidsrelasjonen mellom lærerutdanning og praksisskoler. Modellene søker å forstå involverte aktørers roller i dette samarbeidet. Modell 1 består av et asymmetrisk forhold mellom en prinspal og en agent, der prinsipalen er den drivende part. Prinsipalen er her representert ved UH og agenten er representert ved skoleeier/skole, hvor UH har det formelle ansvaret for helheten. Modell 2 har også en asymmetrisk informasjonstilgang, men her er rollene omvendt. Skoleeier/skolen er prinsipalen som bestiller et definert innhold av UH, som er agenten. Modell 3 derimot er basert på en symmetrisk informasjonstilgang mellom partene, og relasjonen er likeverdig. I stedet for at den ene parten tar rollen som bestiller, og setter kravene til utvikling av innhold, er denne modellen basert på gjensidig dialog om innhold og utførelse. En slik idealtypisk partnerskapsmodell må inneholde engasjement og vilje til endring fra alle parter for at den skal være vellykket, altså en likeverdighet. Lejonberg et al. (2017) hevder videre at en «likeverdig relasjon» betegnes ved en anerkjennelse av den andre partens kompetanse, samt reelt samarbeid om innhold og utførelse i praksis. Samarbeidet innebærer blant annet kompetanseutvikling i begge institusjoner og økt kontakt og entusiasme for samarbeidet hos alle parter (Lejonberg et al., 2017). Vi har valgt å moderere den idealtypiske modellen til Lejonberg et.al, (2017) for å illustrere denne studiens kontekst.



Figur 2 Den idealtypiske partnerskapsmodell. Moderert etter modell av Lejonberg et al. (2017).

I denne studien utgjør den idealtypiske partnerskapsmodellen skoleeier og skole på den ene siden, og UH-partnere på den andre siden. Det er to dyader på ulike organisatoriske nivå,

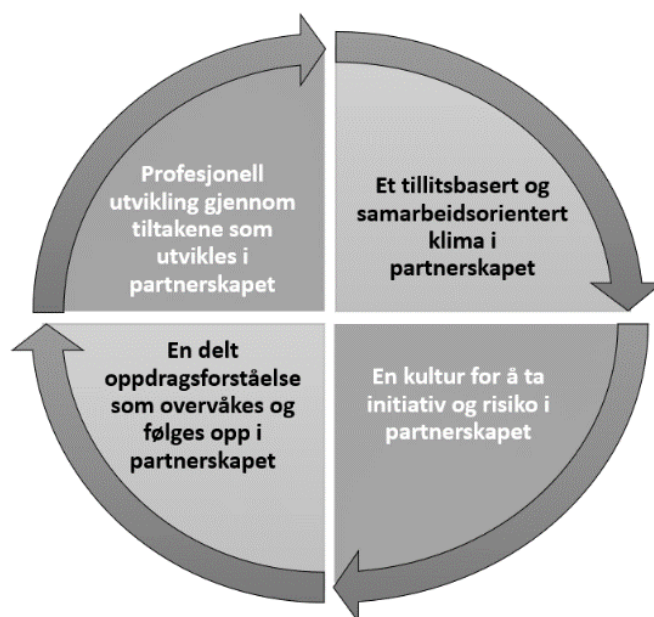
eierdyade og skoledyade. De har i teorien dialog om innhold og utøvelse, og har lik informasjonstilgang fra nasjonale myndigheter og fra lokalt nivå (UH og kommuner/skoler). Det er dialog om innhold og utøvelse i partnerskapet. Idealet er et likeverd mellom partnerne i dyadene. Målet er at læring for partnerne skal føre til læring for lærere og elever, samtidig som det er en egeninteresse for både UH og skole i det doble formålet.<sup>12</sup>

## 2.4 Organisatorisk læringskapasitet i partnerskap mellom UH og skole

Et partnerskap mellom dyaden, UH og skole, skal føre til utvikling og læring i partnernes organisasjoner; en organisatorisk læringskapasitet. Ifølge Paulsen (2021, s. 28) ligger det innbakt i kapasitetsperspektivet at «organisatorisk læring er en form for kollektiv intelligens i organisasjoner som gjør det mulig å bygge en systematisk kapasitet til å løse utfordringer». Videre beskriver han organisatorisk læring som en syklus av kompliserte prosesser, på flere organisasjonsnivåer, som påvirker skolens bidrag til elevene. Organisasjoner kan inneha og mestre kollektiv organisatorisk læring som gjerne defineres som organisatorisk læringskapasitet (Marks et al., 2000). Teorien om skolars organisatoriske læringskapasitet er basert på Sillins et al. (2002) og tilpasset av Paulsen (2021). Denne teorien er beskrevet med fire delegenskaper som hver av dem igjen har konkrete beskrivelser av kjennetegn. Vi har valgt å bruke teorien om organisatorisk læringskapasitet som teoretisk linse for å se på partnerskapet i dyaden, skole og UH. Vi anvender dermed ikke teorien spesifikt på forholdet mellom ledelse og ansatte ved skolen, men utvider perspektivet og ser på partnerskapet. Gjennom en illustrativ modell har vi tegnet opp de fire læringskapasitetene (Paulsen, 2021) som må være etablert for å mestre kollektiv organisatorisk læring i et partnerskap: (1) Tillit og samarbeidsorientert klima, (2) En kultur for initiativ og risiko, (3) Delt oppdragsforståelse, og (4) Profesjonell utvikling. Disse har vi valgt å sette opp slik at de påvirker hverandre gjennom en sirkulær prosess, da vi mener at læringskapasitetene påvirker og forsterker hverandre i en syklus.

---

<sup>12</sup> «De to delmålene om kompetanseutvikling for både praksisfeltet og UH-institusjonene kalles ofte for tilskuddsordningens «doble formål» (Wiborg et al., 2022, s.11).



Figur 3 Organisatorisk læringskapasitet i partnerskap. Inspirert av Paulsen, 2021, og Sillins et al, 2002.

Den første egenskapen en skole med organisatorisk læringskapasitet må inneha er et tillitsbasert og samarbeidsorientert klima. Dette kjennetegnes av et klima og en kultur som støtter åpen kommunikasjon, hvor en deler informasjon, og hvor samarbeidet er sentrert rundt den pedagogiske praksisen. Diskusjonene er åpne, ærlige, det eksisterer gjensidig støtte og utøves toleranse for andres meninger. Kollegaer og partnere bruker hverandre som ressurser og søker ny informasjon for å forbedre det pedagogiske arbeidet sitt (Paulsen, 2021).

Den andre egenskapen en skole med organisatorisk læringskapasitet må inneha er en kultur for å ta initiativ og risiko. En slik kultur kjennetegnes av at partnerne, gjennom skolens ledelse og UH-ansatte, støtter lærerne som tar initiativ selv om det medfører risiko. Lærerne opplever verdsetting og en endringsorientert ledelse som myndiggjør lærere og UH-partnere, og stimulerer dem til å eksperimentere og fatte egne pedagogiske beslutninger (Paulsen, 2021). Å myndiggjøre vil her bety å gjøre myndig eller gi mulighet for medbestemmelse (NAOB, 2016/21). For lederrollen innebærer myndiggjøring å gi innflytelse til, i stedet for å ha innflytelse over. Her vil vi vise til Amundsen og Martinsen (2013) som i sin forskning trekker frem tre påvirkningsprosesser som ledere kan bruke for å myndiggjøre sine ansatte: Delegere makt og gi tilgang på informasjon, å oppmuntre til initiativ og ha tro på deres kompetanse, samt at lederen selv er en rollemodell som støtter og veileder sine ansatte.

En tredje egenskap ved en skole med organisatorisk læringskapasitet er en delt

oppdragsforståelse som må overvåkes og følges opp. Denne egenskapen kjennetegnes ved at skolen, eller partnerskapet, har en felles forståelse av retningen den skal utvikle seg i. De undersøker og vurderer kritisk sin eksisterende praksis, og samarbeider for å løse pedagogiske utfordringer på tvers av ledelse, lærere og UH-ansatte. Informasjon fra skolen blir delt åpent med UH-ansatte [eller eksterne], og det blir nøye vurdert om skolens undervisning er effektiv nok for elevene (Paulsen, 2021).

Den fjerde og siste egenskapen ved en skole med organisatorisk læringskapasitet er profesjonell utvikling. Denne egenskapen kjennetegnes ved at skolen følger med på hva som skjer på andre skoler for å lære av andres praksis, og disse eller UH-ansatte betraktes som kilder til profesjonell læring. En gjør seg nytte av faglig litteratur, og lærere har fått trening i hvordan de kan arbeide godt som team i partnerskap, og denne ferdigheten vurderes som svært viktig. Det gis adekvate tidsressurser for profesjonelle utvikling (Paulsen, 2021).

## 2.5 Oppsummering av forskning og teoretisk rammeverk

I dette kapitlet har vi gjort rede for et teoretisk rammeverk ut fra relevant forskning og teori om partnerskap som fenomen.

Å arbeide i partnerskap har vi valgt å betegne som et interorganisatorisk samarbeid. Ved å etablere et interorganisatorisk samarbeid for læring, utvides den pedagogiske verdikjeden (Paulsen 2019) i denne studien til også å inkludere UH-sektor, og dermed partnerskapet. Partnerskapet opptrer som en påvirkende faktor i verdikjeden, fra skoleeier til lærer, for å støtte opp under elevenes læring og utbytte. Vi viser til at det å etablere partnerskap krever en infrastruktur for læring, i og mellom organisasjonene som inngår i et partnerskap (Forfang & Paulsen, 2019). En slik infrastruktur legger til rette for at partnere kan møtes og lære av hverandre, og absorpsjonskapasitet (Paulsen, 2021) er en av de avgjørende faktorene. *Å lære av hverandre* kan utvikles til *å lære sammen*, der kunnskaper og diskurser møtes i det som kan kalles *et tredje rom* for samarbeid (Zeichner, 2010). *Et tredje rom* kan fungere som et undersøkelsesorientert fellesskap hvor partnere møtes for å utvikle kunnskap, og et felles profesjonsspråk sammen (Lejonberg et al., 2017). Et slikt fellesskap fordrer at partnerne ikke operer som bestiller og utøver gjennom prinsippal-agent teori, men i en idealtypisk modell for partnerskap, hvor det er symmetrisk informasjonstilgang og dialog om innhold og utførelse (Lejonberg et al., 2017). Et partnerskap skal føre til læring mellom partnerne i

organisasjonene, og bidra til å utviklingskapasitet. Et partnerskap bør inneha og mestre kollektiv organisatorisk læring; altså det å ha organisatorisk læringskapasitet (Paulsen, 2021). I et samarbeid på tvers av organisasjoner må aktørene dermed innta nye og kanskje ukjente roller som bør bære preg av likeverd og tillit. En kan tenke seg at etter hvert som partnerskapet utvikles, befestes strukturer og roller og det etableres produktive interaksjoner mellom partnerne. Vi har valgt å oppsummere relevant forskning på det vi opplever som indikatorer for velfungerende partnerskap (Coburn et al. 2013; Lillejord & Børte, 2014, 2016; Hatlevik et al., 2020) og vil bruke disse indikatorene gjennom drøftingen.

Et teoretisk rammeverk kan tjene et formål til å beskrive og dermed forstå det som faktisk skjer. I vårt tilfelle handler det om interaksjoner mellom aktører i et partnerskap.

Rammeverket tjener i så fall et analytisk formål, og gir oss tankens verktøy til å forstå i en beskrivende hensikt. Vi minner her om problemstillingen vår: «Hvordan kan et partnerskap etableres og erfares i desentralisert ordning for kompetanseutvikling?»

Forskningsspørsmålene «Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskap?» og «Hvordan iverksetter og utøver kommunene og UH dette partnerskapet?» er utledet fra denne analytiske og deskriptive hensikt. Bare i sjeldne tilfeller kan potensialet for samhandling mellom mennesker, der partnerskapet skal fremme skoleutvikling og i ytterste konsekvens elevers læring, sies å være uttømt for forbedringsmuligheter. Det teoretiske rammeverket kan gi oss visse redskaper for å vurdere forbedringsmuligheter i partnerskapsarrangementer. Dette er et premiss for det tredje forskningsspørsmålet vårt: «Hvilke faktorer bidrar til å fremme og hemme et godt partnerskap?» Teorigrunnlaget og våre vurderinger av empiriske funn, som presenteres senere i masteroppgaven, tjener her en normativ hensikt: Hvordan kan partnerskap forbedres? Selv om den deskriptive hensikt er særdeles viktig i den foreliggende studien, vil vi i slutten av masteroppgaven dvele med normative vurderinger: Hvordan kan partnerskap endres med tanke på forbedringer? Dette ser vi på som en sentral ambisjon i samsvar med masterutdanningens legitimitet: hvordan kan vi som jobber i skolesektoren lære av våre erfaringer med den hensikt å forbedre praksis? Den normative hensikt med masteroppgaven har i så fall et dobbelt formål: (1) masteroppgaven er et bidrag til kunnskapsfeltet utdanningsledelse og kan leses av andre, og (2) arbeidet med masteroppgaven skal gi oss som har utarbeidet den et grunnlag for å gå videre i vårt arbeid og anvende eller overføre kunnskap til nye situasjoner som vi står overfor som profesjonelle yrkesutøvere.



### 3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet gjør vi rede for metode og forskningsdesign som er anvendt i studien.

Studien har en kvalitativ tilnærming og vi velger å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Kvalitativ forskningsmetode kan gi oss innsikt i fenomenet partnerskap slik det fremstår i den nasjonale ordningen for desentralisert kompetanseutvikling. Vi vil først presentere og begrunne valg av forskningsdesign før vi beskriver datainnsamling, datagrunnlag og informantene. Deretter gjør vi rede for hvordan vi har bearbeidet og analysert dataene. Til slutt drøfter vi studiens troverdighet og forskningsetiske overveielser.

Koronapandemien har påvirket deler av utdanningssektorens rammer. Dette har i noe grad påvirket vår forskning, spesielt med tanke på utvalg og gjennomføring av datainnhenting til denne studien.

#### 3.1 Konstruktivistisk paradigme

Ved planleggingen av denne studien har det vært viktig å tenke igjennom hvilken filosofisk verdensanskuelse og tilnærming vi som forskere ønsker å ha, da dette vil påvirke både forskningsdesign og valg av metode i studien. Vi har valgt en konstruktivistisk tilnærming, som er vanlig ved et kvalitativt forskningsdesign. En konstruktivistisk tilnærming har som mål å stole på informantenes opplevelser og erfaringer med det fenomenet man studerer. Forskerens formål er å tolke eller skape en mening av andres oppfatning av verden (Creswell & Creswell, 2018, s. 8). Konstruktivismen bygger på noen grunnleggende antagelser som vi har tatt hensyn til ved valg av design, og disse vil vi gjøre rede for her (Crotty, 1998, gjengitt i Creswell & Creswell, 2018).

Vår studie bygger på antagelsen om at våre informanter, som er ansatte i UH-sektor og skolesektor, konstruerer mening fortløpende mens de engasjerer seg og tolker den verden de lever i (Crotty, 1998 gjengitt i Creswell & Creswell, 2018). Disse subjektive meningene er formet gjennom interaksjon med andre, og vi kan anta at dette ligger til grunn for den forståelsen som eksisterer og de handlingsvalg informantene gjør. Vi har i denne studien valgt et kvalitativt design, og ved bruk av vide og åpne spørsmål kan vi få tak i informantenes opplevelser og synspunkter om fenomenet partnerskap.

I tillegg til å være opptatt av interaksjon mellom individer, er også konteksten som individene bor og jobber i, viktig for å tolke andres mening om verden. En antagelse er derfor at

informantene er preget av de historiske og kulturelle normene som eksisterer når de skaper sine meninger og engasjerer seg (Crotty, 1998, gjengitt i Creswell & Creswell, 2018). For oss innebærer dette at vi ønsker å samle inn informasjon personlig slik at vi kan tolke kultur og kontekst, i tillegg til de opplevelsene informantene sitter på. Å fange opp et mangfold av synspunkter og tolkninger krever en ekstra oppmerksomhet fra oss forskere i løpet av datainnsamlingen. Dette designet gir rom for å stille oppfølgingsspørsmål og vi var to til stede i intervjusituasjonen som kunne se etter variasjon i mulige oppfatninger. Vi er bevisst at våre tolkninger kan være preget av vår bakgrunn og erfaring fra skolesektor. På samme måte er vi oppmerksomme på at vår manglende erfaring fra UH-sektor kan bidra til at vi ikke forstår fullt ut hvilke mekanismer som rår og påvirker deres synspunkt på fenomenet. Videre er studien basert på antagelsen om at meningsdanning i bunn og grunn skjer i sosiale omgivelser gjennom interaksjon med et fellesskap (Crotty, 1998, gjengitt i Creswell & Creswell, 2018).

Kvalitativ forskning er stort sett induktiv, og et sentralt formål er å konstruere mening av de dataene som er samlet inn. Induktiv metode «tar sikte på å indusere eller bygge opp en bestemt teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som gjennomføres», mens deduktiv metode innebærer «å dedusere eller avlede bestemte problemstillinger fra den teorien som skal testes» (Grønmo, 2016, s. 51). I denne studien har vi beveget oss frem og tilbake mellom teori og empiri, der vi tidlig i studien har hatt mest fokus på problemformulering sett opp mot teori og etter hvert beveget oss mot teoretisk fortolkning av empirien. Hovedvekten ligger på et deduktivt opplegg da vi bygger på et eksisterende teorigrunnlag. Vi har valgt et design som åpner for å få tak i informantenes opplevelser før vi tolker de empiriske analyseresultatene i lys av foreliggende teori (Grønmo, 2016, s.50).

Studien har en hermeneutisk forankring, og vi søker å utforske problemstilling og forskningsspørsmål ved å intervju skoleeiere, skoleledere og UH-ansatte. Å analysere intervjuene og fortolke meningsinnholdet gir oss en utforskende mulighet til å se på de innsamlede dataene utover her og nå-situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 74). Hermeneutikk blir gjerne oversatt som fortolkningslære eller fortolkningskunst. I tillegg til å få innsikt i informantens forståelse, gjør en hermeneutisk forankring at vi kan vektlegge både vår fortolkning av den forståelse som etableres under studien, og den generelle forståelsen vi har i forkant av studien (Grønmo, 2016, s. 393).

### 3.2 Kvalitativt forskningsdesign

Formålet er med på å forme og synliggjøre hensikten, intensjonen og ideen i en studie (Creswell & Creswell, 2018, s. 117). Formålet med denne casestudien er å utforske fenomenet partnerskap i desentralisert ordning mellom skolesektor og UH-sektor innenfor en region i Norge, der vi ser nærmere på samspillet mellom skoleeier, rektor og UH-ansatte i to kommuner. Våre undersøkelser er rettet mot etableringen av og erfaringene med partnerskapet, og hvilke faktorer i samarbeidet som bidrar til videreutviklingen av organisasjonene som danner partnerskap. Beskrivelser av hva en casestudie er, kan være både omstridt og motsetningsfullt. Vi velger å bruke denne definisjonen: «Case studies are a design of inquiry found in many fields (...) in which the researcher develops an in-depth analysis of a case, often a program, event, activity, process, or one or more individuals» (Creswell & Creswell, 2018, s. 14).

En casestudie gir muligheter for å få en dypere og helhetlig forståelse for fenomenet partnerskap. Vi har en kompleks problemstilling som er operasjonalisert med tre forskningsspørsmål, og for å gå i dybden på disse har vi behov for lengre samtaler med skoleeiere, skoleledere og UH-ansatte. Vår hensikt er ikke først og fremst å sammenlikne disse organisasjonene som informantene representerer eller rollene de besitter, men å få et bredere empirisk grunnlag for de begrepene og den helhetsforståelsen som partnerskap representerer (Grønmo, 2016, s. 105). Et kvalitativt design som tillater at vi kan gå grundig inn i informantenes opplevelse og forståelse, er dermed best egnet. På den annen side vil det begrensede utvalget ha betydning for hvorvidt vi kan generalisere slutninger basert på vår empiri.

### 3.3 Datainnsamling

Vår forskningsmetode for innsamling av data, er semistrukturert intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 46) søker semistrukturerte intervju å hente inn beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, og deres fortolkninger av meningen med fenomenet forskeren har valgt. I vår studie innebærer det at vi får informasjon fra ansatte i skole- og UH-sektor som har førstehåndserfaring med partnerskap. Intervjuet utføres i tråd med en intervjuguide sentrert rundt noen bestemte temaer og spørsmål. En styrke ved metoden er at vi kan stille oppfølgingsspørsmål for å få beriket det empiriske materialet. Samtidig må vi som forskere ha fokus på intervjuguiden slik at det ikke blir for stor forskjell på de ulike intervjusituasjonene og det blir vanskelig å sammenlikne data (Cohen et al., 2018, s. 510). Grønmo (2016) hevder

at datainnsamlingen kan styres slik at den resulterer i informasjon som er mest mulig dekkende for både undersøkelsens problemstilling og kildenes egenart. Ut fra dette mener vi at den kvalitative tilnærmingen ved bruk av semistrukturert intervju kan gi innblikk i skolesektor og UH-sektor sin forståelse av partnerskap i desentralisert ordning, hvordan deltakelse i partnerskap iverksettes og utøves av partnerne, og om det er produktive interaksjoner i partnerskap. For å få tak i informantenes erfaring, må de selv få fortelle og forklare, og da er intervju den best egnede metoden.

I forskningsintervjuet konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede, og beskrives av Kvale og Brinkmann (2019, s. 71) med metaforene *gruvearbeider* og *reisende*. En tilnærming som *gruvearbeider* kan «betrakte intervjuet som en datainnsamling som er atskilt fra analysen, der målet er å samle inn valide rapporter fra intervjupersonen». På den andre siden vil en tilnærming som *reisende* se på «intervju og analyse som sammenvevde faser i en konstruksjon av kunnskap med vekt på den fortellingen publikum vil høre» (Kvale & Brinkmann, 2019, s.72). Disse kategoriene er ikke logisk atskilt, men i vår studie inntar vi en rolle som ligger nærmest *gruvearbeideren*. Gjennom intervjuet ønsket vi å la informantene snakke åpent og fritt, for å avdekke verdifull kunnskap, samtidig som vi ved hjelp av oppfølgingsspørsmål ville skape en følelse av dialog. Dette samsvarer også med det Kvale og Brinkmann (2019) beskriver som en nypositivistisk intervjuform, der intervjueren bruker dialogen til å «avsløre intervjupersonens virkelige jeg, eller essensen i hennes opplevelser». Målet er også her, som hos *gruvearbeideren*, å få valide og pålitelige data ved at forskeren gjennom intervjuet har en sensitiv og åpen stil (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 176).

I utviklingen av intervjuguiden (Vedlegg 1) brukte vi vår egen erfaring med desentralisert ordning, samt kunnskap vi har tilegnet oss ved å gjennomføre en litteratur-review om partnerskap. Vår kjennskap til pågående nasjonale evalueringer og forskning og teori om partnerskap og organisasjonsutvikling har også påvirket utforming av spørsmål. Kvalitative forskere samler vanligvis inn flere typer data, i stedet for å stole på kun en kilde (Creswell & Creswell, 2018). Denne studien baserer seg kun på intervjuobjektene selvrapportering, og det er alltid en fare for at informantene presenterer en mer idealistisk beskrivelse av fenomenet enn det som eksisterer i virkeligheten. Intervju spørsmålene blir dermed helt sentrale for å få dekkende og gyldig informasjon. Selv om vi har god kjennskap til fenomenet vi studerer,

både nasjonalt og i regionen som undersøkes, må vi i intervjusituasjonen og i analysen være sensitive og fange opp temaer som vi ikke adresserer selv. I tillegg kan vi som forskere søke å skape et åpent og anerkjennende klima i intervjusituasjonen, noe som kan bidra til at informanten slapper av og deler mer åpent og ærlig.

Intervjuguiden i denne studien er bygget opp i tre deler der hver del skal svare ut forskningsspørsmålene våre. Det er totalt 25 spørsmål og avslutningsvis har vi et åpent spørsmål til informanten, for å gi en følelse av at deres vurderinger av hva som er relevant kunnskap om fenomenet, er viktig (Creswell & Creswell, 2018). Vi gjennomførte et pilotintervju høsten 2020, og selv om både teoretisk rammeverk og forskningsspørsmål har endret seg siden den gang, så var det en nyttig erfaring som har ført til at vi har endret både spørsmålene og rekkefølgen i intervjuguiden.

Intervjuformen i studien er digitalt intervju via Teams-plattformen. Koronapandemien førte til at dette ble den beste og sikreste måten å møtes på, med tanke på smittevern. Vi gjennomførte intervjuene våren 2022, på slutten av pandemien, og erfaringene med digitale møter de to siste årene gjorde både informantene og oss trygge, da dette er en forutsigbar og kjent møteform. Relasjonell tillit mellom intervjuer og intervjuobjekt er en viktig betingelse for at intervjuobjektet skal føle seg trygg. Å uttrykke seg sant vil kunne avhenge av opplevelse av trygghet og relasjonell tillit. Selv om et intervju ansikt-til-ansikt hadde vært å foretrekke, så opplevde vi å få god tilgang til ikke-språklig informasjon i form av gester og ansiktsuttrykk selv om vi ikke var sammen fysisk. På en måte kom vi nesten tettere på hverandre enn ved et fysisk møte, da vi kun så hverandres ansikt og overkropp, og omgivelsene for øvrig ikke tok oppmerksomheten. Informantene virket avslappet og trygge, kanskje nettopp fordi de kunne sitte i kjente omgivelser. En av oss forskere hadde kjennskap til informantene fra før, og det kan også være en faktor som spiller inn. Vi var derfor bevisst på å skape en relasjonell distanse mellom intervjuer og informant. Vi hadde begge på kamera i starten av intervjuet og forklarte formålet med studien og fremgangsmåten for intervjuet. For at de bare skulle ha en person å forholde seg til og for at det skulle bli en reell samtale mellom to personer, slo en av oss av kamera når vi startet lydopptaket. Vi ønsket å få informanten til å fortelle om sin opplevelse til en person uten forhåndskunnskap om hvordan partnerskapet har fungert i denne regionen, så derfor førte den av oss som ikke hadde kjennskap til informantene samtalen i de fleste intervjuene. Dette valget ble gjort for å unngå at viktige erfaringer ikke ble nevnt, da

informanten kunne ta for gitt at vi hadde forhåndskunnskaper om deres arbeid med partnerskap. Den som ikke førte samtalen, hadde en viktig rolle med å ta notater underveis i intervjuet og merke seg informantenes reaksjoner på de ulike spørsmålene. Til slutt kunne også denne stille oppfølgingsspørsmål. At en av oss hadde kjennskap til intervjuobjektene, fungerte som en brobygger og førte til at vi raskt etablerte en god kommunikasjonssituasjon, slik datainnsamling er avhengig av (Grønmo, 2016, s. 170). Vi spurte informantene i etterkant av intervjuet om hvordan det fungerte å forholde seg til en intervjuer, selv om begge var tilstede. Informantene responderte positivt til dette.

### 3.3.1 Datagrunnlag

Karakteristisk for kvalitative forskning er nærhet til fenomenet det forskes på, og forskeren er gjerne tett på og samler inn data selv (Creswell & Creswell, 2018, s. 181). Dette er følgelig en tidkrevende prosess og det er derfor vanlig å operere med et lite utvalg. Det opereres ikke med en spesifikk anbefaling på utvalgsstørrelse, men ifølge Creswell og Creswell (2018, s. 186) har forskeren intervjuet mange nok når nye intervjuer ikke gir ytterligere innsikt. De viser videre til at det kan variere mellom 3-10 informanter. I vår undersøkelse består utvalget av seks informanter; to skoleeiere og to rektorer fra to kommuner, samt to UH- ansatte. Informantene inngår i triader<sup>13</sup> og dyader.<sup>14</sup> Informantene inngår i et regionalt nettverk. Dette nettverket har siden 2017 vært i partnerskap med lokalt UH, der informantene fra UH er ansatt. Vi ønsket å få tak i informanter som var representative for sin virksomhet, og som hadde erfaring, gjerne lang, med fenomenet partnerskap.

Siden dette er en kvalitativ studie har vi valgt informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2002, s. 53). Et strategisk utvalg blir gjerne videreutviklet underveis i studien, og vi opplevde å få økt innsikt etter de tre første intervjuene som gjorde det enklere å velge de tre siste informantene. På skoleeiernivå valgte vi eiere fra kommuner med ulik størrelse, da vi ville utforske om kommunestørrelsen hadde noe å si for hvordan eier erfarer partnerskapsarbeidet. På UH-nivå

---

<sup>13</sup> **Triaden:** I denne casestudien består en triade av en skoleeier, en UH - ansatt og en rektor som representer partnerne vi har intervjuet, og kommer fra ulike nivå og organisasjoner. Informantene i studien inngår i triader fra to ulike kommuner.

<sup>14</sup> **Dyader:** Triaden kan deles opp i dyader som danner partnerskap. Det er *en* dyade på regionalt skoleeiernivå der flere skoleeier og UH inngår i et partnerskap (eierdyade). Denne dyaden har eksistert i lang tid og har utviklet systemet for partnerskap mellom skoler og UH. En dyade på skolenivå består av flere skoler og UH (skoledyade).

valgte vi ansatte som har litt ulike roller, slik at vi kunne få et bredere perspektiv på hvordan lokalt UH opplever å jobbe med partnerskap. Videre tok vi kontakt med skoleeier og fikk tillatelse av dem til å kontakte aktuelle informanter blant rektorene i deres kommune. Å finne rektorer var et litt større puslespill, og vi vurderte å bruke snøballutvelging (Grønmo, 2016) ved å få skoleeierne til å foreslå aktuelle personer å inkludere i utvalget. Vi gikk bort fra dette da vi ønsket å intervju rektorer som hadde nokså positive erfaringer med arbeid i partnerskap, og brukte en lokal evaluering av arbeid med partnerskap for å identifisere disse. Alle våre informanter ble altså rekruttert gjennom et strategisk, ikke-tilfeldig utvalg.

Vi tok kontakt med informantene på e-post med forespørsel om deltakelse i studien. Vedlagt var det informasjon om bakgrunn og formål for studien, hva deltakelse for dem ville innebære, at det var frivillig å delta, behandling av data, kort info om oss og veileder, samt et samtykkeskjema. Vi hadde også foreslått flere tidspunkt for intervju og her valgte vi tider som vi tenkte var minst travle, spesielt for rektorene. Alle informantene svarte raskt og positivt på at de ville delta i studien vår. Vi kalte inn til teams-møter og sendte en vennlig påminnelse dagen før intervjuet. Alle leverte signert samtykkeskjema i forkant.

### 3.3.2 Informanter

Vi har intervjuet to skoleeiere, to UH-ansatte og to rektorer. Blant informantene er det fire kvinner og to menn, alle er i alderen 40-55 år og de har fiktive navn i studien.

1. Unni er skoleeier i en mellomstor kommune og har erfaring som rektor og rådgiver. Hun har deltatt i partnerskap i flere år.
2. Jonas er skoleeier i en større kommune og har erfaring som rektor og skoleeier. Han har også deltatt i partnerskap i flere år.
3. Hege er UH-ansatt med høy akademisk grad og lang erfaring fra lærerutdanningen. Hun har deltatt i partnerskap på skolenivå i flere år.
4. Karl er UH-ansatt som samarbeider med både skoleeier- og skolenivå. Han har også erfaring fra partnerskap med begge disse nivåene.
5. Kari har kort erfaring som rektor, men har erfaring som avdelingsleder. Hun har master i utdanningsledelse og har deltatt i partnerskap i denne regionen.

6. Grete har lang erfaring som rektor. Hun har også master i utdanningsledelse og har deltatt i partnerskap i denne regionen.

Det kan være en svakhet ved studien at vi ikke har intervjuet lærere, da de har nærmere kjennskap til hvordan partnerskap har påvirket egen klasseromspraksis. Vi valgte å ikke inkludere dem i utvalget, men heller intervju personer som gjennom sin rolle representerer noe mer enn seg selv, og som er i førstelinjen for iverksettelse og utøvelse av partnerskap. Selv om de seks informantene utgjør selvstendige intervjuobjekter, kan også svarene deres stilles opp mot hverandre, både ved å se etter variasjon i datamaterialet mellom triadene og dyadene, men også mellom de som har samme rolle.

### 3.4 Bearbeiding og analyse av data

Kvale og Brinkmann (2019, s. 207) sier at forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om egen intervjustil. Vi valgte å transkribere intervjuene rett etter de var gjennomført, slik at vi hadde ferskt i minne sosiale og emosjonelle aspekter fra intervjuet, og vi kan si at meningsanalysen starter allerede her (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207).

Rett etter transkripsjonene delte vi våre refleksjoner rundt hva vi hadde hørt og sett. Underveis gjorde vi oss ulike antagelser som vi hadde med oss inn i neste runde med intervjuer. Da merket vi en økt bevissthet hos oss selv i forhold til første runde med intervjuer, og det er lett å forstå at selve transkriberingen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206).

Hvert intervju varte i 1-1,5 time, og resultatet av transkripsjonen fra talespråk til skriftspråk ble gjennomsnittlig 10 sider fra hver informant. Transkribering er en tidkrevende men viktig prosess som gjør at en blir ytterligere kjent med egne data. Vi delte på å transkribere, men et av intervjuene transkriberte vi sammen for å bli enige om hvordan vi skulle transkribere. Vi har skrevet ordrett av lydfilene, men har skrevet om dialektord til bokmål og har anonymisert navn på personer, arbeidsplasser og andre private ting som informantene trekker inn. Å transkribere ordrett er særlig viktig for å få med intervjuets ulike tolkningsalternativer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 210). At vi brukte de samme skriveprosedyrene, var avgjørende for å kunne foreta språklig sammenligning av intervjuene. Noen individuelle tolkninger i tekst kan det imidlertid bli ved at vi på ulikt vis bruker tegn og pauser i transkripsjonen. På den andre



siden så er det ikke nødvendigvis en ordrett transkripsjon som er mest lojal og objektiv. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 212) er det «ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: ‘Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?’»

Under transkripsjonen fikk vi flere aha-opplevelser ved at informantene hadde sagt ting som vi ikke hadde fått med oss, kanskje fordi vi var opptatt av å lytte etter svar som vi antok ville komme. Det er også store forskjeller mellom muntlig og skriftlig språkstil, så det som for oss følte som en sammenhengende god samtale under intervjuet, fremsto enkelte steder som ganske usammenhengende tale. Når vi bruker sitater i analysen, har vi kuttet ut enkelte gjentakelser og fyllord i teksten som ikke har noen betydning, slik at sitatene fremstår i mer litterær stil som gir mening for leseren (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 212).

Analyseprosessen av kvalitative data kan gjøres på mange ulike måter og det er ikke nødvendigvis en fast oppskrift å følge. En induktiv tilnærming er mest vanlig (Cohen et al., 2018, s. 645), noe som også ble naturlig for oss da vi måtte gå mange runder frem og tilbake i datamaterialet for å skaffe oss oversikt og lete etter ulike perspektiver på fenomenet vi studerer. Datamaterialet i kvalitative studier er ofte omfattende og komplekst, så vi valgte videre å forenkle og fortette innholdet for å se sentrale sammenhenger i intervjudataene (Grønmo, 2016, s. 266). Den kategoribaserte inndelingen av data startet med at vi merket oss begreper som gikk igjen, likheter og ulikheter i beskrivelser av fenomenet og noterte oss tentative ideer for kategorier (Maxwell, 2013, s. 105). Deretter ble det brukt ulike fargekoder på de meningsbærende enhetene for å kategorisere dataene. Vi lagde oss ulike tabeller der vi jobbet ut deskriptive koder som forkortet og beskrev det faktiske innholdet, samtidig som vi brukte fortolkende koder, som er vår tolkning av innholdet i teksten (Grønmo, 2016, s. 267). Her samlet vi data utfra rollene UH-ansatt, skoleeier og rektor, i hvert sitt dokument. Deretter gikk vi tilbake til den enkelte transkripsjon og så dette opp mot tabeller med deskriptive koder for å være sikre på å ikke gå glipp av viktig informasjon. Vi samlet meningsfortettet data fra de ulike informantene, kategoriserte deretter materialet opp mot intervju spørsmålene for så å etablere nye fortolkende koder. Deretter gikk vi videre med å organisere dataene opp mot forskningsspørsmålene (Grønmo, 2016, s. 269). Det ble mange runder frem og tilbake mellom forskningsspørsmålene, teorien og dataene for å få oversikt og perspektiver på materialet vårt (Vedlegg 2).

### 3.5 Studiens troverdighet

En forutsetning for at analyseresultatene er holdbare og anvendelige er at datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet (Grønmo, 2016, s. 237). De to viktigste kriteriene for å vurdere kvaliteten er validitet og reliabilitet, men skillet mellom disse to begrepene er ikke like tydelig som i kvantitativ forskning (Creswell & Creswell, 2018, s. 199). Validitet og reliabilitet oversettes tradisjonelt med gyldighet og pålitelighet. Studiens troverdighet handler også om resultatene kan overføres til andre kontekster og situasjoner, eller om de kun er av lokal interesse for det som er studert, altså hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). I dette kapitlet vil vi vurdere vår studie opp mot begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, før vi avslutningsvis redegjør for noen etiske problemområder som forskeren må forholde seg til gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019 s. 102).

#### 3.5.1 Validitet

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet med hensyn til den konkrete problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2016, s. 241). Validitetsbegrepet er mindre presist og har en større kompleksitet enn reliabilitetsbegrepet da det referer til flere aspekter ved datainnsamlingen og datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 251). Det er dermed viktig å vurdere validiteten ved å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet med vekt på de validitetstypene som er mest relevante. Vi vurderer at kompetansevaliditet og kommunikativ validitet er mest relevante for denne studien (Grønmo, 2016, s. 255-257).

Kompetansevaliditet vurderer forskerens kompetanse knyttet til den valgte datainnsamlingen, etablering av nærhet til kildene, det empiriske feltet som studeres og om forskeren behersker å utvikle en teoretisk fortolkning av den informasjonen som er innsamlet (Grønmo, 2016, s. 254). Vi har tidligere redegjort for vår befatning med fenomenet som studeres og konteksten det inngår i. Forskeren er selve instrumentet i kvalitativ forskning, og vi opplever at vår kjennskap til fenomenet partnerskap og lokal kompetanseutvikling både regionalt og nasjonalt har vært en styrke underveis i forskningsprosessen. Datamaterialet er komplekst og detaljrikt, og vår kunnskap om partnerskap har hjulpet oss til å trekke ut relevant informasjon og se tendenser i materialet opp mot teoretisk rammeverk.

Refleksivitet (Grønmo, 2016, s. 21) kan være en trussel mot validiteten i vår studie da vi ikke bare kjenner til og har vår forforståelse av fenomenet partnerskap, men også gjennom vår bakgrunn og erfaring som skoleleder, skoleeier og statlig myndighet som er en del av den konteksten som fenomenet utspiller seg i. Vi har relativt god kjennskap til UH-sektor gjennom ulike samarbeidsprosjekter over flere år, men har ikke direkte arbeidserfaring fra denne sektoren. Vi er oppmerksomme på at vår manglende erfaring fra UH-sektor, kan føre til at vi er forutinntatte, eller i større grad aksepterer deres opplevelse og ikke er like kritiske i vår tolkning av disse svarene. På den annen side kan denne avstanden bidra til at vi vurderer dataene mer nøytralt. For å ha mer enn egne erfaringer å bygge på, har identifisering av relevant teori og forskning for studien vært en utfordrende og spennende prosess som har hjulpet oss til en utvidet innsikt i fenomenet.

Kompetansevaliditet handler også om at vi som forskere har relativt kort tid på å etablere en relasjon til informantene og innhente relevant data. Vi er begge to utadvendte, sosiale mennesker som er interessert i andres opplevelser og lett oppnår kontakt med andre, noe som har bidratt positivt i intervjusituasjonen. Informanter kan bli preget av at de studeres og gi svar som forskeren ønsker å høre eller de tar for gitt at vi forstår hva de mener. Selv om det etableres en nærhet til kildene, så kan reaktivitet (Grønmo, 2016, s. 21) være en trussel for validiteten. For å motvirke dette har vi brukt oppfølgingsspørsmål og fått informantene til å bekrefte at vi har forstått dem riktig underveis i intervjusituasjonen.

For å styrke kommunikativ validitet i studien, har vi flere ganger diskutert datamaterialet opp mot problemstillingen med veileder på studiet. I tillegg er vi to som har gjennomført denne studien sammen og vi har brukt hverandre som diskusjonspartnere gjennom hele forskningsprosessen. Våre drøftinger har jevnlig tematisert om datamaterialet er godt og treffende ut fra problemstillingen vår (Grønmo, 2016, s. 255). Der vi har vurdert materialet ulikt eller vært uenige om tolkninger, har vi brukt tid på å få en felles forståelse før vi har gått videre i arbeidet.

Oppgavens validitet handler også om hvordan vi har arbeidet med fenomenet partnerskap ved hjelp av teorigrunnlag og metoden vi har brukt. Vi har gått mange runder med veileder og har endret både problemstilling og forskningsspørsmål underveis. Å utvikle et teoretisk rammeverk har gitt oss tankens verktøy for å forstå den empirien vi har samlet inn og analysert. En mulig trussel mot begrepsvaliditet er at dette teorirammeverket har vært for vidt,

slik at vi ikke har favnet alle nyansene i våre funn. Vi er klare over denne mulige trusselen og erkjenner behov for en finere begrepsnyansering i studiet av partnerskap.

### 3.5.2 Reliabilitet

For at validiteten i vår studie skal betraktes som høy, forutsetter det at reliabiliteten er høy. Datamaterialet kan ikke være gyldig hvis ikke materialet er pålitelig (Grønmo, 2016, s. 242). For å styrke reliabiliteten til de kvalitative data som analyseresultatene bygger på, har vi vært opptatt av at datainnsamlingen foretas på en systematisk måte i samsvar med etablerte framgangsmåter i det undersøkelsesopplegget vi benyttet. Vi har gjennomgått datamaterialet (lydopptaket) flere ganger for å vurdere om vi har vært påvirket av feilkilder, eksempelvis ved bias. Siden vi er to som skriver sammen har vi vurdert reliabilitet i form av ekvivalens ved at vi hver for oss gikk igjennom lydopptakene kritisk og så sammenliknet våre beskrivelser (Grønmo, 2016, s. 249-250; Creswell & Creswell, 2018, s. 202). Cohen et al. (2018, s. 269) omtaler dette som interreliabilitet «[...] semi-structured interview data where each member of the team must agree on which data to enter into which categories. » Ved analyse av dataene har vi drøftet funn, forklaringer og ulike perspektiver i gjentatte omganger og slik sikret stabilitet i analysen (Grønmo, 2016, s. 250). Vi opplever at det er stor grad av samsvar mellom våre tolkninger av datamaterialet på ulike tidspunkt i prosessen, noe som gjør det mindre sannsynlig at vi har feiltolket dataene.

Reliabilitet kan også vurderes ved intern og ekstern konsistens (Grønmo, 2016, s. 250). Vi opplever at den interne konsistensen er høy, da fortellingene til de seks informantene er nokså sammenfallende og passer godt sammen med det helhetlige fenomenet vi studerer. Vi vurderer også den eksterne konsistensen til å være god, siden våre funn som omhandler partnerskap mellom UH-sektor og skolesektor fremstår som rimelig ut fra den større teoretiske konteksten til studien (Grønmo, 2016, s. 251).

### 3.5.3 Generaliserbarhet

Selv om våre data kan vurderes som både pålitelige og gyldige, er det ikke sikkert at de er generaliserbare og kan overføres til andre kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Intervjuforskning blir ofte møtt med innvendingen om at det er for få informanter til at funnene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Vi kan derfor ikke hevde at vår studie med seks informanter i to triader kan være et bidrag til generalisering.

Vi mener likevel at det er en styrke for studien at vi har gått dypere inn i materien partnerskap ved å intervju både skoleeier, UH-leder, rektorer og UH-ansatt i en bestemt geografisk region. Vi utelukker ikke at partnerskap i desentralisert ordning i denne regionen kan ha noen særtrekk som gjør det annerledes enn tilsvarende andre partnerskap i Norge. Våre søk på ulike plattformer viser få andre studier som omhandler partnerskap i desentralisert ordning mellom UH og skolesektor, der vinklingen på partnerskapet drøftes med utgangspunkt i forhold ved skolen. At det er færre andre studier å sammenligne vårt datamateriale med kan være en svakhet, men vi mener at våre funn kan være et interessant bidrag inn i en større helhet i et komplekst samarbeid som partnerskap er. Vårt bidrag har vært å gå i dybden på et fenomen og gi tykke beskrivelser av forståelsen og konteksten som våre informanter opererer i, og så er det opp til leseren å vurdere hvor holdbar generaliseringen er (Cohen et al., 2018, s. 320).

### 3.6 Forskningsetiske problemstillinger

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) er ikke etiske spørsmål bare begrenset til å gjelde intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av intervjuundersøkelsen. De trekker frem fire områder som forskere bør ha en høy etisk bevissthet om: informert samtykke, fortrolighet, konsekvens og forskerens rolle.

#### 3.6.1 Informert samtykke

I forkant av intervjuene gjennomførte vi og bestod et e-læringskurs i GDPR. Dette gjorde oss bevisst på at vi ikke skal innhente mer opplysninger enn nødvendig gjennom intervjuet. I forkant av intervjuet utformet vi et samtykkeskjema (Vedlegg 3), som alle informantene signerte før intervjuet ble gjennomført. Det fremkom av skjemaet at det var frivillig å delta og at informanten kunne trekke seg når som helst. Informantene fikk også tilsendt et informasjonsskriv om forskningsprosjektets formål og hovedtrekkene i designet. Selve intervjuet ble gjennomført digitalt via Teams-plattformen. Det ble gjort lydopptak av intervjuet på smarttelefon ved bruk av UiO sin diktafon-app. Opptaket ble umiddelbart kryptert på telefonen og vi kunne bare lytte til opptak gjennom feidepålogging på nettstedet «Nettskjema». På oppdrag fra Universitet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (Vedlegg 4).

### 3.6.2 Fortrolighet

For å trygge deltakerne på at konfidensialiteten ivaretas i forskningen, bør det være avklart hva som skjer med resultatene av undersøkelsen før intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106). Deltakerne ble informert skriftlig i forkant av intervjuet og muntlig før intervjuet startet, at alt de sa ville bli anonymisert. Personopplysninger og identifiserbar informasjon er anonymisert og erstattet med fiktive navn i transkripsjonen.

Forskningsintervjuet er avhengig av vår evne til å skape et rom der informanten føler det er trygt å snakke fritt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 35). I selve intervjusituasjonen innledet vi med en uformell samtale og noen generelle spørsmål om arbeidsplass og stilling, for å få informanten til å slappe av og skape trygge rammer for samtalen (Cohen et al., 2018, s. 519). Å vise at vi var aktivt lyttende og anerkjente den informasjonen de delte, ble spesielt viktig for oss, i og med at vi gjennomførte intervjuet digitalt. Vi er interessert i informantenes profesjonelle liv, og selv om det ikke er de største etiske dilemmaene som kan oppstå her, så har vi vært opptatt av at deltakerne skal føle denne tryggheten; både under intervjuet og i etterkant hvis de leser denne studien. Ved gjengivelse av sitater har vi valgt generelle sitater som flere kan kjenne seg igjen i, og vi har anonymisert enkelte typiske uttrykk og dialektord. Vi har hele tiden balansert vårt ønske om å innhente interessant kunnskap opp mot respekten for informantens integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 35).

### 3.6.3 Konsekvenser

Det er vårt ansvar som forskere å reflektere over mulige konsekvenser for deltakere i studien og for den yrkesgruppen de representerer, og risikoen for å delta bør være så lav som mulig (Kvale & Brinkmann, 2019, s.107). Vi har seks informanter som alle takket ja til å delta med en gang. Gjennom intervjuet var det ingen som ga uttrykk for betenkeligheter med å stille opp eller viste at de var engstelige for å dele informasjon med oss. Vi opplevde at informantene tok seg god tid, svarte velvillig på våre spørsmål, og enkelte reflekterte også over at det var interessante spørsmål.

### 3.6.4 Forskerens rolle

I det kvalitative forskningsintervjuet er forskeren selve instrumentet og intervjuerens ferdigheter og kjennskap til håndverket har stor betydning for om intervjuet produserer rikholdig kunnskap og etisk sett gir en god opplevelse for informantene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 197). Vi kjente på et stort ansvar i vår rolle som intervjuer der vi i tillegg til å ha gode kunnskaper om fenomenet som studeres, burde beherske dialogiske ferdigheter, ha et godt

språk og kommunisere på en måte som informanten forstod (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 195). Ifølge Cohen et al. (2018, s. 302) er også refleksivitet en sentral faktor og strategi i kvalitativ forskning, og forskere må erkjenne at de selv har en sentral rolle i kunnskapen som blir konstruert og at de er en del av den verden som studeres. Vi har begge en erfaringsbakgrunn som gjør at vi kjenner godt til fenomenet partnerskap, da vi jobber med lokal kompetanseutvikling på ulike nivå i utdanningssystemet. Vi hadde en høy bevissthet om at vår forutinntatthet kunne prege vår tolkning av dataene. På den andre siden så var det en fordel å ha personlige erfaringer med studiefeltet når vi utarbeidet intervju spørsmålene og bearbeidet dataene. I våre roller som forskere kjente vi også på at innsikt i feltet var nyttig i møte med intervju personene. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at et kvalitativt forskningsintervju er en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk forhold mellom intervjueren og intervju personen. Det er vi som forskere som bestemmer tema for intervjuet, hvilke spørsmål som skal stilles, hvilke spørsmål vi velger å følge opp og når vi avslutter samtalen. Vårt privilegium er også å fortolke og rapportere meningen i det som intervjueren forteller (Kvale & Brinkmann, 2019 s. 52). Samtidig var vi opptatt av å uttrykke at informantenes erfaringer var viktige for oss og at de, i form av sine roller, hadde kjennskap til fenomenet som ikke vi hadde på samme måte.

Både ved utforming av intervjuguiden og i intervjusituasjonen var det viktig for oss å være så nøytrale som overhodet mulig slik at vi ikke «la ordene i munnen» på informanten. Kvale og Brinkmann (2019, s. 201) sier at intervjustudier ofte er gjenstand for kritiske spørsmål om virkningen av ledende spørsmål. Selv om vi var opptatt å ikke lede informantene i en bestemt retning, så var det viktig for oss å få en korrekt forståelse av svarene informantene ga. Da ledende spørsmål kan være velegnet for å kontrollere intervjusvarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2019), innledet vi ofte et spørsmål med å referere til det som var sagt tidligere i intervjuet, eller spurte om vi hadde forstått det de sa riktig. Slik fikk informantene en mulighet til å korrigere egne uttalelser. Studiens forankring i hermeneutikken ga oss en økt bevissthet om fordommenes rolle og vi var opptatt av å gjøre intervju spørsmålene så tydelige som mulig (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 202).

## 4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil vi presentere og analysere empiriske funn fra intervjuundersøkelsene med skoleeiere, rektorer og UH-ansatte. Innledningsvis viser vi en oversikt over informantene og gir en kort beskrivelse av casen som den empiriske undersøkelsen henter sitt materiale fra. Vi presenterer data som beskriver informantenes forståelse av partnerskap, hvordan partnerskapet er iverksatt og utøves og hvilke faktorer informantene tenker kan bidra til å fremme og hemme et partnerskapssamarbeid. Den empiriske undersøkelsens funn vil bli presentert ut fra de ulike informantenes roller med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Under hvert forskningsspørsmål har vi valgt å lage underoverskrifter for å skape bedre oversikt over innholdselementene i analysen. Vi avslutter med oppsummeringer for hvert forskningsspørsmål.

### 4.0.1 Oversikt over informantene i casen:

Navn	Rolle	Stilling, deltakelse i partnerskap
Unni	Skoleeier i mellomstor kommune	Erfaring som rektor, rådgiver og skoleeier, deltatt i partnerskap i flere år.
Jonas	Skoleeier i større kommune	Erfaring som rektor og skoleeier, deltatt i partnerskap over flere år.
Hege	UH-ansatt	UH-ansatt med høy akademisk grad og lang erfaring fra lærerutdanningen, deltatt i UIU og i flere partnerskap i regionen.
Karl	UH-ansatt	UH-ansatt som samarbeider med eiernivå og skolenivå. Har også erfaring fra UIU og fra flere partnerskap i regionen.
Kari	Rektor	Kort erfaring som rektor, men har erfarings om avdelingsleder. Deltatt i UIU og nå i partnerskap. Lederutdanning - master.
Grete	Rektor	Lang erfaring som rektor. Deltatt i partnerskap. Lederutdanning - master.

### 4.0.2 Kort beskrivelse av casen.

Undersøkelsen er foretatt i en region i Norge der flere nabokommuner har dannet partnerskap med UH-sektor. Samarbeidsavtalen om desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skole



ble inngått i mai 2018. Partnerskapet er dermed inne i sitt fjerde år og har opparbeidet seg erfaring med ordningen. Avtalen og felles planer omfatter økonomiske og menneskelige ressurser som til sammen utgjør en interorganisatorisk infrastruktur mellom flere kommuner og UH. Partnerskap vi i denne casen undersøker er to dyader, mellom UH og skoleeiere, og mellom UH og skole. Informantene som inngår i utvalget, har alle arbeidet i regionen siden inngåelsen av partnerskapet. To av dem har skiftet stilling underveis og vil dermed ha erfaringer fra ulike organisasjonsnivå og roller. Deres brede erfaring kan bidra til at de kan ha med seg flere perspektiver inn i intervjusituasjonen og i sine refleksjoner.

#### 4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskap?

##### 4.1.1 Forståelse av begrepet partnerskap og hva dette innebærer

Da vi spurte informantene om hva de legger i begrepet partnerskap, var de mer samstemte på hva de la i dette enn vi i utgangspunktet hadde antatt. Informantene forklarer sin deltakelse i partnerskap som det å utvikle og finne løsninger sammen, der det er en følelse av felleskap og gjensidig nytte for alle tre partnere. Gjensidige forpliktelser betyr at det ikke bare er den ene partneren som er premissleverandør, eller at inngangen til samarbeidet er ferdig definert.

Skoleeier Jonas sier det slik:

Det innebærer er at vi ... ikke [går] inn i det med et ensidig definert behov fra kommunen om at dette må dere levere til oss, men går inn sammen med UH og ser på hva vi har behov for å utvikle oss på sammen. Så vil det medføre en del sånn ... Det vil utkrystallisere seg noen behov for kommunene og skolene, og i forhold til hva UH trenger å utvikle seg på. Det var vi klar over fra starten av ... [tenkepause.] De vil ikke alltid nødvendigvis kunne tilby det vi måtte ønske, eller trenger på skolene. Ja vel, men da får vi heller utvikle det. Vi blir sånn som vi trenger å bli. Det blir sånn fin partnerskapstenkning, tenker jeg. Vi har i stor grad klart å unngå en slags sånn bestiller- og utøverproblematikk, der det er en side som utelukkende er premissleverandør. Det er slik jeg forstår partnerskap og slik jeg forstår at vi ønsker å jobbe.

UH-ansatt Hege sier følgende om hva hun legger i begrepet partnerskap:

I det legger jeg et samarbeid, der vi lærer av hverandre. Og jeg kutter ut alle sånne samskaping og sånne floskelord. Ingen skjønner hva de betyr, de bare bruker de. Det å lære av hverandre og læring, er en utvikling. At du er bevegelig ved å kunne mer etterpå enn før, og utvikler deg ved å være sammen med andre.

Rektor Grete sier:

Ja, det er det ulike meninger om. Første gang jeg hørte om det [partnerskap], så tenkte jeg at dette er noe vi er pålagt. Vi kan ikke velge vekk å være i et samarbeid om kompetanseutviklingen vår, når vi er med i et regionalt samarbeid. Tenker at når vi er i et partnerskap, skal det være noe gjensidig. Noen forventer noe av meg i det samarbeidet eller i det forumet, og så har også jeg noen forventinger til andre. Og sånn innledningsvis når vi begynte med samlinger i regionen, så synes jeg det var sånn stort, vanskelig å være partner i noe så gedigent. Samtidig er det en følelse av et fellesskap, som er veldig fint. Så det har vokst litt på meg. Stort og ullent i starten, begriper mer og mer av det. Så kjenner jeg at, ja, partnerskap er det rette ordet, for det forplikter litt.

Det er ulike forståelser av hva et partnerskap er og om en har lik forståelse av hva dette innebærer. Informantene forklarer at det er blitt jobbet med partnerskapsbegrepet i regionen og internt i UH. Det trekkes frem at det er arbeidet med begrepet i etableringsfasen av det regionale partnerskapet. Først mellom skoleeier og UH, deretter i nettverk med ledere og tillitsvalgte, og så med andre aktører som deltar i partnerskapet, som blant annet pedagogisk psykologisk tjeneste i de ulike kommunene. Informantene opplever det som en bevegelse mot større enighet og felles forståelse for hva et partnerskap innebærer enn utgangspunktet var da de startet.

UH-ansatt Hege sier følgende om felles forståelse:

Det er ingen som tror at alle lærere har samme forståelse for et begrep. Så det tror jeg ikke. Sikkert med noen, men ikke med andre. Jeg har aldri diskutert dette begrepet med lærerne, det har jeg ikke sett på som viktig for vårt arbeid for hvordan vi forstår begrepet partnerskap, men vi har konkretisert hva vi skal gjøre sammen.

UH-ansatt Karl sier: «Jeg tror vi har i stor grad lik forståelse av partnerskap, samtidig som det er den her lokale forankringen i [...] begrepsforståelsen noe som vi hele tiden må holde varmt. Det er internt hos oss, og i samarbeidet.»

Rektor Grete gjør seg noen betraktninger om partnerne har lik forståelse av partnerskap:

[...] ikke i starten. Jeg tror at jeg og rektor på den andre skolen, vi hadde tenkt noen tanker om dette på forhånd, men vi skulle ha med oss en gruppe som representerte lærerne på vår egen skole, plasstillitsvalgt fra hver skole. [...] jeg tror ikke partnerskapsbegrepet veide så tungt for dem eller at vi hadde arbeidet nok med det. Vi hadde litt ulike forventinger til UH. Ikke så mye til hverandre, men til UH spesielt. Jeg tenkte at så lenge vi er i partnerskap, er det vel forventinger fra UH sin side også, om at de skal hente ut læring for sin del også, at det måtte gå begge veier. Men når vi snakket om hva vi ville ha som tema for eksempel, og når vi snakket om hva vi ville ha som mellomarbeid imellom de samlingene som vi planla og sånn, – så var det sånn «jammen det kan UH gjøre eller det kan UH sørge for», var det et par som uttrykte, og det taklet UH kjempefint, men da fikk vi ikke aktivisert oss selv, hvis vi bare skulle sitte stille og høre og ikke være i aktivitet selv rundt de temaene vi hadde valgt.

[Forandret dette seg i løpet av partnerskapet?] Ja, det forandret seg gjennom hele partnerskapet, men vi måtte, jeg husker at innledningsvis gikk vi et par runder, det gikk tregt i starten før vi fikk landet tema, hva vi ville ha fokus på, hvordan vi ville jobbe. Der sleit jeg og den andre rektoren litt også, med å fordele ansvar og oppgaver oss imellom, så da lagde jeg bare en plan og sendte den ut og da fikk vi tilbakemelding fra UH om at nå er vi på rett vei.

Videre spør vi hvem de ser på som partnere. Alle fra skolesektoren definerer UH som partner, men rektor definerer i tillegg den andre skolen de samarbeidet med som partnere. Den ene skoleeieren definerer tydelig de andre skoleeierne som partnere i tillegg til UH, mens den andre skoleeierrepresentanten er tydelig på at det er UH som er partneren. Likevel kommer det fram senere i intervjuet at begge eierne ser på de andre skoleeierne som en del av partnerskapet med UH. UH-ansatte definerer skoleeier eller skoleansatte som partnere, men også egne kollegaer. Alle sier dermed at det er flere som oppleves som partnere enn bare UH.

Den UH-ansatte Hege sier følgende om hvem hun ser på som sine partnere:

...om det er rektor, læreren, elevene, eller? Partneren min blir jo og den jeg jobber med på UH, og så først og fremst læreren. Rektoren, noen ganger er de partnere, men noen ganger er de litt fjernt og ikke så mye med. Og andre fra ledelsen. Men først og fremst lærerne. Og noen ganger har jeg vært med ut i klasserommet, og da blir det jo mer [lærerne]. Hvis partnerskap er å lære av, så skjer jo det også i klasserommet. Men det er ikke alle sånne samarbeid som har gått ut i klasserommet, det er mer at lærerne bringer klasserommet inn gjennom eksempler. Selv om jeg lærer av det og, så er jo det da litt fjernere.

Rektor Kari sier:

Nei, i dette, det siste som vi har vært i nå [...], så har partneren min vært skolen som vi har vært i pulje sammen med, og så har det vært UH som har vært de eksterne samarbeidspartnerne som har [...] hatt foredrag for personalet med, og som vi har planlagt opplegg sammen med. De har vært mine partnere tenker jeg. Ja.

Skoleeier Jonas uttaler at: «jeg identifiserer både de andre kommunene og UH som mine partnere».

Når vi spør informantene om hvordan de ser på sin rolle i partnerskapet, så opplever vi at de har en tydelig oppfatning av rolleutøvelsen. UH-representantene ser på seg selv som lærende og tilrettelegger for prosesser, mens skoleeier er den som rigger for samarbeid og sikrer at det skjer, samtidig som de også er deltakende. Rektorene sier begge at de leder partnerskapet på sin skole, og tar et samlet ansvar i partnerskapet. Informantene beskriver rollene i partnerskapet likt ut fra egen rolle, men ulikt når partnerens rolle skal beskrives. Rollene er

definert og erfares som å være avklart, og informantene ser ut til å ha utviklet en rolleforståelse for egen rolle.

UH-ansatte Hege forklarer egen rolle og hvordan andre ser på den slik:

Å lære, legge til rette for at vi lærer av hverandre. Og det har vært utfordrende må jeg si, for mange skoler tenker at min rolle er at jeg skal fortelle noe jeg vet, og det har jeg fått forespørsel om mange ganger, så den balansegangen mellom at de skal gjøre jobben på lik linje som meg har vært utfordrende, spesielt i starten på sånne samarbeid. Den ene skolen sa: «Åh, det er du som skal ha kurs i dag ja.» Den der forståelsen av hva [partnerskap er], og det er ikke så rart. For det er kanskje det en er vant til at når det kommer noen fra UH, så er det det de gjør. Og når en da ikke har snakket noe om partnerskapsbegrepet, men det har jo utviklet seg underveis. Jeg har og blitt tryggere i den rollen som legger til rette for at vi lærer av hverandre enn at jeg forteller alt jeg kan. Men jeg har og gjort det.

Rektor Kari sier:

Nei, jeg tenker jo det [...] at det viktigste for meg er jo å være tydelig på hva trenger vi på vår skole og hvordan vi best mulig kan få skrudd sammen behov, eller det som de kan tilby, og det skal oversettes og pakkes ut best mulig på min skole. Du forstår hva jeg mener at de må [at du blir en slags oversetter?] Ja. [Fortell litt mer om det.] Jeg tenker jo at hvis for eksempel elevmedvirkning er [tema] på min skole, så er det jo noe med hva som fungerer for mitt personale, hva er det behov for. Hva kan vi bli flinkere til? Så da er det greit at de ikke kommer med noe som vi allerede har gjort lenge, eller noe som vi kan eller som er på en måte allerede en rutine hos oss. Hvis vi bruker lang [tid] [...], da kan det være at det ikke oppleves som positivt, noen som ikke kjenner oss, eller ja, dette er ikke relevant for oss, eller dette kan vi jo, hvorfor skal de komme inn fra UH og fortelle oss om det. Så tenker jeg at det er, og det har jeg gjerne erfart tidligere, og da blir de gjerne litt allergisk, når noen undervurderer de, sånn som jeg sa innledningsvis og. Så det tenker jeg er veldig viktig da som skoleleder, å kjenne skolen min sine behov og hva som er – ja, og det kan jo ikke noen fra UH vite, hvis ikke vi er tydelige på det.

Skoleeier Unni sier derimot at:

Min rolle i partnerskapet er [tenkepause]. Våre skoler har egne kontaktpersoner som er forskjellige og har ulike opplevelser, og dermed må jeg vite hvordan det går i arbeidet med puljer [...]. Skolene er i direkte samarbeid med UH. Jeg må vite hva som foregår, hvordan det går. Så er min rolle å støtte opp i det partnerskapet og vise forståelse fra den ene og andre siden. Jeg skal forstå UH sine utfordringer, og jeg skal forstå skolene sine, så min rolle er sånn midt imellom, ikke et bindeledd, men skape felles retning. Og de gangene det er, hvis det er humper i veien, hvis det gnisser litt, så må jeg være ombord for å lytte til.

#### 4.1.2 Struktur, målsettinger og begrunnelse for partnerskapet

Når vi som intervjuere går inn i målsettingen med partnerskapet, er det forskjeller i informantenes svar ut fra hvor de jobber. Det er utarbeidet felles mål i partnerskapet på alle

nivå sett opp mot nasjonale sektormål for grunnutdanningen, og hvordan det skal virke inn mot lærerutdanningene. Overordnede regionale mål beskrives i regionale og lokale planer, og knyttes opp mot kommunes egne mål. Det beskrives fra rektor og UH-ansatte at det utarbeides mål mellom skole og UH-partnere. Disse tar utgangspunkt i skolenes behov som belyses med forskning. Informantene beskriver prosesser om hvordan dette blir gjort, og at det er noe ulikt hver gang. Målsettingene som er laget på skoleeiernivå og UH-nivå kan se ut til være mest gjeldende for eierpartnerskapet, men vi ser tegn på at det doble formålet med partnerskapet, der både skole og lærerutdanningen skal lære, er fremme i bevisstheten hos våre informanter hos både skoleeier, UH og skole.

Skoleeier Jonas sier det slik

[...] målet vårt for partnerskapet det er helt eksplisitt, at både UH og oss har elevene som førsteprioritet. Elevenes læring, utvikling og at de klarer og bygges opp og trives, og får det utgangspunktet de trenger før de går videre og fullfører videregående skole, får gode liv nå og i fremtiden. Det er det som er målet. Det at vi sammen med det klarer å tenke at vi holder ikke på med noe som heter skoledrift og UH ikke holder på med noe som kalles profesjonsutdanning. Vi gjør jo det også, men vi er alle sammen enige om at vi har en felles begrunnelse for at vi gjør det. Den begrunnelsen er at vi ønsker at ungene i vår region skal gå på en skole som er en så god skole som vi sammen kan klare å lage ut fra vårt perspektiv. Det tenker jeg er «basic». Det er det som er målet.

UH-ansatte Hege sier:

Vi diskuterte det, og noen [ganger] kommer [...] målet mer eller mindre klart fra skolen. Men likevel ser en at måten jeg har forstått det på når jeg har lest det, kan være ulikt det de har ment. Så jeg tror det er viktig at vi diskuterer hva det er som er målet.

En skoleeier og en rektor opplever at det er statlige pålegg om å delta i partnerskap for å utløse økonomiske midler. Det blir sett på som et oppdrag, som eierne har tatt imot og der de har igangsatt prosesser for å etablere partnerskap med UH. Strukturen i samarbeidet i denne regionen bygger på et allerede etablert skoleeier-UH-samarbeid fra den nasjonale satsingen UiU, og som gjennom desentralisert ordning har blitt formalisert med langsiktige avtaler. Det er etablert en struktur av ulike tiltak som legger til rette for samarbeid i partnerskap. Det er en kontinuerlig, gjensidig og pågående læringsprosess over tid som ligger til grunn for de relasjonene som gjør samarbeidet mulig.

Ett av tiltakene i samarbeidet har vært å etablere nettverk mellom alle skolene i regionen. Forankringen av partnerskapet er gjort blant annet gjennom disse nettverkene, og fortelles om arbeid som gjøres med å understøtte og knytte partnerskapsarbeidet til lokale og kommunale

planer. Informantene begrunner deltakelse i partnerskap overfor skolens ansatte ved at dette er en del av deres lokale satsingsområde. Vi finner gjennom våre intervjuer et system som er bygget opp for å støtte skolene.

Skoleeier Jonas sier:

Ut ifra måten vi jobber i partnerskapet er det arbeidsmåter som understøtter våre lokalt vedtatte strategier og planer. Det å delta i partnerskap, er også å delta i den typen utvikling, og mål og visjoner som vi selv har satt for skolene våre. Så det er klart at det, det er viktig for meg å få formidlet til skolelederne våre. Det er dette som er jobben deres. Det er slik vi skal jobbe. Vi skal jobbe slik internt i kommunen, og det er slik vi skal jobbe i regionen. For det tjener vi alle på. Det er den mest overordnede begrunnelsen.

Rektor Grete snakker om forankring på egen skole:

Når den desentraliserte kompetanseordningen kom, så tok vi såpass grundig gjennomgang av det, og så har vi hatt repetisjoner når vi har vært på store ledernetverk. [...] et par ganger i året har vi store ledernetverk, og da tar vi med oss litt hjem ifra det og snakker, så dekom-arbeidet er godt forankret. Og planen for puljene, og at vi skulle være med i pulje på et tidspunkt, [...] var godt forankret hos meg. [...] Vi hadde hatt et skolebasert utviklingsarbeid i forbindelse med vurdering for læring, så den skolebaserte måten å jobbe på var kjent for de ansatte på min skole i hvert fall.

Informantene fra UH knytter begrunnelsen for å deltakelse i partnerskap med å belyse utdanningene med utgangspunkt i praksis. Det er definert inn i UH sine planer, men de peker likevel på at de har en god vei å gå med tanke på forankring internt i deres egen kompetanseutvikling. UH-ansatt Karl uttaler:

Vi skal drive med profesjonsutdanning her, så det er noe med å være en troverdig samarbeidspartner med sektor. [...] Men det [er] viktig å være ydmyk mot at vi, det er en lang vei å gå i å forankre dette arbeidet internt. Jeg vil si at det vi har fått til sammen med regionene, [...] det har vi jobbet med i mange år, og det føles veldig ok og verdsettende å være i de samarbeidsstrukturene. Og fra mitt ståsted så er det kanskje vel så tungt å forankre det internt. [...] Skal partnerskapet være dyptgripende endringsprosesser, så tar det tid. Så jeg vil ikke karakterisere det som motstand, jeg vil heller definere det som ja, typiske karakteristiske forankringsprosesser som tar tid.

#### 4.1.3 Møtet mellom to kulturer

Da vi spør informantene om hvordan møtet mellom to kulturer oppleves, skolesektor og UH-sektor, påpekes det av både UH og skole at ingen av sektorene er enhetlige størrelser og at forskjellene innad er like store som mellom sektorene. De trekker også frem at dette er avhengig av tradisjoner hos den enkelte organisasjonen, samt opplevd relasjon og tillit til hverandre.

UH-ansatt Hege sier:

[...] i mitt hode er det like stor kulturforskjell mellom skoler som det er mellom UH og skoler. Noen ganger når jeg kommer til en skole, så er det ingen kulturforskjell. Vi har samme mål og tenker likt, men det er den andre skolen som tenker helt ulikt, som har en ulik kultur. Det er ingen kulturforskjell mellom UH og skole, men det er kulturforskjeller, noen ganger mellom skoler, noen ganger mellom UH og skole og av og til mellom alle tre.

UH-ansatt Karl sier:

Det er [...] veldig forskjell i kulturer, tror jeg vi kan si, og en annen ting er at vi snakker ikke om utdanningssektor eller skoler som en størrelse heller. [...] Så det dreier seg i stor grad om [...] folk. Hva slags tradisjoner for samarbeid? Hva er det for klima for å utvikle ny praksis? [...] Vi har brukt tid på å definere dette handlingsrommet som en slags grensekryssing. [...] Som når ulike kulturer møtes og definerer den arenaen som et mulighetsrom for kunnskaping. Så det er vel det jeg tenker om at vi må bli kjent med dem, i den kunnskapingen eller den kunnskapsutviklingen. Ha respekt for hverandres ståsted for at det skal skje noe magisk nytt, noe samskaping. [...] Målet er ikke å gjøre oss selv lik andre. Målet er å skape respekt for at det er ulike kulturer og se på det som en styrke i dette. [...] hvis det er store forskjeller, så kan det skje ekstremt mye spennende. Hvis alle er enige med meg, så skjer det veldig lite nytt.

Alle opplever at møtet mellom organisasjoner bygger relasjoner og bidrar til å utvikle respekt for hverandres kunnskapsperspektiver. Det oppleves at UH-ledelsen ønsker å være tettere på livet ute i skolene.

Skoleeier Jonas sier:

Ellers opplever jeg jo at både tidligere medlem av styringsgruppen fra UH, og nåværende medlem av styringsgruppen fra UH, har et ektefølt ønske om å være, både for samarbeidet sin del, men også for profesjonsutdanningen sin del, å være mye tettere på pulsen ute i det levde livet i skolene. Der er vi veldig enige. Det er jo igjen, det er ikke en kulturforskjell, men en strukturell forskjell.

#### 4.1.4 Et rom der partnere og perspektiver møtes

Videre etterspurte vi om det var etablert fysiske eller tenkte «rom» i partnerskapet og ba dem forklare hva som skjedde der. Informantene beskrev ulike arenaer der partnere møtes, samarbeider og lærer av hverandre. På disse arenaene, eller i «rommet», møtes ulike perspektiver der deltakerne opplever i større grad enn før at de skaper og utvikler noe sammen. Flere beskriver dialoger og prosesser og påpeker at det er noe annet enn en såkalt bestiller- og utøverrolle mellom partnerne. UH-ansatt Karl uttaler:

[...] du skal på en måte ikke bare snakke om partnerskap som en organiseringsform, men partnerskap som en arena der kunnskapsutvikling skjer, eller kunnskaping - som Tiller sier - kan skje, ja, så der folk kan – de sier at du kan konvertere erfaringer til kunnskap, eller der en kan foreta ikke bare litt tenkning, men kraftfulle refleksjoner som utgangspunkt for kunnskapsutvikling. Men det forutsetter jo ganske mange ting, som vi som jobber tett på ordningene må hele tiden fasilitere for. Det tenker jeg vi må løfte frem; at forutsetningene for at dette rommet, dette partnerskapet, får gode vekstvilkår.

#### 4.1.5 Partnerskapets bidrag

Videre ble informantene spurt om hva partnerskapet bidrar til. Informanter fra UH opplever at det bidrar til nye ideer og en nærhet til praksis. En bygger nære relasjoner som kan åpne for nye muligheter i annet samarbeid, men også innen forskning. De forteller om at de lærer av hverandre og at det de lærer av sine partnere tas med videre inn i lærerutdanningen, i undervisningen og veiledningen av masterstudenter. Det er flere og flere fra UH som nå er involvert i partnerskap.

UH-ansatt Hege sier:

Mange ulike ting. [...] Alle måter en kan forstå ting på, jeg får jo og masse eksempler og idéer på hvordan ting kan gjøres. Som at hvis de har prøvd på noe konkret i elevløsninger som jeg kan bruke direkte i egen undervisning. [...]. Bruker det i undervisningen eller i veiledningen av masterstudenter – de graver jo litt i de samme begrepene og går litt mer sånn teoretisk til verks. Så da kan jeg bringe inn ideene i den sammenhengen også. Det er mange av masterstudentene som er opptatt av [...] disse begrepene som er sentrale i den nye læreplanen. De vet at de skal ut og undervise og lurer på hva de betyr.

UH-ansatt Karl uttaler følgende om partnerskapets bidrag:

Jeg vil si ekstremt mye. [...] vi har nå veldig mange UH-ansatte som beveger seg i skoler og barnehager. Det gjør noe med nærheten, det gjør noe med relasjonen, det åpner opp for forskningsmuligheter. [...] omdømmebygging blir jo mye bedre når en har etablert kjennskap til hverandre. Og man får og en veldig stor grad av både respekt, og ja vi kjenner til hverandres praksis.

Eier opplever bidraget for egen kommune ulikt ut fra størrelse på egen kommune. Den minste kommunen opplever det som en trygghet å være i et samarbeid med de andre kommunene og danne partnerskap med UH. Den større kommunen ser også at det i tillegg utjevner forskjeller mellom kommunene i regionen.

Skoleeier Unni sier:

Partnerskapet bidrar til at vi holder retning, vi holder fokus. Det hjelper meg som skoleeier veldig, det er en trygghet for meg når jeg skal sørge for det er kvalitet i mine tjenester. Så lener jeg meg litt på det i



forhold til hjelpen og det å gi et overordnet blikk, å gjøre analyser sammen. Når jeg ser for meg nå, alle samlingene der vi sitter sammen. [Partnerskapet]bidrar til å holde fokus, og samtidig at jeg er oppdatert, og ikke bare føling og synsing, men forholder oss til forskning. Det er noe av det viktigste med partnerskapet. Og at jeg er i direkte kontakt. Det har blitt mye lettere å forholde meg til å bruke, og ha forventninger til kompetansen på UH. For de er jo litt like [oss].

Når vi etterspør om de gjør noe annerledes som følge av partnerskapet, forteller de UH-ansatte informantene som nevnt tidligere at partnerskapet har lært dem ulike metoder for deling av erfaringer som de bruker direkte inn i undervisningen. Rektor forteller at de fortsetter å bruke det de har lært i form av metodikk og tematisk innhold. Eier opplever et større nettverk, og en økt kunnskap om UH og deres bidrag inn i partnerskapet. Eier trekker også frem betydningen av et langvarig samarbeid med UH og at det er kortere vei til både UH og til de andre skolesjefene.

Skoleeier Unni forklarer det slik:

Det er et større nettverk og kortere vei til de andre skolesjefene. Det er mye enklere og lettere å forstå hva de jobber med fordi vi har delt det. Jeg har tettere bånd til de andre i regionen. Jeg har økt forståelse for UH og er glad for at vi valgte de. [...] For 3 år siden i møte med partnerskapsskoler, de andre visste ikke hva jeg snakket om. Nå vet de hva det gjelder, og våre studenter i fra lærerutdanninga har kanskje vært med i et puljearbeid [partnerskap mellom UH og skole]. Det med lærerutdanningen, det har noe å si for dem. Jeg jobber annerledes og føler meg mer som en likeverdig partner. Det er annerledes nå enn for 6-7 år siden.

Begge eierinformantene fremhever sammenhenger og synergieffekter for dette partnerskapet over til andre innsatser og samarbeidet med UH-sektor der. Skoleeier forteller om at han anerkjenner meningsfellesskapet på tvers av kommuner og skoler på en annen måte enn tidligere, og at det har vært berikende.

Skoleeier Jonas forklarer:

Så jeg tror nok at jeg er flinkere til å anerkjenne fellesskapet på tvers av skolene, meningsfellesskap på tvers av skolene. Og det at vi også har vårt eget partnerskap inne i våre skoler. Det at det er viktig for oss. Tror kanskje det er ... bare det med partnerskaptanken, jeg tror jeg blitt mer bevisst på det.

#### 4.1.6 Oppsummering av empiri som knytter seg til forskningsspørsmål 1

Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskapet:

Informantene er samstemte på hva de legger i begrepet partnerskap. Det er blant annet å

utvikle og finne løsninger sammen, med en gjensidig nytte og forpliktelse. Hva det innebærer å være i partnerskap forklares annerledes enn deres definisjon av partnerskapsbegrepet. Begrepet likeverd gjentas og er sammenfallende i begge forklaringer. Alle informantene definerer UH, sammen med kommune eller skoler som partnere, og i tillegg inkluderes kollegaer i egen eller samarbeidende organisasjon inn partnerskapet.

Det er en tydelig beskrivelse av egen rolle, men mer ulikt når partneres rolle skal beskrives. Målsettingen med partnerskapet besvares noe ulikt, og svarene er mer samstemte mellom de som har like roller enn mellom nivåene. Dette gjelder spesielt i skoleeier og UH-ansatt (eierdyaden), som viser til et samarbeid over mange år som har ført til mer avklarte og befestede roller i partnerskapet. Infrastrukturen som er etablert i regionen, mellom kommunene og UH, er gjort mulig gjennom en pågående læringsprosess som samtidig har bygd relasjoner mellom partnerne over tid.

Det er opprettet regionale nettverk mellom alle skolene i regionen, og forankringen av partnerskapsideen er gjort her. I møtet mellom to kulturer påpekes det at ingen av sektorene er enhetlige størrelser og at forskjellene er like store innad i organisasjonene som mellom sektorene. Alle opplever at møtet mellom sektorene bygger relasjoner og bidrar til å utvikle respekt for hverandres kunnskapsperspektiver. Partnerskapet oppleves fra UH-sektor sin side å gi nærhet til praksis og åpne for nye samarbeidsrelasjoner. Skole opplever at det langvarige samarbeidet i partnerskapet skaper trygghet, utjevner forskjeller og gir et innblikk og nærhet til UH-sektor, og forskning, som de ikke hadde før.

## 4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan iverksetter og utøver kommune og UH dette partnerskapet?

### 4.2.1 Iverksettelse og utøvelse av partnerskap

Hovedgrunnen til å delta i partnerskap forklares med ønsket om å lære av hverandre. Det å kunne støtte og hjelpe hverandre og samtidig få tilgang på forskning. Rektorene opplever det som en forventning fra skoleeier om at de bør delta, men tematikk og tidspunktet de søker om å inngå i partnerskapet på skolenivå styrer de selv. Erfaringene fra våre informanter viser at partnerskapet gir et bidrag til å utvikle både skole og lærerutdanning.

Rektor Kari sier:

Nei, jeg tenker det er litt sånn som jeg sa; du får et fokus, du setter av den tiden, du får hjelp og støttestrukturer. [...] støttestrukturer er at du samarbeider med andre skoler. Og det er jo og givende å høre hvordan de jobber, og få inspirasjon og tanker på litt annet. Diskutere og sparre litt med andre skoler, vi gjør jo mye det samme, og så gjør vi jo og ting litt ulikt. Og så er det jo det med å få det siste innen forskning og at de er tilgjengelige for oss, utenifra, det vi ønsker, er jo kjempeverdifullt. Og det er jo gjerne noe du ikke har anledning til i hverdagen. Så det er veldig bra!

Lærerne er involvert i partnerskapet på skolenivå i ulik grad. Tillitsvalgt representerer lærerne i nettverk og arbeidsgrupper på skoleeiernivå og skolenivå. Alle lærere deltar også på skolenivå i perioden med puljedeltakelse. Da møter lærerne partnere fra UH. Når vi etterspør om skoleaktørene er motivert for å lære av hverandre, svarer flere at de opplever det.

UH- informantene opplever at noen assosierer partnerskap med en slags organiseringsform, men formålet oppdages etter hvert og settes pris på. Det er flere i UH som ikke er motivert for dette samarbeidet, men de fleste vil. UH-ansatte trekker også frem at i skolen er valgt tematikk i utviklingsarbeidet en del av en flertallsbestemmelse, og det kan hindre motivasjonen og opplevd relevans for noen lærere. Skoleeier opplever at det er forskjeller i utøvelse hos både UH og skole, og at det er personavhengig. Det er ikke viljen det står på, men å ha tilstrekkelig kapasitet og tid, og å ha vært med lenge nok. Deltakelse i partnerskap gir også en dør inn til UH som gjør at læringen kan strekke seg ut over dette samarbeidet, på skolenivå og skoleeiernivå.

Alle informantene beskriver at partnerne utfordrer hverandre. Rektor beskriver at UH utfordrer dem mer enn de selv gjør tilbake til UH. Rektor mener også at det skjer ved en spørrende tilnærming. UH-ansatte informanter beskriver å bli utfordret på egen praksis og hverandres tenkning. UH er også opptatt av at det å utfordre hverandres praksis, må skje på en god måte.

UH-ansatt Karl sier:

Hvilken praksis skal vi utfordre? Jeg kan ganske enkelt, for min del si at vi ikke er veldig redd for å utfordre praksis. Overhodet ikke, men det må skje på en høvisk og god måte. Også ja, jeg tenker nok at det er stor variasjon [...] ordningene dreier seg om at vi skal være en god partner der vi nesten kan forstyrre hverandre sin praksis på en litt sånn verdsettende måte. [...] Så her er det et kjempepotensial. Det er det. [Å] utfordre hverandres praksiser er jo egentlig et sentralt stikkord.

Skoleeier opplever at det er åpenhet for å utfordre hverandre, men at de kanskje er litt for konsensusorienterte, og opptatt av å få ting til å bli bra.

#### 4.2.2 Tillit

For å kunne utfordre hverandre, må tillit være etablert. Informantene forteller at det er jobbet på skoleeier- og ledernivå gjennom nettverk for å bygge tillit mellom partnere. Det er i nettverkssamlinger brukt tid på forståelse av begrepet partnerskap, hva som legges i dette, og å etablere et felles språk rundt partnerskapet som er inngått. Rektor beskriver seg som oversetter fra skoleeier til lærer på forventningene til samarbeidet som inngås i partnerskap på skolenivå, en oversetter av språkarbeidet som er gjort på nettverkssamlinger.

Samtidig er den ene rektoren spesielt opptatt av at det gis tillit til lærerne. Den andre rektoren beskriver tillit som en gjensidig respekt og forpliktelse til hverandre.

Rektor Grete sier følgende om hvordan de har jobbet for å oppnå tillit i partnerskapet:

Vi prøvde å presentere oss i de forskjellige rommene, når vi satt slik som vi sitter nå [i digitalt rom], så hadde vi småskoletrinn i ett rom og mellomtrinn i ett annet rom. Den andre skolen er mye større, der satt de trinnvis, men, jeg tror ikke det er så lett å få tillit sånn. Tillit, en sånn økt indre forpliktelse for et sånt partnerskap, det kommer av at da må en ha respekt for hverandre og det tror jeg vi hadde selv om vi ikke kjente hverandre så godt. At informasjonen som kommer er gyldig og treffende. Det synes jeg at UH hjalp oss med, i tillegg til at vi lyttet aktivt til hva behovet ute hos lærerne var. Plasstillitsvalgt og trinnlederne var med, så i den gruppa som planla samlingene, var det rom for at alle skulle komme med.

UH-ansatte Hege sier:

[...] hva betyr det å oppnå tillit? Å lytte til hverandre og prøve å forstå hverandre. [...] jeg sier noen ganger ting som det er og noen blir litt hårsår på det, så noen ganger har jeg tråkket over den tillitsgrensa også hvis en forstår tillit sånn. Min opplevelse er hvis tillit gjør seg synlig ved at folk bidrar, tør å si noe, har lyst til å dele, så synes jeg det er noen steg videre.

Skoleeier Unni sier: «Den tilliten som vi nå har mellom oss i de ulike rollene, den er ikke tilfeldig, den er nøye uttenkt. Det har veldig mye med personlighet å gjøre.»

Skoleeier Jonas sier det slik:

Vi har sikkert sagt det helt eksplisitt med tillit, og det at vi helt fra starten av har brukt så mye tid på å ha det åpent og kikke inn i forståelsen vår av de begrepene vi bruker, de målene vi har og hvorfor vi holder på med dette. Det er på en indirekte måte i hvert fall en måte å jobbe med tillit på. Vi tar det ikke for gitt at noen bare er med på dette for de har sett at det må vi gjøre. Vi jobber med at alle skal være med, og alle skal få et utbytte, og at alle skal få lov å bidra. Det handler også om tillit tror jeg [...] du er en bidragsyter til noe som er større enn deg selv.

#### 4.2.3 Fremdrift og ledelse

I et partnerskap må en kunne se fremdrift og at det skjer noe. Når vi etterspør dette beskrives fremdriften ulikt ut fra nivå. Skoleeier mener at fremdrift sikres gjennom arbeidsflyt i organiseringsformen. Skoleeier Jonas sier:

Fremdrift sikrere du gjennom [...] å sørge for at de prosessene vi har fører til handlinger der ute. [...] Det henger nok sammen med måten vi har organisert oss på. Vi har lagt opp til en arbeidsflyt som jeg mener bidrar til det.

Rektorene beskriver fremdriften gjennom planlagte skolebaserte prosesser hvor det er lagt opp til mellomarbeid mellom treffpunktene med den andre skolen og UH. En arbeidsform som planlegges sammen i partnerskapet, men hvor det er lagt forventninger til denne arbeidsformen av skoleeier. Rektor Kari forteller:

Ja, nei det er jo det at vi har jo hatt jevnlige møter og satt opp status, hvor langt har vi kommet, og så hadde vi kommet litt lenger enn den andre skolen, og så er det jo noe med å sikre, er alle med? Du må jo ta sånne pit-stop. Og det er jo greit å lage en plan. Har folk faktisk gjort det de skal gjøre? Og så har det vært litt sånn humper i veien med korona og høyt fravær, at vi gjerne har måttet senke [tempo]. Vi hadde gjerne sett for oss at vi hadde kommet enda lenger, men sånn ble det. [...] det er jo noe med å lese og lytte og ta pulsen på hvor vi er [...]. Vi har jo endra oss litte granne ut ifra den situasjonen som vi stod i. Så framdriften ja, ble jo endra. [...] så vi har måtte justere litt underveis, men det er ofte, det tenker jeg er med å lage tillit i et prosjekt, at vi endrer og lytter [...].

Videre spør vi om det utøves det de opplever som ledelse i partnerskapet. Alle informantene mener at det utøves ledelse i partnerskapet, og det er ulike former for ledelse, både formell og uformell ledelse. Skoleeier leder gjennom forventninger og modellerer at partnere skal stå sammen om dette. Som skoleeier har en av og til måttet «gripe inn» ved utfordringer eller når et partnerskap låser seg. De opplever at det har det vært tyngre å lede og få fremdrift under pandemien.

UH ser på rektor som en naturlig leder av prosessene på egen skole, mens de er medspillere i prosessene. Prosesser må ledes og likeverdige partnere må sørge for å ta ansvar. UH-ansatt Karl sier:

... så det er jo en grad av medledelse og en grad av distribuert ledelse, og det må være meningsfullt for alle. [...]vi har vært veldig opptatt av at dette arbeidet hadde ikke beveget seg en millimeter hadde det ikke vært mange ledere på ulike nivå som hadde villet gå i samme retning og at vi hadde en stor grad av felles forståelse av partnerskap og skolebasert kompetanseutvikling som innramming for ordningen.

Rektor Grete uttaler følgende om ledelse og prioriteringer:

Tenker på meg selv som en av de som måtte lede det, i og med at jeg har lederfunksjon i min virksomhet. [...] det at vi hadde forpliktelse overfor UH og den andre skolen gjorde at vi prioriterte det høyt også, lettere å kutte ut når det bare rammer oss selv. Det [partnerskapet] var med på å holde oppe en slags moral og at dette skal vi prioritere, og så kjente vi og at vi lærte noe av det, og da har vi jo en større kapital eller kapasitet.

Alle opplever at partnerskapet bygger utviklingskapasitet for egen del. Rektor beskriver korona som tungt for skole og UH, men at partnerskapet bidro til fremdrift under pandemien. Hun peker på at det ikke er optimalt, men likevel bedre enn å ikke delta. Skoleeier beskriver et fellesskap om kompetanseutvikling de ikke ville fått til alene, og som bygger kollektiv kapasitet på tvers av kommuner og UH. Skoleeier Jonas sier:

Jeg opplever at vi hele tiden jobber ut mot skolene for å bygge kapasitet her lokalt, for vår kommune, det er det vi holder på med. Det er det viktigste innsatsområdet, men igjen så blir det ... Der vi har lengre vei å gå enda, og må jobbe enda mer, er at de også føler helt konkret hver skole at de er en del av denne regionen. Det er i tillegg med på å bidra til å bygge kapasitet. Vi fortsetter å gjøre ting som styrker det, der tror jeg vi har gode relevante tiltak å jobbe med. Vi får jo involvert stabs-ressurser her hos oss. Arbeidsgrupper og sånn de jobber sammen med UH og de andre kommunene. Vi har lettere for å bruke hverandre.

[Bygger det kapasitet både hos kommuner og UH?] Ja, ja. Og så er det potensiale for å gjøre det enda mer, men jeg tenker det er et plussprosjekt.

Når det tas beslutninger i partnerskapet gjøres det ut fra mandat innenfor organiseringen som er bygget opp i regionen. Skoleeier og UH-leder opplever at beslutningen tas sammen i partnerskapet i styringsgruppen, etter at det er forankret blant annet i arbeidsgruppen hvor alle partnere er representert. Det oppleves å være lite friksjon i samarbeidet mellom UH og eier.

UH-ansatte Karl sier:

De fleste beslutningene blir tatt i de formelle organene, hvis vi snakker om beslutninger som blir skriftliggjort og ligger i referatsform. [...] beslutninger skjer i styringsgrupper [...]. De er selvfølgelig påvirket av prosesser i arbeidsgruppene og i de ulike nettverkene [...] vi har klart å forankre dette arbeidet opp til dekannivå [...], jeg tror jeg vil påstå at UH blir veldig inkludert [...] i de møteplasser som er [...].

Rektor opplever at det er de som ledere som tar de fleste beslutninger på skolenivå, men at de bruker UH som en drøftingspartner i samarbeidet før de tar sine endelige beslutninger.

Rektor Grete sier:

Det var den ledergruppa [fra begge skolene] som satt sammen, og så var det det som gikk litt tregt i starten at vi måtte gå fra det ene møtet og ha litt møter på hver vår skole og så komme tilbake og si at vi har tenkt på det og det, sånn og sånn [...] ja egentlig høres det ut som vi er ganske enige nå. Vi sa kanskje ting på forskjellig måte, men egentlig var vi ganske omforent. Vi hadde ganske stor tillit til UH i den fasen der. Hvis UH hadde sagt «dette har jeg erfaring med, dette går ikke», så hadde vi hørt på dem. Det mener jeg bestemt. For de har hatt innflytelse med sin erfaring, men de har ikke overkjørt noen. Men det er det der med respekt og tillit, at jeg tror at vi var nødt for, både med tanke på omstendighetene rundt, og så korona. Vi kunne ikke møtes og se kroppsspråket og ansiktsuttrykk så tydelig, du blir nødt til å bare stole på noen ting også, og tenke hvor galt kan det gå? Så får vi heller justere underveis.

#### 4.2.4 Oppsummering av empiri som knytter seg til forskningsspørsmål 2

Hvordan iverksetter og utøver kommune og UH dette partnerskapet:

Hovedgrunnen til å delta i partnerskap forklares med et ønske om å lære av hverandre. Å støtte og hjelpe hverandre og samtidig være oppdatert på praksis- og forskningsfeltet det er dannet partnerskap om. Alle benevner at partnerskapet skal utvikle både skole og lærerutdanningen.

Lærerne er involvert i partnerskap på skolenivå i ulik grad. I perioder møter UH alle lærerne på skolene de danner partnerskap med. Informantene mener at de er motivert for å lære av hverandre, men forteller at de opplever at ikke alle ser relevans for eget arbeid ved å delta i partnerskap. Samarbeidet mellom sektorene åpner dører mellom disse og gir nye muligheter for samarbeid utover partnerskapet.

Alle informantene beskriver at de utfordrer hverandres praksis, men at de kunne gjort mer av det. De påpeker at dette må skje på en verdsettende måte, og at tillit mellom partnerne må være etablert. De forteller at tillit er avhengig av en åpen og lyttende holdning der en søker å ha forståelse og respekt for hverandre. Fremdrift og ledelse av partnerskap skjer gjennom planlagte prosesser hvor det er formelle og uformelle ledere involvert. Eier leder gjennom forventninger til skolene, mens rektor leder de skolebaserte prosessen på egen skole, med UH-partnerne som medspillere.

Alle opplever at partnerskapet bygger både utviklingskapasitet og kollektiv kapasitet, også under koronapandemien. Partnerskapet oppleves som et forpliktende felleskap om kompetanseutvikling de ikke ville fått til alene. Informantene på skoleeiernivå har i større grad positive relasjoner til hverandre enn partnerne på skolenivå. De forklarer det ved at i

partnerskapet som har foregått over tid utvikles relasjonene mellom partnerne til å bli sterkere.

#### 4.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke faktorer bidrar til å fremme og hemme et godt partnerskap?

Avslutningsvis i intervjuene spurte vi informantene om hvilke faktorer som bidrar til å fremme og hemme et godt partnerskap. Alle informantene mener at det å ha en felles forståelse av hva et partnerskap er, og hvorfor de er partnere, er sentralt. Dette igjen krever, mener flere av dem, et felles forstått begrepsapparat om det å være i partnerskap.

Skoleeier Unni sier:

Det som fremmer partnerskap, er at vi har med folk å gjøre som viser forståelse for hverandre sine roller, altså en god rolleforståelse og at vi [...] har en avklaring av hva vi legger i de ulike begrepene og en felles forståelse for oppdraget vi er her for å gjøre.

Den ene UH-ansatte er opptatt av å utvikle et felles fagspråk slik at partnere kan diskutere faglige utfordringer. UH-ansatt Hege uttaler følgende om det å ha lik forståelse av partnerskap:

[...] hvor ufattelig vanskelig det er å enes om innhold i begreper. Får og nye tanker om herlighet går det an å forstå et begrep på den måten? [...] og da gjør en jo mye ulike ting, alt etter hvordan en forstår det på.

Rektor Kari er også opptatt av om skole og UH bruker de samme fagbegrepene:

[...] eller sånn som de gjerne referer til i forskning at lærerne er for erfaringsbaserte og så er det de som er forskningsbaserte og så har det av og til vært sånn kræsje ved at vi snakker litt ulikt språk eller at vi ikke har eller bruker det samme fagspråket. Det føler jeg jo at vi har blitt flinkere til de siste årene. At vi bruker mer fagbegreper inn i skolen, men vi har jo fremdeles en vei å gå.

##### 4.3.1 Respekt og relasjoner

Videre er det å bli møtt med respekt og vise respekt for hverandre sentralt. Det kan se ut til at relasjonelle ferdigheter er avgjørende i samarbeidet, og det å kunne balansere intensjonene med å utfordre og med å støtte. Skoleeier Unni sier følgende:

Felles arena der vi diskuterer oppdrag og ikke mister det av øye. Og der vi viser i praksis respekt for hverandre, men samtidig våger å vise det vi ikke får til. Det er det jeg synes har vært veldig fint her, «dette fikk vi ikke helt til», «hvordan tar vi det så videre?» Eller at vi også deler, det å dele gode



erfaringer har vi vært flinke til. Det har vært kjekt og inspirerende å gå rundt og se på hva vi har fått til. I partnerskapet mellom skoleeier og UH, så tenker jeg at den møtearenaen der, der vi har tid til å diskutere forståelsen for oppdraget da.

Informantene trekker frem det at partnerne klarer å bli enige, er avgjørende for å få til et godt samarbeid i et partnerskap. Å bli enige kan bety å enes om et felles mål, å skape fremdrift sammen eller å bidra til gode prosesser for å finne gode løsninger. UH-ansatt Karl sier:

...et slags felles målbilde og en felles forståelse i partnerskapet om tiltakene. [...] Jeg tror det har vært suksess å få et slags korresponderende begrepsapparat på partnerskap og ikke minst skolebasert kompetanseutvikling. En felles forståelse av innramming av ordningen. [...] ikke bare hvilke muligheter som ligger i partnerskapet, men ikke minst forutsetningene for å lykkes med det og at en tar seg tid til dette her med å se hverandre med nye øyne. Som partnere. [...] inngå som en litt undrende læringspartner i ulike prosesser. Det tenker jeg er en viktig forutsetning at man og tar seg tid til dette med god forankring og finner en felles omforent kjerne i samarbeidet [...] tar seg tid til å bygge verdsettende relasjoner i samarbeidet. At en har gode klima for samarbeid.

Et slikt klima skapes ikke av seg selv og respekt for hverandre er ett av de andre punktene som blir gjentatt mange ganger av informantene. Å vise respekt krever å kunne lytte til hverandre, være åpne for hverandre og rollene en har. Det kan vise seg gjennom å være forberedt, være ydmyk, erkjenne feil, vise vilje til å ta i et tak og ville dele av egne erfaringer. Rektor Kari sier:

Så det med å ha positive forventinger er veldig verdifullt og at vi har respekt for hverandres ståsted, og det med litt ulike kunnskapsperspektiv [...] tenker jeg er viktig. Og at ja ... Vi står midt i praksisfeltet og at de har gjerne et annet utgangspunkt [...] å se den verdien, heller enn [...] at noen føler seg ovenfra og ned eller motsatt.

I et respektfullt miljø vil en også kunne utfordre hverandre og tåle å bli utfordret. Alle informantene fra UH og skolesektor beskriver hendelser der de har utfordret hverandre i partnerskapet og der det har bidratt til å skape utvikling av egen praksis. UH-ansatt Hege sier:

Du kan ikke bare la alt bli som før, for det er nettopp det det ikke skal være. Så det å utfordre og tåle å bli utfordret tilbake, og legge seg flat hvis en har gått for langt. Finne noe enklere litteratur hvis det er for vanskelig eller respektere at hverdagen har innhenta dem som skulle gjøre et mellomarbeid som de ikke har fått gjort

Når vi videre spør hva de legger i ordet likeverdige partnere, brukes ord som symmetrisk samhandling og at man er på like nivå, at du bidrar med noe du er god på, og bruker hverandre sin kompetanse. Gjensidighet brukes, og det at alle har sin plass, men at partnerne har ulike roller å fylle. Rektor Kari sier:

Nei, hva er likeverdige partnere, så er det jo at vi, både at du er med i et prosjekt på samme premisser, at du har like stort ansvar – og det med å anerkjenne hverandre og møte hverandre. Å gå ut på broen og ja, møte hverandre på en god måte tenker jeg. Sånn at den gjensidigheten [...] det er noe med at vi skal møte hverandre og lære av hverandre, for det er noe med at de skal få noe av oss og vi skal få noe av dem, og det at en gjerne kollektivt bygger en slags kapasitet.

Informantene ble i tillegg utfordret på spørsmålet om hvis det utøves ledelse i et partnerskap, hvordan ivaretas likeverdet da? Alle informantene er samstemt i at ledelse ikke truer likeverd i partnerskapet. De forteller at det handler om å lytte til hverandre, slik at ledelse fremmer læring og gjør hver partner til aktør. Videre viser de til at det ville være vanskelig å få både fremdrift og fylle rollene en har uten at noen tok ledelse. Det krever likevel at en anerkjenner at det er en felles innsats, der ingen er for dominerende eller er premissleverandør. Det er viktig at lederen involverer partnerne på en god måte.

UH-ansatt Karl sier:

Man må ha gode relasjoner som verdsetter hverandre der man er og ser på hverandre som likeverdige, men ikke like, rett og slett. At man beriker fra ulike kunnskapsområder. Så det å få frem den relasjonelle kvaliteten der er viktig for oss, enormt viktig. Jeg vil sånn generelt si at vi, at alle våre partnere har ekstremt gode egenskaper til å bygge relasjoner, så det er på en måte en sånn dobbel magnet, at folk liker å treffe folk er med på å forsterke relasjoner, [...] en sånn god prosess, og gode relasjoner er en forutsetning for læring, og er en forutsetning for å videreutvikle kvaliteten i relasjonen, så det ene bygger på det andre.

#### 4.3.2 Oppsummering av empiri som knytter seg til forskningsspørsmål 3

Hvilke faktorer bidrar til å fremme og hemme et godt partnerskap:

Målsettingen med partnerskapet må forankres hos de involverte aktørene for å skape relevans og motivasjon for arbeidet. Roller bør avklares for å ikke hemme fremdrift og spenninger i relasjonene.

Å bli møtt med respekt er sentralt for å bygge tillit i partnerskapet. Å vise respekt krever å kunne lytte til hverandre, være åpne for hverandre og rollene en har. Det kan også se ut til at det å ha relasjonelle ferdigheter er avgjørende i samarbeidet, for å kunne balansere det å utfordre og støtte. Det kan vise seg gjennom å være forberedt, være ydmyk, erkjenne feil, vise vilje til å ta i et tak og ville dele av egne erfaringer.

Alle informantene mener at det å ha en felles forståelse av hva et partnerskap er, og hvorfor de er partnere, er sentralt. Dette igjen skaper et behov for et felles forstått begrepsapparat mellom partnerne.

Et godt samarbeidsklima skapes ikke av seg selv. Informantene trekker frem at de må klare å enes om noe for å få til et godt samarbeid i et partnerskap. Å bli enige kan bety å enes om et felles mål, å skape fremdrift sammen eller å bidra til gode prosesser for å finne gode løsninger. De beskriver likeverdige partnere som å bidra med noe du er god på, at de alle har ulike roller å fylle og like stort ansvar for å bidra. Alle sier at ledelse i partnerskap ikke truer likeverd og at det er avgjørende for fremdriften. I et respektfullt miljø vil en også kunne utfordre hverandre og tåle å bli utfordret. Det bygger på gode relasjoner og tillit. Informantene beskriver hendelser der de har utfordret hverandre i partnerskapet og hvor det har ført til utvikling.

## 5.0 Drøfting av funn

I kapittel 2 redegjorde vi for forskning og teoriske rammeverk som vi finner relevant og som belyser fenomenet partnerskap. I kapittel 4 presenterte vi empiriske funn fra intervju med to skoleeiere, to rektorer og to UH- ansatte. Formålet med følgende kapittel er å drøfte våre samlede empiriske funn i lys av teori og forskning, presentert i kapittel 2. Kapitlet er delt opp i tre deler der vi drøfter våre funn inn under større tematikker; (1) Interorganisatorisk samarbeid i partnerskap bygger kapasitet, (2) Partnerskap, et mulighetsrom for kunnskapsutvikling, (3) Organisatorisk læringskapasitet i partnerskapet mellom skole og UH.

### 5.1 Interorganisatorisk samarbeid i partnerskap bygger kapasitet

Studien vår viser et etablert interorganisatorisk kommunalt samarbeid hvor det er dannet partnerskap mellom skolesektor og UH-sektor. Forskning peker i retning av at det ikke er alle skoleeiere som er like dyktige til å bygge kapasitet i form av systemiske eller organisatoriske strukturer som støtter opp under organisasjoners læring (Louis, 2015, gjengitt i Paulsen, 2019; Forfang & Paulsen, 2019). For å skape gode læringsvilkår for lærere og elever, har utdanningsregionen i denne casen inngått samarbeid på tvers av kommuner og sammen dannet partnerskap med UH. Forskning viser til at ulike strategiske valg kan bidra til utviklingskapasitet, som styrker kommunenes mulighet for å støtte skoleledernes og lærernes læring, som igjen skal bidra til elevens læring (Fullan, 2014; Robinson, 2014).

#### 5.1.1 Infrastruktur og felles mål forplikter partnerne

Forfang og Paulsen (2019) peker på at et interorganisatorisk samarbeid bør ha en etablert organisatorisk infrastruktur. Funn vår studie er sammenfallende med Forfang og Paulsen (2019) sin forskning og viser at partnerskapets aktører, her forstått som skoleeier, skoleansatte og UH-ansatt, ser ut til å dra nytte av at partnerskapet har inngått gjensidige, forpliktende avtaler. Avtalene og felles planer omhandler ressursstyring, målsettinger og ansvarsstruktur (Coburn et al., 2013; Lillejord & Børte, 2014). Infrastrukturen i partnerskapet har etablerte kommunikasjonskanaler, som kan bidra til jevnbyrdig informasjonstilgang (Lejonberg et al., 2017). Det er også opprettet arenaer og støttetiltak som legger til rette for at et interorganisatorisk samarbeid skal finne sted både hos skoleeier, skole og UH (Coburn et al., 2013; Forfang, 2021). Vår studie av partnerskap viser at kommunene og UH har økt tilgang til økonomiske ressurser og samarbeidsarenaer, som gir muligheter for interorganisatorisk læring (Forfang & Paulsen, 2019). Skoleeierne og UH har samlet statlige og lokale midler, og har

læring og lokal kompetanseutvikling som felles mål. Det interorganisatoriske samarbeidet omfatter dermed i denne studien også UH-partner, og utgjør et komplekst og sammensatt samarbeid mellom mange organisasjoner. Det er inngått flere partnerskap i samme region og på ulike nivå i organisasjonene. Det er ett hovedpartnerskap (en eierdyade), mellom skoleeierne fra de ulike kommunene i regionen og UH, samtidig som dette partnerskapet legger til rette for flere partnerskap på skolenivå mellom UH og enkeltskoler der også alle lærerne er involvert (skoledyader). Et slikt interorganisatorisk samarbeid krever at det er sammenheng mellom leddene i en organisasjon i det Paulsen (2019) kaller en pedagogisk verdikjede. I verdikjeden er aktørene avhengig av hverandre for å få optimale resultater av innsatsen (Paulsen, 2019), og kompleksiteten i en verdikjede øker når flere aktører, her representert ved andre kommuner og UH-partner, skal bidra inn. Partnerskapet inntar en litt tilbaketrukket plassering i verdikjeden hos kommunene og virker som en infrastruktur eller et læringssystem mellom kommunene og UH-partnerne, altså både innenfor og utenfor egne skoler og kommunegrenser. UH-partner deltar her med et litt uklart ansvar for å yte inn i en prinsipielt intern prosess, mellom skolens deltakere, skoleeier med ansvar for kvalitetssystemet, og seg selv (UH) som aktør. I studien finner vi at partnerne bruker intensjonelle strategier (Coburn et al., 2013) for å styrke partnerskapet. Det er inngått forpliktende avtaler og etablert møtearenaer på eiernivå, som har fungert over tid og hvor hovedgrunnen til å delta i partnerskap forklares med et ønske om å lære av hverandre, og at partnerskapet skal utvikle både skole og lærerutdanning. Relasjonene og rollene som er etablert ser ut til å ha utviklet seg over tid og skaper en forutsigbarhet og kontinuitet som sikrer ressurser, samtidig som normer og praksiser utvikles underveis i samarbeidet (Coburn et al., 2013).

Forskning viser at små, rurale kommuner i skolesektor ofte mangler ressurser til å drive med organisatorisk læring (Forfang, 2019). Termen interorganisatorisk læring anvendes om de aktivitetene og prosessene som har kunnskapsgenerering og erfaringslæring på tvers av skolegrenser som formål (Paulsen, 2021, s. 17). I denne studien finner vi at spesielt den mindre kommunen drar nytte av de etablerte samarbeidende strukturer og slik øker sin kollektive læringskapasitet (Senge, 1990; Walker & Riordan, 2010; Forfang, 2019). Vi har grunn til å tro at dette funnet også ville være gjeldende for de andre mindre kommunene i det samme interorganisatoriske samarbeidet. Vi finner dette på tvers av informantene i triadene, og det kommer tydelig fram at de snakker om partnerskapet på skoleeiernivå i sin helhet.

Læring og utvikling avhenger av godt planlagte organisatoriske prosesser for å bygge kapasitet (Fullan & Quinn, 2017). Studien viser at de to triadene opplever at partnerskap bygger utviklingskapasitet i egen organisasjon. Relasjonene mellom partnerne, spesielt i dyaden UH og skoleeier, er bygget opp over tid, er basert på tillit og bidrar til utvikling. Samarbeidet oppleves å gi en trygghet og kvalitet i egne tjenester, og tjener trolig til å utjevne forskjeller mellom kommunene. (Forfang & Paulsen, 2019).

Det er forskjeller i hvordan partnerskapets betydning og utbytte kommer frem hos de to triadene, og hva de vektlegger som er viktig for dem i partnerskapet. Dette vises gjennom organisasjonens evne til å gjøre nødvendige endringer på vegne av sitt ansvarsområde og hvordan de har forpliktet seg til partnerskapet (Fullan & Quinn, 2017). Våre funn viser forskjeller i det som oppleves som gjensidige forpliktelser (Lillejord & Børte, 2014) mellom partnerne. Selv om det erfarer at partnerskapet bygger kapasitet, kan et slikt samarbeid på den andre siden også trekke ressurser ut av egen kommune og svekke kapasiteten i selve kommunens organisering. Tverrinstitusjonelt partnerskap, her representert som interorganisatorisk samarbeid, kan oppleves som ressurskrevende (Lillejord & Børte, 2014). Den større kommunen står i særstilling i dette samarbeidet ved å ha større tilgang til faglig kompetanse og økonomiske ressurser. Det interorganisatorisk samarbeidet bidrar til å åpne opp for samarbeid med andre organisasjoner, og gir muligheter for å "se" ut over egen kommune. Flere informanter trekker frem at samarbeidet har utviklet seg over år og at det har vært en læringsprosess der de har blitt kjent med hverandres perspektiver på kunnskapsutvikling. Kapasitetsbygging gjennom partnerskap skjer ikke av seg selv, selv om hver enkelt aktørs intensjoner er gode (Paulsen, 2021). Våre funn tyder på at kapasitet og fremdrift er avhengig av at dedikerte personer tar et spesielt ansvar og at disse har en interorganisatorisk forståelse, ved at de kjenner til både skolesektor og UH-sektor. Vi som forskere stiller oss spørrende til hva den større kommunen lærer av samarbeidet som de ikke ville lært i et partnerskap alene sammen med UH. Er partnerskapets eksistensgrunnlag også avhengig av idealismen som kommer frem i intervjuet, om å utjevne forskjeller mellom kommuner til beste for eleven? Våre funn peker i retning av at regionens akkumulerte utviklingskapasitet likevel er i sum mer enn den enkelte kommune og UH sin kapasitet, og at det interorganisatoriske samarbeidet gir tyngde som en felles enhet utad, samtidig som det forplikter innad mellom partnerne.

I eierdyaden er partnerskapet preget av etablerte relasjoner, og endres bare hvis noen slutter i sin stilling. Det er med andre ord et langsiktig samarbeid som har utviklet seg over tid (Coburn et al., 2013; Hatlevik et al., 2020). På skolenivå er ikke partnerskapet like konsistent og etableres for en tidsavgrenset periode, noe som kan se ut til å skape svakere relasjoner. Infrastrukturen (søknadsprosess, avtaler, ressurser, møtearenaer osv.) bidrar til at partnerne samarbeider om noe konkret (Hatlevik et al., 2020) og de utviklede støttetiltakene gjør etableringen av partnerskap mellom aktørene på skolenivå og de UH-ansatte lettere, da det er laget rutiner for når og hvordan de møtes. For noen av skolene ville det nok være en for stor terskel å trå over å etablere interorganisatorisk samarbeid med en annen skole og UH uten støtte fra partnerskapet i regionen. Infrastrukturen sammen med de overordnede målsettingene i partnerskapet etablerer dermed en felles retning for de samarbeidende organisasjonene i partnerskapet (Fullan, 2014).

Informantene i studien opplyser om at det er frivillig å delta i partnerskap. Opplevelsen av frivillighet om deltakelse erfares likevel ikke som helt reell fra skolenes side. Rektorene opplever en sterk forventning og føring fra skoleeier om at partnerskap mellom skole og UH skal dannes, og det er kun tidsrommet som er selvvalgt. Skoleeier uttaler at de er opptatt av at partnerskapet skal rettes mot å styrke skolens kjernevirksomhet og bidra til at elevene lærer mer. Våre funn viser at skoleeier bevisst bruker ressurser og infrastruktur for å utjevne forskjeller mellom skolene og bedre kommunenes skolerestater (Forfang, 2021). Partnerskapet blir dermed et langsiktig strategivalg i den pedagogiske verdikjede (Coburn 2013; Paulsen, 2019) hvor UH-sektor og samarbeidet mellom kommunene kan bidra til systemisk kapasitet (Louis, 2015, gjengitt i Paulsen, 2019).

### 5.1.2 Likeverdige bidragsyttere i partnerskapet

Partnerskapets organisatoriske infrastruktur kan gi mulighet for å bruke mer tid på å følge opp samarbeidet og skape tydelige forventninger fra eier til skole. Infrastrukturens kapasitetsbidrag fordrer likevel en avklaring av roller i partnerskapet for at «vinningen ikke skal gå opp i spinningen», og skape unødvendige spenninger i samarbeidet. Det kommuniseres både fra UH, skoleeier og rektor at det har vært jobbet med å etablere felles forståelse for roller og det som Hatlevik et al. (2020) kaller likeverdige bidragsyttere. Likeverdighet er ikke her det samme som å være like, men at alle bidrar med sine kunnskaper ut fra rollen de har i partnerskapet. Likeverdighet kan altså ikke måles ut fra om det er

symmetri eller asymmetri med tanke på stillingen en har i organisasjonen. Noen har lederroller og andre roller som bidragsyttere. Likeverdighet i partnerskap bygger på at alle aktørene har et like verdig bidrag inn i samarbeidet ut fra egen kompetanse. Til sammen kan dette i sum bidra til at aktørene oppnår deres felles mål, og det kan bidra til å bygge kapasitet i utviklingsarbeidet (Senge, 1990). Våre funn fra den aktuelle konteksten viser at det er uttalte og definerte roller i partnerskapet, og informantene viser et avklart og bevisst forhold til egen rolle (Coburn et al., 2013). Vi ser at informantenes beskrivelse av egen rolleutøvelse likevel er noe ulik deres definisjon av rollen. Informantene i skoledyadene kjenner også mindre til «hverandre» sine roller. Våre funn i dette caset kan tyde på at rollene i disse dyadene er mindre avklart og at tiden de tilbringer sammen er for kort, og dermed ikke gir tid og rom nok til å bli etablert. Likeverdige partnere må ha en vedvarende dialog om samarbeidet (Hatlevik et al., 2020), og det ser ut til at de nye rollene som inntas i et partnerskap, ikke er løftet frem i dialogen mellom partnerne i vår studie. Dette kommer tydelig frem når vi etterspør fremdrift og ledelse av partnerskapet på skolenivå. Funn indikerer at det ikke er gjort rolleavklaringer mellom partnerne, men at aktørene bare inntar roller, og at disse formes underveis. Faren ved manglende dialog om rollene er at det kan svekke de gjensidige og realistiske forventningene til hverandres bidrag (Hatlevik et al., 2020), og slik hemme fremdrift.

I partnerskapet i eierdyaden er det en større bevissthet om rollene (Coburn et al., 2013), og utøvelsen som beskrives av informantene stemmer bedre overens med intensjonene om likeverd og ansvarsfordeling mellom partnerne. Dette kan ha opphav i at partnerskapet mellom skoleeier og UH har vært etablert over lengre tid, og det er også denne dyaden som har utformet den organisatoriske infrastrukturen sammen (Forfang & Paulsen, 2019). Det samarbeides om noe konkret og det er opplevd nytte for begge partnere (Coburn et al., 2013; Hatlevik et al., 2020). Våre funn kan tyde på at det er lettere å være likeverdige i ledelsen av partnerskapet mellom skoleeiere og UH, da ledelse her blir utøvd av formelle ledere i mer jevnbyrdige roller enn hos rektor og UH-ansatt. Informantene fra skoleeier og UH beskriver seg som ledere som går i samme retning og viser stor grad av felles forståelse for innramming av ordningen. Vi opplever at de omtaler hverandre som medspillere, og har utviklet normer og praksiser for samarbeidet (Coburn et al., 2013). Partnerskapssamarbeidet omtales som et felles oppdrag de skal involvere hverandre i.

Rektorene etterstreber at skolen og UH skal ha et likeverdige bidrag inn i partnerskapet, men å være likeverdige er ikke det samme som å være like, heller ikke som å være representert med like mange. Når partnerskapet etableres møtes ledergruppen, tillitsvalgte og noen ressurslærer



fra to skoler, og to til tre UH-representanter. De møtes over en lengre tidsperiode der de utvikler tematikkene og planlegger partnerskapssamarbeidet. I et slikt møte etterstrebes likeverd, men representasjon sett i forhold til antall personer er veldig ulik. Retorene uttrykker at lærerne i mindre grad opplever å være partnere med UH-representantene. Det forklares med at alle lærerne samlet møter UH-representantene to til tre ganger i semesteret. UH er dermed i direkte kontakt med lærerne, men forskjellen i antall personer som representerer hver part er stor og kan medføre en opplevd avstand til partneren. Å være aktive og medskapende blir dermed vanskeligere for lærerne (Hartberg & Havn, 2022), og opplevelsen av mindre likeverdighet er dermed til stede for begge parter. Likeverdighet må dermed skapes gjennom like verdige bidrag, der parternes ulike kunnskapsbaser og komplementære roller blir anerkjent av hverandre (Coburn et al., 2013; Lillejord & Børte, 2016; Hatlevik et al., 2020). Da må samarbeidet planlegges og organiseres på en slik måte at likeverdige bidrag er mulig. Våre funn kan tyde på at et samarbeid i partnerskap må utvikles og modnes over tid, slik at de ulike rollene og forventningene til disse i partnerskapet får etablert seg, det blir bygget relasjoner, og kunnskapen som de ulike partnerne bringer inn får anledning til å komme i spill (Helstad & Mausethagen, 2019).

Gjennom studien viser våre funn at alle informantene ser på flere av aktørene som sine partnere. Skoleeierne beskriver et partnerskap mellom eier og UH, men også til de andre kommunene. Likeså sidestiller både skolene og de UH-ansatte sine kollegaer som deltar i samarbeidet som partnere. At det er flere aktører involvert, kan gjøre et partnerskap komplekst, men bidrar også til at det ikke blir like sårbart. En kan anta at bredere deltakelse bygger en større kollektiv kapasitet for videre partnerskap, både i skole og UH (Fullan, 2014; Paulsen, 2019). Jo flere fra UH som deltar, dess flere vil kjenne til partnerskap som idé, og kunne ta erfaringene med tilbake til lærerutdanningen (Wiborg et al., 2022). I neste omgang vil også disse kunne bidra inn i nye partnerskap. Det samme gjelder skolesektor. Jo flere skoler som er med, jo større felleskap rundt erfaringen med og forståelsen av partnerskap, som igjen kan bidra til mer erfaringsutveksling og læring på tvers av skoler. Våre funn viser at forankring av partnerskapet helt ut til lærere er krevende og tar tid. Deltakelse i velfungerende partnerskap krever likevel noe mer enn å bare delta, det må gi gjensidig nytte for alle (Coburn et al., 2013). Forankringen kan skapes gjennom kontinuitet, forutsigbarhet og opplevd nytte (Coburn et al., 2013). En sitter igjen med mer enn man gir, og det kan føre til et ønske om å bidra selv. Det gir opplevelse av nytte for begge parter (Hatlevik et al., 2020).

Forankringen av arbeidet ser likevel ut til å være krevende for partnerne, og kan sammenstilles med tidligere forskning (Fossestøl et al., 2021; Wiborg et al., 2022).

I hvert enkelt partnerskapsarrangement bør en etterstrebe en optimal størrelse, ikke for stort slik at det blir uoversiktlig og krevende å etablere relasjoner over tid, men heller ikke så små at samarbeidet blir sårbart for utskifting. Det er en strategisk overveielse om en vil starte i det små, og kunne prøve og feile, for så å skalere opp, eller om en vil starte i det store for å sikre bred deltakelse og ressurser over tid (Coburn et al., 2013). Vi kan ikke se at det er gjort en bevisst strategisk overveielse av dette i vår case. Partnerskapet, spesielt på skolenivå, bør slik vi ser det ha en viss størrelse slik at sammensetningen av de som skal samarbeide kan ivareta spredning i erfaring, faglige bakgrunn og interesser, og herav ha erfaring og kapasitet til å kunne bidra inn til kollektive prosesser (Kraft & Papay, 2014; Huberman, 1989). Våre betraktninger ser også ut til å sammenfalle med det som fremkommer i NOU 2022: 13 *Med videre betydning* der utvalget foreslår at små enkeltstående barnehager, skoler og kommuner med sammenfallende utfordringer kan utvikle tiltak i partnerskap sammen for å imøtekomme en passe størrelse på samarbeidet.

### 5.1.3 Oppsummering av drøftingsdel 1

Det interorganisatorisk samarbeidet i partnerskapet utgjør et strategivalg i den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019). Samarbeidet forplikter og informantene opplever at det bygger kapasitet i de organisasjonene som er undersøkt (Fullan & Quinn, 2017). Studien viser at det er etablert en organisatorisk infrastruktur (Forfang, 2021) gjennom et interorganisatorisk samarbeid som gir en felles retning og støtter opp under skolenes kjernevirksomhet, undervisning og læring (Forfang & Paulsen, 2019). Den organisatoriske infrastrukturen består av ulike tiltak som legger til rette for samarbeid, og er en kontinuerlig, gjensidig og pågående læringsprosess over tid. Skoleeier bruker bevisst ressurser og infrastruktur for å utjevne forskjeller mellom skolene og bedre kommunenes skolerresultater (Forfang, 2021). Studien viser at det ligger langvarige relasjoner til grunn som gjør samarbeidet mulig. Partnere i eierdyaden gir uttrykk for at det over tid er etablert en god dialog, og en profesjonell og likeverdig relasjon mellom partnerne (Hatlevik et al., 2020) som har bidratt til å utvikle helt konkrete tiltak som infrastrukturer for læring (Forfang & Paulsen, 2019).

I et partnerskap er likeverd sentralt, og likeverd er her ikke det samme som å være like. I et slikt perspektiv kreves det omforente rolleavklaringer for å unngå spenninger (Coburn et al., 2013). Avklarte roller styrker relasjonene og da utfordrer heller ikke en tydelig ledelse

likeverd, men styrker i stedet hver enkelt aktørs bidrag, som igjen bidrar til like verdige bidrag mellom partnerne.

Våre funn tyder på at det å etablere et velfungerende partnerskap tar tid, der nye roller og rolleforståelser skal utvikles og relasjoner mellom partnerne skal etableres. Partnere som har en forhistorie sammen, ser ut til å dra nytte av de positive relasjonene som er bygd opp. Det må gå seg til, før relasjonene er såpass trygge at en tør å utfordre hverandre eller vise svakere sider av organisasjonene og seg selv. Først når dette er på plass som et slags etablert likeverd (Coburn et al., 2013; Lillejord & Børte, 2014; Hatlevik et al., 2020), kan en si at det er produktiv interaksjon mellom partnerne og en kan hente ut læringsverdier fra partnerskapsamarbeidet.

Vi observerer utfordringer med å forankre arbeidet i partnerskapet både hos UH og ute på skolene. På skoleeiernivå ser partnerskapet ut til å være bedre forankret, men det er likevel også her noen spenninger i det å få til likeverdige bidrag og symmetri (Lejonberg et al., 2017) inn i arbeidet. Våre funn på tidspunktet undersøkelsene ble gjort, tyder på at kapasitetsbyggingen har vært størst hos skoleeier og UH.

## 5.2 Partnerskap, et mulighetsrom for kunnskapsutvikling

Funn i studien viser at partnerskapet har bidratt til å etablere «et rom» for kunnskapsutvikling som ellers ikke ville vært tilgjengelig. Møtet mellom to kulturer i et partnerskap kan være preget av forskjeller som kan hemme samarbeidet mellom organisasjonene. Forskning, både nasjonalt og internasjonalt, viser til at UH og skole med sine ulike syn og holdninger til kunnskap kan føre til spenninger når disse perspektivene møtes (Lillejord & Børte, 2016; Lejonberg et al., 2017; Daza, 2021).

### 5.2.1 Møte mellom to kulturer i et partnerskap

Noen forskere hevder at ansatte i skole og UH har ulike verdenssyn og kulturell orientering, og at det ikke er tilstrekkelig å gjøre læreren mer forskerorientert eller forskeren mer lærerorientert siden mål og profesjon er så forskjellig (Labaree, 2003; Joram, 2007). Vår studie avdekket ikke disse ulikhetene i særlig grad. Flere av våre informanter opplever at det er like store forskjeller innad i de ulike organisasjonene som mellom dem. Den ene UH-informanten opplever i møte med skolene at noen lærere anvender forskning aktivt i sin profesjonsutøvelse, mens andre lærere synes det er krevende å knytte forskningslitteraturen til

egen praksis. Rektorene uttrykker også at lærerne opplever at det er forskjeller i UH-ansattes forståelse av praksis. Partnere som har en vedvarende dialog og som tar utgangspunkt i konkrete praksisutfordringer vil mer sannsynlig kunne få til velfungerende partnerskap (Coburn et al., 2013; Lillejord & Børte, 2014; Hatlevik et al., 2020). Partnerskap ser dermed ut til å være en brobygger mellom ulike organisasjoner, der et samarbeid mellom skole og UH-institusjonen lager sin egen kultur – midt imellom to kulturer (Sirotnik & Goodlad, 1988). For at samarbeidet skal oppleves som nyttig for begge parter, kreves det en sensitivitet og gjensidig respekt overfor hverandres interesser og egenart. En anerkjennelse av at begge partnere bidrar med viktig og komplimenterende kunnskap inn i samarbeidet (Hatlevik et al., 2020). Våre funn tyder på at begge kulturer forsøker å regulere og tilpasse seg hverandre, og at de sammen utvikler nye normer og måter å jobbe på. Informantene trekker frem gode relasjoner, hva tillit gjør i relasjonen mellom partnerne (Grimen, 2013) og respekt for hverandres kompetanse som avgjørende i denne felles kulturbyggingen. Relasjonell tillit (Bryk & Schneider, 2003) krever en balansering mellom å utfordre og anerkjenne hverandres profesjon. Informantene i studien omtaler aktørene som de har mindre kjennskap til med større skepsis, enn dem de kjenner bedre, noe som kan tyde på at partnerne viser gjensidig respekt og tåler uenighet i større grad når relasjonen er opprettet. For å få ansatte til å tørre å vise hva de ikke kan eller å utforske nye områder, som må til for å utvikle praksis og få til skoleutvikling, er tillit avgjørende (Bryk & Schneider, 2003). Mennesker vil trolig føle seg mer komfortable med å dele kunnskap med medlemmer i en gruppe som deler den samme profesjonelle identiteten, og felles identitet er gjerne sterkest blant dem som tilhører samme profesjon (Paulsen, 2021). Tillit til hverandre og hensynet mellom profesjon og tillit, er igjen faktorer som skaper rammebetingelser for deling av erfaringer og læring i skoleutvikling (Bryk & Schneider, 2003; Grimen, 2013). Felles identitet kan styrkes gjennom felles språk slik at det ikke bare blir oversettelser fra den ene til andre (Penuel, 2015). Skal partnerskapet være en arena for kunnskapsutvikling hvor likeverdige partnere møtes må det muligens også utvikles et felles språk (Lejonberg et al., 2017). Våre funn viser at det er relativt lik beskrivelse av begrepet partnerskap, og at det er en bevegelse mot en felles forståelse av hva det innebærer i utøvelsen av partnerskapsamarbeidet. Vi finner likevel dissonans mellom informantenes forklaring av praktisk utøvelse og det definerte begrepet partnerskap. Når møter mellom partnerne beskrives, ser vi fortsatt antydning til bruk av språk som heller mot en asymmetri i prinsippal- agent teori ved bruk av språk som assosieres med bestiller-utfører hos noen av dem (Lejonberg et al., 2017). Et felles begrepsapparat mellom partnerne vil kunne lette den vedvarende dialogen og støtte partnernes anerkjennelse av hverandre som

likeverdige partnere (Hatlevik et al., 2020). Partnerskap som er langsiktige kan etter hvert styrke et felles profesjonsspråk mellom UH-sektor og skolesektor, som igjen kan føre til reduserte spenninger mellom de ulike kulturene og skape positive synergieffekter i nye partnerskap.

### 5.2.2 Partnerskapet muliggjør et rom for læring med mer symmetri

Tradisjonelt har samarbeidet mellom skole og UH vært preget av et bestiller-utøver-forhold der UH-sektor eller skolesektor har vært den drivende part som bestiller et definert innhold (Lejonberg et al., 2017). Vår studie viser at det er en bevegelse i retning av en likeverdig relasjon, et reelt partnerskap. Det er blant annet opprettet felles digitale områder der informasjonstilgangen er lik mellom partnerne. Skoleeier og UH involverer hverandre i avgjørelser på tvers av organisasjonene. Funn i studien viser at det i partnerskapet er skapt fysiske rom der praksisfeltet og UH møtes for å lære av hverandre, det som Zeichner (2010) og Bhabha (1990) omtaler som *et tredje rom*. Disse arenaen finnes ikke utenfor partnerskapet, og vi kan tenke oss at det skapes ved at to kulturer, UH-sektor og skolesektor, møtes og inntar en hybrid form (Bhabha, referert i Rutherford, 1990).

Informantene beskriver «et rom» som er preget av likeverd, men vi ser dette i større grad mellom UH og skoleeier, enn mellom UH og skole. Likeverd kommer til syne gjennom mindre hierarkiske måter å samarbeide på, noe som igjen kan skape nye muligheter for læring. Våre funn viser til samarbeid over tid og en langsiktig samarbeidsavtale som igjen skaper de litt lengre forpliktelsene til hverandre (Zeichner, 2010; Coburn et al., 2013; Lillejord & Børte, 2014). Partnere på skoleeiernivå har alle en tydelig bevissthet rundt likeverd mellom partnerne og beskriver at det har skjedd en utvikling over tid i hvordan samarbeid med UH-sektor utarter. De har sammen fortolket lovtekst og forventinger gitt gjennom statlige styringssignaler, og har etablert en infrastruktur for læring (Forfang, 2019) som muliggjør partnerskap på både skoleeier- og skolenivå.

En idealtypisk partnerskapsmodell må inneholde engasjement og vilje til endring (Lejonberg et al., 2017). Vi opplever at informantene viser entusiasme for arbeidet i partnerskapet og forteller om utbytte som bidrar til egen kompetanseutvikling. Vi finner også at det er noe ulike forpliktelser til partnerskapsarbeidet og vil hevde at det kan føre til spenninger over tid, og svekke opplevelsen av likeverd. Forbedring av praksis i *et tredje rom* har en intensjon om likeverd og symmetrisk informasjonstilgang (Lejonberg et al., 2017). Andre funn

bekrefter at dyadene i studien anerkjenner hverandre som kunnskapskilder inn i partnerskapet (Lillejord & Børte, 2014), og at UH-sektor og skolesektor med sine ulike bakgrunner og roller kan belyse et felles interessefelt. Våre funn antyder at UH tar med seg ny kunnskap tilbake til lærerutdanningen, men at dette er personavhengig. Det avhenger av den enkelte partner sin absorpsjonskapasitet til å kunne absorbere kunnskap, og bruke denne kunnskapen i eget virke (Forfang & Paulsen, 2019). Egeninteressen kan dermed ivaretas, men vi kan ikke se i denne casen at det er satt i system (Lejonberg, 2017; Wiborg et al., 2022), og at det dermed ikke er oppnådd organisatorisk absorpsjonskapasitet (Cohen & Levinthal, 1990).

Å jobbe sammen med skoler ble tidligere ikke sett på som respektabelt fakultetsarbeid (Goodlad, 1988). Selv om UH-informantene vi intervjuet hadde et sterkt engasjement for samarbeid med skolesektor, forstår vi at det ikke er slik for alle. Der skolesektor har vært tvunget til endring for å tilpasse seg nye reformer og samfunnsendringer, har universiteter og disipliner med sterk akademisk kredibilitet og høy status, i mindre grad blitt utfordret enn andre (Olsen, 2007). Å innta nye roller i et partnerskap der en skal dele kunnskap fritt og utvikle ny kunnskap sammen med andre, gjerne med lavere utdanning, vil vi anta kan være utfordrende for noen i UH-sektor. I tillegg blir UH verken kreditert for eller eier resultatet av dette arbeidet. Vår studie viser likevel at partnersnes erfaringer kan skape utgangspunkt for kunnskapsutvikling, og de ser på hverandre som like viktige bidragsyttere i partnerskapet (Lillejord & Børte, 2016; Hatlevik et al., 2020). Vi synes å se mer av det som har karakteristika av *et tredje rom* (Zeichner, 2010) på skoleeiernivå enn på skolenivå. Det kan ha sammenheng med lengden på partnerskapet, relasjoner og utveksling av tjenester som begge partnere drar nytte av i sitt primære samfunnsoppdrag (Hatlevik et al., 2020). I tillegg er det økonomiske incentiver for begge, og de må «finne ut av det» sammen for å få det til. Flere av områdene og tiltakene som er utviklet ville ikke vært samarbeidet om, hvis ikke partnerskapet mellom UH og skoleeier var realisert.

I startfasen av partnerskapet mellom skole-skole og UH er det lagt opp til at partnere skal definere felles mål for samarbeidet og ha dialog om innhold og utførelse. Våre funn tyder på at det er jobbet med å etablere felles målsettinger og at partnerne sammen planlegger innholdselementer og utførelse av læringsarenaer (Lillejord & Børte, 2014; Hatlevik et al., 2020). Selv om informantene forteller om prosesser knyttet til å definere konkrete målsettinger, opplever vi at de beskriver felles mål noe ulikt når de skal definere hva som er målet med partnerskapet. Noen av informantene beskriver prosessen med å jobbe i

partnerskap som mål, mens andre beskriver helt konkrete faglige tematikker som det jobbes med i partnerskapet som selve målet. Det i seg selv trenger ikke være avgjørende for om det er et reelt partnerskap, men vi stiller oss spørrende til om alle informantene er bevisst hvilke muligheter som ligger i dette rommet. Vi antar at hvilke målsettinger som dominerer diskursen, vil være avgjørende for opplevd nytte hos partnerne.

Det å kunne skape fullstendig symmetri (Lejonberg et al., 2017) i dyaden mellom UH og skole, vil vi hevde er nesten umulig å oppnå i et partnerskap der noen har personalansvar og skal lede et utviklingsarbeid, mens andre bidrar ut fra egen kompetanse. Selv om partnerskapet mellom UH og skole er asymmetrisk når det gjelder makt og ansvar, viser informantene likevel en streben etter å bidra like mye til kunnskapsutvikling og anerkjenner den andres innsats (Coburn et al., 2013; Hatlevik et al., 2020). At partnerne viser dette felles ansvaret for utviklingsarbeidet, kan igjen føre til økt trygghet i relasjonen mellom UH og skoler. Informantene uttrykker at bidragene blir jevnere og mer likeverdige etter som relasjonen blir sterkere, og det gir en opplevelse av å stå sammen og videreutvikle hverandre.

Interaksjonen mellom skoleansatte og UH-ansatte skjer innenfor transparente systemer, mens undervisning ofte foregår i en lukket sfære (Paulsen, 2021). Lærerens arbeid med å undervise kan være preget av strukturell individualisme (Lortie, 2020). Vår studie antyder at UH utfordrer skolens eksisterende praksis og forståelse, og at skole til en viss grad utfordrer UH sin forståelse av hvordan forskning og teori er relevant for praksis. Vi vil hevde at et premiss for utvikling av ny kunnskap i *et tredje rom* er at innforstått kunnskap blir gjort tilgjengelig. Det vil si at partnerne deler av sin kunnskap med sine partnere, slik at de sammen kan bygge videre på det de begge bidrar inn med, gjerne gjennom sitt forsknings- eller praksisblikk. Partnere som har absorpsjonskapasitet viser evne til å kjenne igjen og verdsette kunnskap fra eksterne ressurser (Forfang & Paulsen, 2019). Når etablert kunnskap deles og bygges videre på, kan ny kunnskap oppstå. Å utfordre hverandres praksis og stille undrende og kritiske spørsmål, kan gjøre at den andre parten må forsvare sin praksis og hente frem kunnskap som er vanskeligere tilgjengelig. Vi argumenterer derfor for at kontekstuell og automatisert kunnskap kan avdekkes i møte mellom UH og skole, slik at innforstått kunnskap blir gjort eksplisitt.

*Et tredje rom* i form av at skoler og UH møtes, kan være en felles fysisk eller digital møteplass, men også et tenkt «rom» der ny kunnskap kan akkomoderes (Zeichner, 2010; Lillejord & Børte, 2014; Lejonberg et al., 2017). Vi ser tegn på partnernes indirekte

tilstedeværelse i *et tredje rom* ved at det anvendes felles begreper, metoder og referanserammer i egen praksis hos partnere i skole og UH (Lejonberg et al., 2017). Informantene forteller om hvordan kunnskap ervervet i partnerskapet brukes inn i egen praksis ved at kunnskapen lever videre etter at partnerskapsarbeidet er avsluttet, eller ved at nyutviklet kunnskap brukes uten at den andre partneren er til stede. Våre funn viser at UH-ansatte anvender kunnskap og erfaringer fra praksisfeltet i lærerutdanningen, noe som også stemmer overens med forskning hvor det er spurt om kunnskaper eller erfaringer fra partnerskapet kan være til nytte i lærerutdanningen (Wiborg et al., 2022). Indikatorer på gode partnerskap peker på at opplevd nytteverdi for informantenes primære samfunnsoppdrag er viktig (Hatlevik et al., 2020). Andre kilder viser at å få integrert erfaringer fra partnerskap inn i utvikling av studieprogram og pensum er krevende (Wiborg et al., 2022).

Vi kan anta at mulighetsrommet for kunnskapsutvikling i slike partnerskap altså ikke er uttømt. Vi ser av våre funn at noen møter i større grad er preget av organisering og formidling, enn at kunnskapskulturer utvikles (Coburn et. al., 2013; Lillejord & Børte, 2014; Paulsen, 2021). Informantene forteller om møter der erfaringsbasert kunnskap møter forskningsbasert kunnskap, og selv om de verdsetter et nytt kunnskapsblikk, så er vår fortolkning at de i større grad lærer av hverandre i stedet for at ny kunnskap oppstår. Det er viktig at samarbeidet tar opp ekte problemer og gir en opplevelse av nytte for partnerne (Hatlevik et al., 2020). Avgjørende for hvor store visjoner man kan ha, hvor gjennomgående endringer man kan få til og hvor dype forpliktelse de oppnår, kommer an på i hvilken grad det interorganisatorisk samarbeidet har støtte i begge kulturer (Sirotnik & Goodlad, 1988). Institusjonene har ulike roller, men felles grunn er betraktelig (Penuel, 2015; Daza et al., 2021). Kommunene rekrutterer lærere og er tjent med at lærerutdanningen er den beste, samtidig som lærerutdanningen bruker praksisfeltet i sin utdanning av lærere. Partnerskapenes bidrag til tettere samarbeid mellom UH og skolesektor kan bidra til kvalitetsutvikling på begge arenaer. Det å finne balansepunktet mellom flere motstridende hensyn, vil trolig være klokt på lengre sikt, og slik støtte opp under den opplevde forpliktelsen til partnerskapet i regionen.

### 5.2.3 Oppsummering av drøftingsdel 2

UH og skolesektor som møtes i partnerskap, er et møte mellom to kulturer med potensiale for iboende spenninger skapt av institusjonenes forskjellige egenart (Joram, 2007).

Kulturforskjellene beskrives i denne studien som like store innad i organisasjonene, som



mellom dem. Partnerskapet fungerer som en brobygger mellom kulturene og profesjonene, der praksis og UH møtes for å lære av hverandre. I samarbeidet er det etablert et rom for kunnskapsdeling som ellers ikke ville vært tilgjengelig, og det åpnes dermed opp for et undersøkelsesorientert felleskap (Zeichner, 2010). Partnerskapet søker å skape likeverd, og å etablere gode relasjoner og tillit, men det kreves en bevissthet om å utvikle og vedlikeholde disse relasjonene (Coburn et al., 2013; Lillejord & Børte, 2014). Felles begrepsavklaringer og et felles profesjonsspråk ser ut til å påvirke dialogen positivt og føre til mindre avstand mellom partnerne. En vedvarende dialog (Hatlevik et al., 2020) gjør også at partnerne får en felles forståelse for hva her enkelt kan bidra med. Et felles språk (Lejonberg et al., 2017) i og om samarbeidet kan være tegn på at profesjonene nærmer seg hverandre og på hvor godt forankret arbeidet med kvalitetsutvikling i partnerskapet er. Partnerne er bevisst sin rolle (Coburn et al., 2013) og relasjoner og tillit etableres over tid. Selv om partnerne er opptatt av gjensidig respekt og anerkjennelse av hverandres kunnskapsperspektiv, så er det en utfordring at noen møter i større grad er preget av organisering og formidling enn at kunnskapskulturer utvikles (Coburn et al., 2013; Lillejord & Børte, 2014; Paulsen, 2021). Tid ser ut til å være til hjelp, og samarbeidet må få gå seg til slik at de gradvis tør å utfordre hverandres praksiser. Vi ser at utskiftninger i aktørene utfordrer utviklingskapasiteten da det tar tid å forstå roller og strukturer. Erfaring i rollen vil også kunne påvirke absorpsjonskapasitet (Paulsen, 2021). Selv om en intensjon om likeverd og symmetrisk informasjonstilgang etterstrebtes av partnerne i denne studien, og har ført dem nærmere hverandre, ser vi ikke at potensialet for kunnskapsutvikling i *det tredje rom* er fullstendig utløst enda (Lejonberg et al., 2017).

### 5.3 Organisatorisk læringskapasitet i partnerskapet mellom skole og UH

Videre i drøftingen vil vi se på partnerskapet mellom UH og skole i lys av vår modererte modell for organisatorisk læringskapasitet (Paulsen, 2021) omtalt i kapittel 2. Vår studie gir ikke direkte mulighet for å se på de prosessene som foregår på en skole mellom ledelse og lærere. Derimot synes vi modellen er relevant for å drøfte de prosessene rektor og UH legger til rette for, og belyse hvordan organisatorisk læringskapasitet kan utvikles i partnerskapet. Modellen definerer et distinkt sett av kapasiteter organisasjonene må inneha for å mestre kollektiv organisatorisk læring, som påvirker hverandre i en sirkulær prosess: Tillit og samarbeidsorientert klima, en kultur for initiativ og risiko, delt oppdragsforståelse og profesjonell utvikling.

### 5.3.1 Et tillitsbasert og samarbeidsorientert klima i partnerskapet

Våre funn i den aktuelle konteksten viser at fremdrift og ledelse skjer gjennom planlagte prosesser, hvor det er formelle og uformelle ledere involvert. Partnerskap er avhengig av faglig ledelse og koordinering av prosessene (Lillejord & Børte, 2014). I partnerskapet mellom skole og UH blir dette spesielt fremtredende, da rektor leder de skolebaserte prosessene med UH-partnere som medspillere. For at dette skal lykkes må det være etablert tillit mellom ledelse og partnere (Bryk & Schneider, 2003; Coburn et al; 2013, Grimen, 2013; Lillejord & Børte, 2016)

Funn i studien tyder på at det i begge skoledyadene er etablert et tillitsbasert og samarbeidsorientert klima (Paulsen, 2021) i partnerskapet mellom skole og UH. Rektorene opplever at UH sin faglighet bygger tillit ved å være en troverdig partner når kunnskapen de bringer inn i partnerskapet oppleves som gyldig og treffende (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Rektor og lærernes tillit til UH sin faglige kompetanse er essensielt, men UH-partnernes tillit til rektor som leder av skolen, er også viktig. Lederne på skolen etablerer dermed, gjennom sin modellering og anerkjennelse av partnernes bidrag og kompetanse, et samarbeidsorientert klima preget av tillit i samarbeidet mellom profesjonelle (Grimen, 2013). Informantene i studien fra både skole og UH fremhever at å etablere eller beholde tillit krever relasjonelle ferdigheter (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Rektorene fremholder at de inkluderer og involverer partnerne og utvikler løsninger sammen, i det som kan ha spor av *et tredje rom* for samarbeid, der skolekultur og UH-kultur møtes og inntar en hybrid form (Bhabha, 2003; Zeichner, 2010). Diskusjonene i partnerskapet bør være så åpne og ærlige som mulig, og partnerne bør oppleve gjensidig støtte og toleranse for hverandres meninger (Paulsen, 2021). Vi opplever således at rektorene opptrer som troverdige i sin beskrivelse av UH som likeverdig partner. De er bevisst begrepet likeverd og fremholder at de anerkjenner hverandres komplementære kunnskap (Hatlevik et al., 2020), både i lederrollen på skolen og når de møtes i partnerskapet. UH-ansatte som har vært partnere med skoler bekrefter de komplementære rollene. Vi antar likevel at dette ikke er reelt for alle dyader og vi ser nyanseforskjeller på hvordan partnerne i de to skoledyaden omtaler dette. De beskriver både suksesser og hindringer på veien, men likeverdigheten som partnere er som tidligere nevnt viktig for alle informantene. Vi opplever at det er et genuint ønske om å etablere balanse i partnerskapet gjennom å støtte og hjelpe hverandre.

For å oppnå tillit mellom partnere er psykologisk trygghet en nøkkelfaktor (Paulsen, 2021). Psykologisk trygghet bygger på tillit mellom partnerne og kan føre til ydmykhet og åpenhet for nye ideer, noe som vil være avgjørende i et utviklingsarbeid som partnerskap er. Å anerkjenne hverandres egenart, og være bevisst rolle og ansvarsutfordringer (Coburn et al., 2013) vil kunne bidra til trygghet. Ved mangel på psykologisk trygghet i en gruppe vil det kunne gå utover det tillitsbaserte og samarbeidsorienterte klima i partnerskapet. På den andre siden kan en sterk psykologisk trygghet innad i en gruppe, føre til større åpenheten for å teste ut medlemmenes kunnskap mot ekstern kunnskap (Paulsen, 2021), som hos en samarbeidende skole eller UH-partner. Forskning peker på at det er enklere å vise tillit enn mistillit, og at respekt, tillit og dype organisasjonsendringer bygger opp under hverandre (Bryk & Schneider, 2003).

Våre funn viser at det å bli møtt med respekt er sentralt for å etablere tillit til hverandre i partnerskapet. Respekt blir i studien beskrevet som å kunne lytte til hverandre, være åpne for hverandres perspektiver og de nye rollene en har i et partnerskap. Vi opplever at informantene er opptatt av å gi tillit til hverandre, men at partnerne må ha gjensidig og realistiske forventninger til hverandres bidrag (Lillejord & Børte, 2014; Hatlevik et al., 2020) for å kunne skape eller opprettholde denne tilliten. UH-partner må stole på at rektor og skolens ledelse gjennomfører det de sammen har blitt enige om, når UH-partner ikke er til stede på skolen. Dette krever gjensidig tillit.

For at UH-partner skal kunne utfordre skolene på fremdrift og samarbeid om den pedagogiske praksisen, krever det at diskusjonene er åpne og ærlige, og at det utøves toleranser for hverandre meninger (Paulsen, 2021). Informantene forteller om erfaringer når dette fungerer godt og bruker hverandre som ressurser. De har imidlertid også erfaringer med hvor sårbar tilliten er, spesielt mellom UH og lærere, og hvor lett det er å trå over grensen i søken etter ny innsikt for å forbedre det pedagogiske arbeidet. Våre funn viser at et godt samarbeidsklima ikke skapes av seg selv, og at partnerne må klare å enes om noe for å få til et godt samarbeid. Det må etableres en felles kjerne i samarbeidet (Folkvord & Midthassel, 2021). Å bli enige beskrives av informantene som å enes om felles mål, skape fremdrift sammen eller at partnerne bidrar til gode prosesser for å finne gode løsninger sammen. Spørsmålet vi kan stille oss er hvor skjæringspunktet går mellom å enes om de «enkle ting» og utfordre hverandre i mer komplekse og vanskelige spørsmål, samtidig som en opprettholder tillit. Å bygge tillit og vedlikeholde tillit er avgjørende for et vellykket partnerskap (Coburn et al., 2013).

### 5.3.2 Kultur for initiativ og risiko i partnerskapet.

Paulsen peker på at det i en organisasjon som innehar læringskapasitet må være etablert en kultur for å ta initiativ og risiko (Paulsen, 2021). Våre funn viser at i et respektfullt miljø, eller partnerskap, vil en kunne utfordre hverandre og tåle å bli utfordret, og at dette bygger på gode relasjoner og tillit. Alle informantene beskriver hendelser der de har utfordret hverandre, og hvor det har ført til utvikling. Partnerskapet kan således ha en viktig funksjon i å utfordre hverandres antakelser om egen organisasjon, ved å stille spørsmål og være interessert i begrunnelser for valg som tas i skole eller UH. Ulike perspektiver krysser dermed organisasjonenes grenser (Penuel et al., 2015). En forutsetning for å utvikle en slik kultur krever at ledelsen verdsetter (Paulsen, 2021) UH sine perspektiver og kompetanse selv om det kan medføre risiko for rektor. Risikoen kan innebære at rektor må prioritere tid til partnerskapet i stedet for andre ting, uten å vite hvordan utbyttet blir eller oppleves for de ansatte. Å lede et utviklingsarbeid gjennom partnerskap innebærer dermed en del risiko, der noen av avgjørelsene må tas gjennom intuisjon for å skape innovasjon, og som igjen kan medføre risiko for lederne (Simon, 1987). For UH innebærer det risiko å dele av sin kompetanse, og ikke vite hvordan deres perspektiver eller kompetanse resonnerer hos mottakerne. Brown et al. (2018, gjengitt i NOU 2022: 13) viser til at skoler som har en kultur for å eksperimentere og verdsette nye ideer tenderer til å rapportere om mer bruk av forskning. UH bør også være åpne på at de trenger praksisfeltets spisskompetanse og ta initiativ for å prøve ut egne teorier i praksis, noe som igjen kan innebære risiko.

Rektor og UH-partner kan sammen skape kultur for initiativ og risiko ved å myndiggjøre lærerne og stimulere dem til å fatte pedagogiske beslutninger, som å drive med forsøk og eksperimentering i egen praksis (Paulsen, 2021). Våre funn viser at utprøving skjer i noen grad, men mer på oppfordring fra rektor og ledelse enn gjennom direkte kontakt mellom UH og den enkelte lærer. For lederrollen innebærer psykologisk myndiggjøring å gi innflytelse til UH-ansatte, i stedet for å ha innflytelse over. Lederne har således også en mer direkte innflytelse på lærerne via sin formelle lederrolle og daglige mulighet for kontakt med dem. Amundsen og Martinsen (2013) trekker frem tre påvirkningsprosesser som ledere kan bruke for å myndiggjøre sine ansatte: Delegere makt og gi tilgang på informasjon, å oppmuntre til initiativ, ha tro på deres kompetanse, samt selv være en rollemodell som støtter og veileder sine ansatte. I partnerskapet handler dermed myndiggjøring om at rektor og UH sammen må bygge en kultur som verdsetter og støtter de som viser initiativ, tillate eksperimentering og verdsette de som prøver og feiler. Myndiggjøring kan knyttes til relasjonell tillit. Ledere,

lærere og UH-ansatte som opplever tillit vil investere mer i å nå felles mål i partnerskapet, ta en økt risiko for å lykkes og være mindre opptatt av selvbeskyttelse. UH-informanter i studien beskriver at skoler de er partnere med har vært gjennom en læringsprosess der det gradvis skapes en kultur for å dele og bidra. Studien viser at erfaring med å være partnere har gjort UH tryggere på å ta initiativ til å utfordre skolens praksis, og når skolens praksis utfordres på en respektfull måte medfører det mindre risiko for brudd på tillit.

Informantene fremhever også at tillit øker parallelt med lengden på samarbeidet og dermed blir partnerne gradvis mer mottakelig for et litt mer kritisk blikk utenfra. Kultur er bevegelig og skapes i større grad av de som tilhører et fellesskap, enn av hver enkelt organisasjon som kommer sammen i partnerskapet (Paulsen, 2021). Flere av våre funn peker i retning av at det er krevende for UH å balansere det å støtte og utfordre enkeltlærere, eller lærerkollegiet direkte, da de ikke har opparbeidet samme relasjon til disse over tid, som med lederne i skolene. På grunn av avstanden mellom lærerne og UH er trolig tillit vanskeligere å oppnå (Coburn et al., 2013; Bryk & Schneider, 2003). Det refereres til hendelser der UH-partnere har måttet justere sine tilbakemeldinger til lærerne, og at de har opplevd å trå over grenser ved å utfordre for mye.

### 5.3.3 Delt oppdragsforståelse

Teorien fremhever at en skole, eller et partnerskap, må ha en delt oppdragsforståelse som overvåkes og følges opp (Paulsen, 2021). Våre funn viser at en omforent forståelse av målsettingen med partnerskapssamarbeidet mellom UH og skole er avgjørende for å kunne bidra til felles retning (Fullan, 2014). Det handler både om forståelse av sin egen rolle og om å ta eierskap til oppdraget. Informantene forteller om utarbeidelse av felles målsettinger, og både skole og UH i denne studien er tydelige på at de begge har like stort ansvar for bidrag og det å se på seg selv som medspillere som utveksler kunnskap (Lillejord & Børte, 2016). Vi mener å se at det å anerkjenne hverandres kunnskapsperspektiver gradvis fører til at partnerne får en omforent forståelse for hva hver enkelt kan bidra med inn i partnerskapet. De etablerer dermed mer gjensidige og realistiske forventninger til hverandres bidrag (Lillejord & Børte, 2014; Hatlevik et al., 2020).

Studien viser også at partnerskapet har diskutert og utarbeidet felles målsettinger for partnerskapet, men at konkrete målsettinger som begge partnere drar nytte av i sitt primære samfunnsoppdrag (Hatlevik et.al, 2020) er i mindre grad uttalte. Funn viser at det i de ulike

partnerskapene varierer i hvor stor grad de etablerer målsettinger og forankrer en felles retning, både hos UH og på skolene. Mangel på forankring ser ut til å stemme overens med funn fra annen forskning (Fossestøl et al., 2021; Wiborg et al., 2022).

Vår tolkning er at lærerne er involvert i ulik grad, og at det dermed kan skape utfordringer i den delte oppdragsforståelsen også internt på skolene. Partnerskapet og eierdyaden i denne regionen fremholder at så mange lærere som mulig skal delta, og at skoledyadene derfor består av en til to skoler, der alle lærere møter hverandre på tvers av skoler. En demokratisk avgjørelse der fellesskapet får avgjøre mål og innhold i samarbeidet, kan svekke opplevd relevans for den enkelte lærer. Relevans for alle er vanskelig å oppnå med så mange involvert. På den annen side skaper det et nettverk for å dele erfaringer og kunnskap.

En delt oppdragsforståelse, og felles målsetting som alle partnere drar nytte av, er enklere å oppnå ved tidlig involvering (Folkvord & Midthassel, 2021). Det viser seg å være krevende å effektivere da skolene er kommet ulikt i sin analyse når de møter UH. Våre funn viser at det er et dilemma om partner fra UH skal involveres tidlig i analysefasen og dermed enten måtte byttes ut når tematikken for partnerskapet er identifisert, fordi denne partneren ikke har riktig fagkompetanse. Eller om fagtematikk skal være identifisert før UH-partner blir involvert, slik at en får spisskompetanse fra UH, men også muligens må reforankre målsettingene slik at det også blir relevant for UH-partner.

En omforent oppdragsforståelse handler også om at partnerne må kunne kommunisere presist om utfordringer og sentrale premisser for utøvelsen av partnerskapet (Lejonberg et al., 2017). Skole og UH har brukt mye tid i partnerskapet med å diskutere og konkretisere begreper som er relevante for det samarbeidet de skal inn i. Våre funn viser at partnerne språklig har nærmet seg hverandre. Flere av informantene opplever at det tidligere var større avstand mellom UH og skole fordi de ikke brukte det samme fagspråket, men at dette har endret seg, og at skole og UH nå etter partnerskapssamarbeidet i større grad bruker de samme fagbegrepene. En slik utvikling som bidrar til et mer omforent felles profesjonsspråk mellom skole og UH (Joram, 2007) kan, slik vi ser det, bidra til å minske det opplevde gapet mellom teori og praksis (Lillejord & Børte, 2016; Lejonberg et al., 2017). Vi vil hevde at en bevissthet om å utvikle dette felles begrepsapparatet kan ha en betydning for den organisatoriske læringskapasiteten i hver enkelt organisasjon og i partnerskapet.

#### 5.3.4 Profesjonell utvikling gjennom partnerskap

Den fjerde og siste egenskapen ved en skole med organisatorisk læringskapasitet er profesjonell utvikling. I denne regionen danner skoler partnerskap med andre skoler og UH gjennom infrastrukturer som er skapt i partnerskapet mellom skoleeier og UH-partnere. Nye rutiner og at samarbeidet koordineres, fungerer som broer mellom praksisfeltet og UH-sektor (Penuel et al., 2015). Således legger nevnte struktur til rette for at skoler møter andre skoler som har søkt om å delta i partnerskap, og som har noenlunde like tematiske utfordringer de ønsker å utvikle seg på. Det er dermed etablert arenaer som kan bidra til å utvikle absorpsjonskapasitet (Paulsen & Forfang, 2019). Skolene kan på denne måten følge med på hva som skjer på andre skoler og lære av andres praksis (Paulsen, 2021). UH-partner vil kunne få innsikt i skolenes praksis som kan tas med tilbake til lærerutdanningen. Våre funn viser at dette finner sted, og at som tidligere nevnt erfarer både skolene og UH at læring skjer mellom partnerne, og at partnerne i hovedsak betraktes som kilder til profesjonell læring (Paulsen, 2021).

Funn i studien viser også at selv om alle informantene hevder at de er motivert for å lære av hverandre, opplever de ikke at alle lærere og UH-ansatte ser relevans for eget arbeid ved å delta i partnerskap. Alle informantene forklarer at partnerskap skal utvikle både skole og lærerutdanning, og våre funn viser at partnerskapet gir lettere informasjonstilgang på oppdatert forskningslitteratur. Tilgang på forskning er likevel ikke det samme som at denne blir anvendt og forstått, og dermed bidrar til å utvikle praksis. Funn i studien viser at noen skoler bruker og leser fag- eller forskningslitteratur, mens andre ikke anvender denne kilden på en aktiv måte i sitt utviklingsarbeid. Informantene fra UH fremhever dette som en utfordring hos noen skoler, men at det er like store forskjeller knyttet til bruk av forskningslitteratur innad på skoler som mellom skoler. Likeså fremhever skoleeier og rektorene at partnerskapet med UH åpner dørene for samarbeidet mellom forskermiljøer og praksis, men påpeker at dette er personavhengig. Vi opplever at denne muligheten ikke er i utstrakt bruk, noe som også stemmer med tidligere forskning (Wiborg et al., 2022). Coburn et al. (2013) peker på at forskere skal være uavhengige, men at et partnerskap kan oppleves som en trussel mot denne. Forskernes uavhengighet, samtidig som nærhet til praksis skal ivaretas kan dermed bli et dilemma. For stor distanse kan svekke relasjonene og være en trussel for tilliten mellom partnerne.

Tidligere forskning viser at tilegning av kunnskap fra partnere kan bidra til læring i organisasjonen og at dette er en viktigere kilde enn direkte erfaringslæring (March, 1995,

gjengitt i Paulsen, 2021). Paulsen peker på at det må være noen rammebetingelser på plass for å lære av andres erfaringer, nemlig kulturell og kognitiv distanse. Det vil si en avstand mellom to referansepunkt mellom de som skal lære av hverandre, som skoler og UH i vår studie. Distansen må likevel ikke være *for* stor, da kan den kulturelle og kognitive distansen skape utfordringer i kunnskapsoverføringene mellom partnerne (Paulsen, 2021). På tross av at våre informanter hevder at det er like store forskjeller innad som mellom UH og skole, så er vår fortolkning at hos noen er denne distansen *for* stor, og det kan gi grobunn for utfordringer i samarbeidet. I og med at partnerskapet mellom UH og skole som oftest består av to skoler som sammen danner partnerskap med UH, kan den kulturelle distansen mellom skole og skole være mindre. Det kan dermed skape gode betingelser for læring mellom partnerne at partnerskapet består av noen motsetninger, noen som har nokså stor kulturell og kognitiv distanse (Paulsen, 2021), mens andre i samme partnerskap er likere.

Studien vår viser interessante forskjeller på hvordan skolene ser på kilder til profesjonell læring. UH opplever at noen lærere ser på andre læreres praksis som en lettere tilgjengelig ressurs for læring enn UH sin forskningsbaserte kunnskap. Tidligere forskning viser at liten interesse og forståelse for hverandres kunnskapskulturer kan skape mindre grobunn for interorganisatorisk læring (Lillejord & Børte, 2016). Funn i studien viser at det er avgjørende for partnerskapet å se på de andre partnerne som en kilde til profesjonell læring og at partnerne må inneha absorpsjonskapasitet (Paulsen, 2021). De innsatsene som legges ned ved at skoler lærer av andre skoler gjennom deling av eksisterende praksis, og diskusjon av forskning kan føre til profesjonell utvikling. Informantene våre er tydelige på at de evner å ta med seg ny kunnskap tilbake til egen organisasjon og bruke det de har lært i sin praksis. En slik absorpsjonskapasitet betegnes ved en organisasjons evne til å identifisere og verdsette ny kunnskap i ytre omgivelser, som i partnerskapet med UH eller en annen skole, assimilere denne kunnskapen inn i egen skole, integrere ny kunnskap med eksisterende praksis, og utnytte det en har lært til lærernes og elevens læring (Paulsen, 2021).

### 5.3.5 Oppsummering av drøftingsdel 3

Studien viser at partnerskap må ledes. Dette skaper trygghet og fremdrift, og skjer gjennom involverende prosesser med alle partnere. Der relasjoner er etablert mellom skole og UH i partnerskapet, blir tillit opparbeidet over tid (Coburn et al., 2013; Lillejord & Børte, 2014). Rektor som rollemodell må bidra til å etablere en verdsettende relasjon. Da kan diskusjoner i



partnerskapet føre til gjensidig støtte og toleranse for hverandres meninger og bidrag (Paulsen, 2021). Våre informanter er tydelig på at alle partnere har like stort ansvar for å bidra med sin kompetanse. Dette fordrer psykologisk trygghet og er avgjørende for et samarbeidsorientert klima (Paulsen, 2021) i partnerskapet. Det har til dels utviklet seg en kultur der partnerne tar initiativ og risiko (Paulsen, 2021). Det avhenger av myndiggjorte lærere (Amundsen & Martinsen, 2013; Paulsen, 2021) og at lederne er rollemodeller og verdsetter de som tar initiativ. Tillit øker parallelt med lengden på samarbeidet. Flere funn peker i retning av at styrken på relasjonen i partnerskapet påvirker UH sin mulighet for å utfordre praksis.

Å ha en delt oppdragsforståelse (Paulsen, 2021) kan avhenge av tidlig involvering og språklig bevissthet som bidrar til et mer omforent profesjonsspråk om kunnskapen de utvikler. Å enes om en felles målsetting (Lillejord & Børte, 2014) er viktig for å oppleve relevans for alle, og samarbeidet styrkes hvis det tar utgangspunkt i hver enkeltes samfunnsbidrag (Hatlevik et al., 2020). Likevel ser det ut til at lærerne er involvert i ulik grad og at opplevd relevans er vanskelig å oppnå for alle partnere. Felles eierskap til analyse av lokale behov kan fremme opplevelsen av gjensidig nytte for alle partnere, men kan være krevende å oppnå. Partnerskapet har etablert en felles arena for profesjonsutvikling mellom UH og skole. På tross av at UH og skole tradisjonelt har ulike kulturelle særtrekk (Joram, 2007) viser ikke våre funn at forskjellene er overveldende store. Partnerskapet kan ha bidratt til å skape en balanse mellom ulikhetene, da både UH og ulike skoler møtes og skal finne et felles mål. Studien viser et dynamisk partnerskap som er i utvikling og som er opptatt av å skape synergieffekter, også utenfor partnerskapet. For å kunne lære av hverandre, kreves det absorpsjonskapasitet (Paulsen 2021), og studien viser tegn til dette hos flere av partnerne.

## 6.0 Styrker og svakheter med studien

I denne studien ønsket vi å se på hvordan partnerskap etableres og erfaringen i desentralisert ordning for kompetanseutvikling. Vi har foretatt valg underveis i arbeidet som fortrinnsvis styrker og svekker vår studie. En svakhet ved studien er at vi bare har samlet inn data ved hjelp av intervju som metode. Å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av nasjonale og regionale planer kunne gitt oss et bredere bilde av samspillet mellom de ulike partnerne, og om intervjuobjektene forståelse av partnerskap samsvarer med intensjonen i formaliserte avtaler og styringssignaler. Vi har imidlertid god kjennskap til disse dokumentene og har hatt de med oss med som et bakteppe i fortolkningen av våre funn. Å studere lokale evalueringer fra deltakere i partnerskap kunne gitt oss et fyldigere grunnlag for utarbeiding av intervjuguide og flere erfaringer fra partnerskap enn våre seks informanter innehar. Vi kunne også ha validert våre funn i en kvantitativ oppfølgingsstudie, ved å følge opp vår kvalitative utforskning med en kvantitativ validering i et representativt utvalg. I så fall ville denne studien ha tatt i bruk «mixed methods» (Cohen et al., 2018). Dette ville ha bidratt til å styrke studiens eksterne validitet. Vi erkjenner denne muligheten. Samtidig ville det økt størrelsen på datamaterialet og dermed blitt for omfattende å håndtere i en mastergradsoppgave.

Vi har intervjuet to rektorer, to skoleeiere og to UH-ansatte. Vi vurderte tidlig i studien å intervju lærere også for å få deres perspektiv på en ordning som i det store og hele handler om lærernes læring som skal virke på elevenes læring. Vi gikk bort fra dette, da vi mente det kunne gi en svakere validitet, fordi lærerne kun representerer seg selv og sin opplevelse. Vi kunne også ha valgt å intervju tillitsvalgte, som representerer flere lærere, men i og med at vi fortsatt var i en pandemi når utvalget skulle settes, gikk vi bort fra dette. Vi valgte i stedet informanter som er i førstelinjen i et partnerskap, og de ansvarlige for ordningen og tiltakene som skulle iverksettes. Altså personer som gjennom sin rolle representerer mer enn seg selv. I intervjusituasjonen kom det frem spenninger i forhold til statsforvalter som vi kunne gått dypere inn i. Vi valgte å la det ligge og konsentrerte oss om suksessfaktorer i det reelle partnerskapet mellom UH-sektor og skolesektor. I valg av undersøkelsesdesign vil masterstudenter som vi er, stå overfor avveiningsforhold mellom flere gode hensyn der vi i realiteten har måtte ta valg som har begrenset studiens validitet. Vi erkjenner og ser svakheten med at lærere ikke er med i våre utvalg som en implikasjon for videre forskning.

Vi ser det som en styrke at vi har valgt å intervju to triader av partnere, som uavhengig av hverandre utgjør selvstendige intervjuobjekter, der også svarene deres kan stilles opp mot

hverandre. Valget av to triader bidrar til et bedre grep på det mulige utfallsrommet enn en studie av en triade. Likevel representerer valg av to litt ulikeartede triader en begrenset ekstern validitet. Fremtidig forskning vil kunne bidra til mer innsikt om forskjelligheten i de triadene og dyadene som utspiller seg i partnerskap i desentralisert ordning, for eksempel gjennom bredere anlagte evalueringsstudier. En mastergradsoppgave gir begrensede muligheter til å studere bredden i de ulike erfaringer partnerskap i desentralisert ordning gir. Vi har valgt å bruke vår tidsramme til å gå mest mulig i dybden på hvordan partnerskap erfares i to triader og tilsluttede dyader, i en geografisk avgrenset enhet. Vi har merket oss at sammenfallende svar og samsvar mellom historiene skaper en viss grad av intern konsistens i empirien. Vi opplever at våre informanter har varierte, men positive opplevelser med partnerskap, og det er rimelig å spørre seg om casen er berettiget? Om disse informantene er representative for hele regionen eller andre regioner i Norge, er det ikke grunnlag for å uttale seg om. Det er imidlertid interessant å vise til regionens renommé som en innovativ region (Crossan et al., 1999). Partnerskap mellom UH og skoleeier omtales om et av de mest innovative trekkene ved desentralisert ordning (Fossestøl et al., 2021). Ulike kontekster (Kraft & Papay, 2014) kan ha betydning, og regionen i studien har allerede positive erfaringer med ulike tverrinstitusjonelle samarbeid, samt ferdig etablerte infrastrukturer som støtter opp under arbeidet.

Vår avgrensede empiri er som tidligere nevnt opplagt en trussel mot hensynet til ekstern validitet, men vi vil bemerke at vi ser også en viss ekstern konsistens og samsvar mellom vår studie og andre studier (Forfang, 2019) og ulike evalueringer (Lyng et al., 2021; Fossestøl et al., 2021; Wiborg et al., 2022). Videre vet vi at det foregår flere empiriske studier av tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling som ikke er avsluttet. Dermed må vi kunne anta at disse i sum gir bidrag til en helhetsforståelse av denne typen ordninger som kan gi oss innsikt i en større bredde av triader og dyader i partnerskap. Vi argumenterer derfor for at hensynet til ekstern validitet bør bedømmes i et større perspektiv der vår studie bare er en av flere mulige tilganger. Vi står likevel fast ved gyldigheten i våre analyser, men erkjenner at trusselen mot ekstern validitet er vesentlig i en såpass begrenset studie som her presenteres. En studie med seks informanter i to triader kan vi derfor ikke hevde er et bidrag til generalisering. Samtidig er det en styrke for casestudiet at vi har gått i dybden på fenomenet partnerskap og intervjuet både rektor, skoleeier og UH-ansatt i en bestemt geografisk region. Våre søk på ulike plattformer viser ikke andre studier som har intervjuet på flere nivå i et partnerskap. Noen vil kunne se det som en svakhet, men vi mener at det skaper en større

helhet i et komplekst samarbeid som et partnerskap er. Selvsagt er vi klar over at ethvert partnerskap i desentralisert ordning har unike aspekter, noe som impliserer begrensninger i hvordan man kan generalisere fra denne typen empiriske undersøkelser.

Det er også trusler mot begrepsvaliditet, altså «construct validity» (Cohen et al., 2017). Vi kan ikke benekte at mer nyanserte fagbegreper vil kunne være en styrke i denne type forskning om fenomenet partnerskap. Et annet eksempel på en mulig trussel mot begrepsvaliditet gjelder begreper som forutsetter metodologisk kollektivism. Flere av begrepene som er anvendt på feltet, henspiller på metodologisk kollektivism og ikke metodologisk individualisme. Kollektiv kapasitet og absorpsjonskapasitet er eksempler på dette. Om for eksempel begrepet kollektiv kapasitet fordekker viktige aspekter ved fenomenet vi studerer, er uavklart, men i en ideell verden kunne man argumentere for at begreper og forklaringer som forutsetter metodologisk individualisme kan ha noen fordeler med tanke på forklaringskraft (SNL, 2021a). På den annen side er samhandling mellom mennesker som beskrives med slike begreper, som eksempelvis kollektiv kapasitet og absorpsjonskapasitet, over tid vært anvendt internasjonalt, og vi kan ikke se bort fra at fremtidig forskning vil kunne bidra til mer innsikt. I vår studie har vi valgt å anvende fagbegreper som er innarbeidet og som har vist seg anvendelige selv om de i prinsippet forutsetter metodologisk kollektivism.

Partnerskapsprosesser handler også om kausale prosesser. Etersom kausale prosesser i slik kontekst ikke er preget av en lineær årsak-virkning, må vi erkjenne kompleksiteten i dynamikkene mellom partnerne i triaden og dyaden. Vi har forsøkt å identifisere noen mekanismer i dette samspillet, men vår empiri er selvsagt preget av usikkerhet når det gjelder intern validitet. Derfor må vi erkjenne trusler mot indre validitet. Rimelig sikker kunnskap kan erkjennes kun gjennom kontrollerte eksperimenter, og vi er langt unna eksperimentelle betingelser i arbeidet med vår studie. Derfor kan vi ikke utelukke at noen av de slutningene vi trekker kan være feilslutninger eller ha sammenheng med spuriøsitet. I denne sammenhengen er vi i samme båt som mange andre som anvender intervju som metode.

Vi har etter beste evne forsøkt å fortolke vår empiri med utgangspunkt i vårt teoretiske rammeverk. Det finnes lite teori og forskning som spesifikt omhandler partnerskapet mellom UH og skole, som ikke er partnerskoler i lærerutdanningen, og fenomenet i seg selv er i liten grad definert og avgrenset. Dette kan være en begrensning ved studien, derfor har vi vekselvis

prøvd å justere problemstilling, forskningsspørsmål og valg av aktuell forskning opp mot studiens tematiske innramming og empiriske data.

Vi mener at studien har visse styrker. Vi vil fremheve vår brede erfaring fra ulike roller i skolesektoren som vi mener har vært en styrke i arbeidet med å fortolke det empiriske materialet. Arbeidet med masteroppgaven har gitt oss en erfaring med analyse av et materiale som avspeiler kompleksitet. Denne analytiske erfaringen er en styrke for vårt videre arbeid i en utdanningssektor som krever analytisk innsikt. Dette er en styrke for oss som profesjonelle aktører i sektoren. Vi ser frem til å diskutere våre slutninger med andre som leser vår mastergradsoppgave, slik at vi som forfattere kan få et motspill som utfordrer oss til å tenke enda dypere om det fenomenet masteroppgaven tar opp. For oss som forfattere av denne masteroppgaven har som nevnt arbeidet med studien vært en styrke for å søke innsikt i fenomenet som oppgaven tar opp. Videre håper vi studien vil leses av andre som har interesse i det vi skriver om. I så fall håper vi at vårt bidrag er generelt sett en liten del av utviklingen av fagfeltet utdanningsledelse og mer spesifikt et bidrag til vår viten om partnerskap i skolesektoren.

## 7.0 Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapittelet presenterer vi først konklusjonene som svar på problemstillingen vår. Konklusjonene er basert på drøftingene i kapittel 5. Deretter diskuterer vi hvilke implikasjoner disse konklusjonene kan ha for praksisfeltet og ledelse av partnerskap, før vi avslutningsvis peker på implikasjoner for videre forskning på partnerskap. Denne casestudien har hatt som hensikt å utforske om partnerskap i desentralisert ordning kan være en arena for kapasitetsbygging og kunnskapsutvikling i praksisfeltet og i lærerutdanningen. Vår antagelse i forkant av studien var at et velfungerende partnerskap forutsetter et godt samarbeid mellom partnerne. Videre antok vi at kompetanseutvikling gjennom partnerskap krever at partnerne inntar nye roller og samhandler på nye måter. Med utgangspunkt i å lete etter erfaringer som kan bidra til å videreutvikle partnerskapssamarbeidet mellom praksisfeltet og UH-sektor, ønsket vi også å dvele ved normative vurderinger om hva som kjennetegner produktive interaksjoner i et partnerskap. Dette svares ut gjennom problemstillingen: *Hvordan kan partnerskap etableres og erfares i desentralisert ordning?* Normative vurderinger innebærer å gå ut over ens empiriske bevismateriale. Vi anser dette som et viktig anliggende for oss som arbeider i skolesektoren. Samtidig er det viktig å balansere denne ambisjonen med realitetsvurderinger av studiens begrensninger. I en akademisk kontekst vil sistnevnte hensyn være usedvanlig viktig. I en skolesektorkontekst vil søken etter implikasjoner som går ut over det empiriske bevismaterialet være desto viktigere. I rollen som mastergradsstudenter søker vi etter å finne en balanse mellom disse to hensynene.

### 7.1 Konklusjoner

Studien viser at partnerskapet i denne regionen har bidratt til å *etablere* en infrastruktur for læring (Forfang & Paulsen, 2019) mellom kommuner, skoler og UH som partner. Infrastrukturen og samarbeidet i partnerskapet med UH bidrar til at skoleeier kan støtte skolene i sitt utviklingsarbeid, selv om kommunene har ulik størrelse. Partnerne *erfarer* at å samle ressurser skaper forpliktelser over tid og bidrar til en felles retning på tvers av kommunene. Dette sammenfaller med tidligere forskning som viser at samarbeid mellom kommuner kan bidra til å utjevne kvalitetsforskjeller (Forfang & Paulsen, 2019). At såpass mye av utviklingsarbeidet foregår i partnerskapet, kan likevel skape distanse til forpliktelsene, da de mindre kommunene kan lene seg på den større kommunen i regionen. Partnerskapet fremkommer som dynamisk og skaper synergieffekter for hvordan nye styringssignaler imøtekommes, og fungerer som en brobygger mellom UH og skolesektor, også utenfor partnerskapet.

Det har vært interorganisatoriske læringsprosesser (Forfang & Paulsen, 2019) mellom både skoleeiere, skoler og UH-partnere, i eierdyadene og skoledyadene. Studien tyder på at samarbeidet ser ut til å bidra til kollektiv utviklingskapasitet (Senge, 1990; Walker & Riordan, 2010; Fullan & Quinn, 2017) mellom deltakerne i partnerskapet. Kapasiteten ser ut til å være størst i partnerskapet i eierdyaden. Denne partnerskapsdyaden har sammen skapt infrastrukturene og samarbeidsbetingelsene som har gjort det lettere å danne partnerskap i skoledyader. Vi vil dermed anta at det er skapt bedre betingelser for skoleutvikling (Paulsen, 2021) for skolene som inngår i de *etablerte* strukturene for samarbeid med UH og andre skoler.

For at partnerskap skal føre til kapasitetsbygging for partnerne som er involvert, peker studien i retning av at visse *betingelser* bør oppfylles. Partnerne bør ha et bevisst forhold til hva et partnerskap er, og derav også utvikle felles forståelse av sentrale begrep som brukes. Likeverd er et sentralt begrep som ser ut til å være viktig i forståelse av fenomenet partnerskap, der en ikke er like, men beriker hverandre. Anerkjennelse av hverandres kunnskapsbaser og komplimenterende roller som like verdige bidragsytere er sentralt for å etablere likeverd. Forståelse av likeverd er viktig for å utøve rollene mellom partnerne. Partnerskapet bør bruke tid på å etablere et felles «partnerskapspråk», som etter hvert som partnerskapet utvikles vil kunne omfatte flere felles begrep. Kulturforskjellene mellom partnerne kan dermed utjevnes gjennom språket.

Samarbeidskulturene i partnerskapet bærer preg av en etablert respekt for hverandres ulikheter. For at partnere skal kunne innta sine nye roller må det være avklarte rolleforståelser. Relasjoner svekkes hvis rollene ikke er forstått og det etableres urealistiske forventinger til hverandres bidrag. Partnerskapet bør ta utgangspunkt i konkrete praksisutfordringer, der erfaringsbaserte og kunnskapsbaserte bidrag ses på som like gyldige. Likeverd, relasjoner mellom partnerne og tillit ser ut til å være tett koblet sammen i et velfungerende partnerskap.

Studien viser at partnerskap må ledes på både eier- og skolenivå for å sikre fremdrift og utvikling. Ledere må være spesielt bevisst på hvordan partnerne skal involveres i utviklingsarbeidet på en likeverdig måte, for å etablere symmetri. Samtidig har alle partnere ansvar for å dele av sin kompetanse, og bringe ny kunnskap med seg hjem. Å balansere like verdige bidrag viser seg å være krevende og avhenger av tillitsfulle relasjoner som går begge

veier. Tillit opparbeides over tid, må holdes ved like, avhenger av god rolleforståelse, transparente prosesser og dialog mellom partnerne.

Partnerskapet har bidratt til å etablere «et rom» for kunnskapsutvikling som ellers ikke ville vært tilgjengelig. Studien viser at partnere må være bevisst hvordan «rommet» etableres og anvendes slik at partnerne etter hvert ikke bare overfører kunnskap, men også utvikler ny kunnskap sammen. Å starte samarbeidet i partnerskapet om noe konkret ser ut til å være gunstig, noe vi ser har tjent eierdyaden. Å etablere «et rom» for kunnskapsutvikling er personavhengig, krever kompetent ledelse og trygge partnere som klarer å ivareta betingelsene som er nevnt ovenfor.

Regionen i vår studie har hatt et etablert samarbeid mellom lokalt UH og skolesektor over lengre tid, og har dermed gunstige betingelser for å videreføre profesjonelle samarbeid mellom sine kommuner og eksterne partnere. Å utvikle velfungerende partnerskap tar tid. Når organisatorisk infrastruktur for læring (Forfang & Paulsen, 2019) skal utvikles vil etablering ta tid, før systemet kan erfares. Vår studie viser at produktive interaksjoner mellom partnerne må bygges opp over tid, og at de må modnes. Avtaler og normer som er utviklet sammen, vil støtte samarbeidet og skape forutsigbarhet. Relasjonene mellom partnerne ser likevel ut til å være det som skaper de største forpliktelsene. Størrelse på partnerskap bør dermed overveies. Studien viser at det er krevende å balansere det å nå alle lærere på en skole og samtidig etablere et kunnskapsutviklende partnerskap med lærerne. Gode relasjoner avhenger av tett dialog og tillit som kan være vanskelig å oppnå hvis avstanden blir for stor.

## 7.2 Implikasjoner for ledelse og praksis

Funn i vår studie viser at partnerskap må ledes. Informantene opplever at i situasjoner der ingen har tatt ledelse, erfares det at det blir liten fremdrift og mye frustrasjon. Ledere har stor betydning for den profesjonelle utviklingen til den enkelte ansatte og til det kollegiale felleskapet blant lærere (NOU 2022: 13). Ledere må støtte og gi veiledning, de må selv delta aktivt og ta ledelse av læreres læring på alvor (Stoll et al., 2006; Møller et al., 2009). Ved å være tett på lærerne får leder innblikk i praksis, kan veilede og gi støtte, som igjen kan gi effekt på elevenes læring (Robinson, 2016).

Våre funn viser også at når partnerne involveres i ledelse av partnerskap, fungerer partnerskapet bedre. De senere årene har en rekke studier løftet frem betydningen av at ledere som gir rom og mulighet for at flere kan utøve ledelse, skaper gode læringsbetingelser (NOU



2022: 13). Et samarbeid og ledelse av partnerskap bør skje gjennom distribuert ledelse, i reelle og likeverdige partnerskap, der partnerne er bidragsytere til skolens organisatoriske læringskapasitet (Paulsen, 2021). Rektor har en formell lederrolle og myndighet til å sette agenda i utviklingsarbeidet (Møller et al., 2009), men UH må innlemmes som partnere til ledelsen. I vår studie forteller UH at det stort sett er rektor som leder utviklingsarbeidet på skolen, at de blir invitert inn til å lede større eller mindre deler av arbeidet og at det er en ukomplisert dialog om dette. Informantene er tydelige på at ledelse ikke truer det som oppfattes som likeverd i partnerskapet, men det forutsetter at det er gjort rolleavklaringer mellom partnerne. Lederskapet må dermed ha kredibilitet og respekt i begge leire, UH og skole, hvis ikke blir endringer overflatiske og forpliktelsene glir over (Sirotnik & Goodlad, 1988).

Våre funn viser at partnerskap mellom skoleeier og UH-sektor har ført til etablering av en infrastruktur for læring, både på tvers av kommunene og i form av skolebaserte partnerskap som legger til rette for læring mellom lærere på skolene og UH-ansatte. Denne infrastrukturen krever samarbeid mellom flere, det være seg i ledelsen av læring fra skoleeier til lærer og elev, og er det Paulsen (2019) omtaler som en verdikjede. Vi påpeker at UH-partner inngår som bidragsytere i verdikjeden. Aktørene i verdikjeden er gjensidig avhengig av hverandre og partnerskapet må være basert på tillit for å skape synergi og utvikling (Paulsen, 2021).

Partnerskap som ny arena for kunnskapsutvikling i skolebaserte prosesser, må ledes på en slik måte at det fører til gjensidig forpliktelser til hverandre. Det må etableres *et tredje rom* for kunnskapsutvikling der ny kunnskap utvikles, i møte mellom forskning- og praksiskulturer. I mulighetsrommet må ledere se på skole og UH-partnere som likeverdige bidragsytere og modellere dette i ledelse av partnerskap.

En implikasjon for praksis er tidlig involvering av alle partnere, og å etterstrebe kobling av komplementære kompetanser mellom UH og skole. En del av målsettingen fra nasjonalt nivå er at utviklingsarbeidet skal ta utgangspunkt i lokale behov i skolen og at kompetanseutviklingen skal være forsknings- og kunnskapsbasert (Meld. St. 21 (2016-2017)). Tilgang på kompetanse fra UH varierer stort nasjonalt, og det er store kvalitetsforskjeller mellom og innad i skolene når det gjelder å analysere og avdekke sine lokale behov. I vår studie har regionen etablert et langvarig samarbeid med lokalt UH, og i kommunene er det jobbet systematisk over tid med å identifisere utviklingsbehov i skolene. Likevel oppstår det flere utfordringer og dilemmaer når partnere fra UH og skole skal kobles

sammen. Skal UH vite noe om den overordnende retning eller tematikk for å finne relevante partnere? Eller skal tilfeldige partnere sammen utvikle tematikker? Dilemmaene oppstår hvis UH har manglende kapasitet på menneskelige ressurser, ikke har den kompetansen som skolen trenger, eller hvis skolen har kommet for langt i forankringen av oppdragsforståelsen før UH blir direkte involvert. Skolene opplever i denne studien at UH bidrar med å løfte tematikken til i større grad å gjelde alle fag og alle lærere, og UH viser til at lokal infrastruktur med planer og møteplasser, bidrar til en streben mot å etablere partnerskapene så tidlig som mulig.

Implikasjoner for praksis er at partnerskap bør vare over tid. Informantene trekker frem at det tidligere har vært en skepsis til UH som partnerskapet bar preg av i starten av samarbeidet.

Det kan handle om tillit til den spesifikke partneren som kommer fra UH, men kan også handle om tillit til systemet. Systemtillit (Grimen, 2013) er ikke avhengig av at partnerne har personlig kjennskap og tillit til den UH-ansatte, men kan handle om at UH har et godt renommé eller at man har gode erfaringer med denne institusjonen fra før. Studien viser at relasjoner bygges opp over tid og skaper tillit. Jo lengre tid partnerskapet varer, desto bedre ser det ut til at tilliten mellom partnerne er.

### 7.3 Implikasjoner for videre forskning

Når det gjelder implikasjoner for videre forskning ville forskning på partnerskap som fenomen i en større kontekst kunne føre til læringspunkter for partnerskap. Vi legger merke til at NOU 2022: 13 (s. 83) *Med videre betydning* omtaler partnerskapsmodellen som viktig for å videreutvikle og styrke pedagogisk praksis og utdanningsforskningens relevans. Videre forskning på forståelsen av fenomenet, rollene og hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for å få til gode partnerskapsamarbeid kan gi ytterligere innsikt.

Videre vil vi henstille til, etter hvert som vi får mer erfaring med denne formen for samarbeid, å forske på ledelse av partnerskap. Vi hentyder i våre funn at partnerskap må ledes, og at det fordrer distribuert ledelse som bør involverer UH-partnere. Partnerskap som fenomen må ses på som organisasjonsutvikling der ledelse og partnere inngår i et komplekst samarbeid over tid. Det bør dermed forskes nærmere på ledelse av partnerskap i lys av organisasjonsteori, i stedet for intervensjoner som skal implementeres i samarbeidet mellom praksis og UH-sektor. Her ligger upløyd mark for forskere.

Gjennom denne studien og intervjuer med våre informanter har vi avdekket en del spenninger mellom regionale nettverk og statsforvalter. Vi ser at noen av de senere evalueringene av

tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling (Fossestøl et al., 2021) også omtaler dette. Videre forskning på hvordan skoleeier og UH sine lokale partnerskap fungerer, og undersøkelse av partnerskapenes ulike løsninger av infrastrukturer for læring, kan gi nyttige innblikk for arbeidet med lokal kompetanseutvikling i Norge.

## Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementering av reformen*. NIFU-rapport. 20/2012.
- Amundsen, S. & Martinsen, Ø. L. (2013). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*. 487-511.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Blossing, U., Blom, A. & Persson, K. (2016). Att skapa en samverkansprocess. En forskare och två verksamhetschefer i partnerskap. I K. Rönnerman, K., A. Olin, E.M. Furu & A. Wennergren (Red.), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap* (s. 199-2016). RIPS: *Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik*, nr 11. Göteborgs universitet.
- Bolstad, Bjørn (2020). Hvor desentralisert er desentralisert ordning for kompetanseutvikling? [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/83066/1/Masteroppgave\\_BB\\_endelig\\_201101.pdf](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/83066/1/Masteroppgave_BB_endelig_201101.pdf)
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*. (March 2003), 41-44.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8th Ed) Routledge.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. (2013). *Research-practice partnerships at the district level: A new strategy for leveraging research for educational improvement*. William T. Grant Foundation.
- Creswell, John W. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5th Ed.). Los Angeles: SAGE
- Crossan, M. M, Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*. (Jul., 1999), 522-537. <http://www.jstor.org/stable/259140>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teacher and Teaching Education*. 102-2021. 1-14.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/85880/Daza%20bet%20bal.%20Final.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Det norske akademis ordbok (2022). Kunnskapsutvikling. I det norske akademis ordbok.

Hentet 26.oktober 2022 fra <https://naob.no/ordbok/kunnskapsutvikling>

Det norske akademis ordbok (2016/21). Myndiggjøre. I *det norske akademis ordbok*. Hentet

9.oktober 2022 fra <https://naob.no/ordbok/myndiggj%C3%B8re>

Ekspertgruppe for stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler. 2018. *Stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler*. Rapport.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/462ebb8a0c444fe2add926eaf6885bde/utvalg\\_srapport-stillingsstruktur-ved-universiteter-og-hoyskoler.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/462ebb8a0c444fe2add926eaf6885bde/utvalg_srapport-stillingsstruktur-ved-universiteter-og-hoyskoler.pdf)

Faglig Råd for Lærerutdanning (2020a). Partnerskap i lærerutdanningene – et

kunnskapsgrunnlag. Delrapport 1. Januar 2020.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>

Faglig råd for lærerutdanningene (2020b). Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene -

anbefalinger fra Faglig råd for Lærerutdanning 2025. November 2020.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e29c3dc21bfa4edc9308f2fc6908afb3/partnerskap-for-kvalitet-i-larerutdanningene-004.pdf>

Forfang, H, og Paulsen, J. M. (2019). Under What Conditions Do Rural Schools Learn From their Partners? Exploring the Dynamics of Educational Infrastructure and Absorptive Capacity in Inter Organisational Learning Leadership. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(4), 65–81.

Forfang, H. (2021). Hva kjennetegner små kommuner med gode skoleresultater over tid?

Skolelederen 8/21, 14-15. [https://www.skolelederforbundet.no/wp-](https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/12/skolelederen-08_2021_web.pdf)

[content/uploads/2021/12/skolelederen-08\\_2021\\_web.pdf](https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/12/skolelederen-08_2021_web.pdf)

Folkvord, K. A. og Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap – en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 21(2), 199–213.

Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-08>

Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermansen, H., Lyng, S. T., Mausethagen, S. og Myrvold, T. (2021). *Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnsopplæringen*. Delrapport 1. AFI-rapport: 2021:6.

[https://www.uis.no/sites/default/files/2021-12/r\\_2021\\_06\\_Lokal%20kompetanseutvikling\\_Evaluering%20av%20implementering%20av%20tilskuddsordning.pdf](https://www.uis.no/sites/default/files/2021-12/r_2021_06_Lokal%20kompetanseutvikling_Evaluering%20av%20implementering%20av%20tilskuddsordning.pdf)

- Fossestøl, K. og Lyng, S. (2022). Ny infrastruktur for lokal kompetanseutvikling – tre viktige utfordringer. *Bedre skole nr.1/2022*.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Fullan, M. & Hargreaves A. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Grimen, H. (2013). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum. (Red). *Profesjonsstudier*. (3.utg., s.197-215). Universitetsforlaget.
- Grønmo S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hatlevik, I. K. R., Engelién, K. L. & Jorde, D. (2020). Universitetsskolers bidrag til utvikling av lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo. *Acta Didactica Norden* 14 (2):2. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7913>
- Helstad, K. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Bedre skole*. 1/2014. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/profesjonelle-laringsfellesskap-kunnskapsutvikling-gjennom-samtaler/>
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College record*. 1989, Vol.91 (1), p. 31-57.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Jensen, K., Nerland, M. B. & Tronsmo, E. (2022). Changing Cultural Conditions for Knowledge Sharing in the Teaching Profession: A Theoretical Reinterpretation of Findings Across Three Research Projects. *Professions and Professionalism*, 11(3), 1–20.
- Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2014) Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Effectiveness and Policy Analysis*. (2014;36). 476-500. [https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft\\_papay\\_-\\_prof\\_env\\_teacher\\_development\\_eepa\\_full.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_papay_-_prof_env_teacher_development_eepa_full.pdf)

- Kunnskapsdepartementet. (2009). Gnist – partnerskap for en helhetlig lærersatsing.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/veiledninger-og-brosjyrer/gnist\\_faktaark.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/veiledninger-og-brosjyrer/gnist_faktaark.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Gyldendal Norsk Forlag.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers.  
*Educational Researcher*, 32, 13–22.
- Lejonberg, E. Elstad, E. & Hundskaar, T. S. (2017). *Behov for å utvikle «det tredje rom i relasjonen mellom universitet og praksisskoler*. Uniped 01/17. Idunn.no  
DOI:10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06. 17 sider.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen: En forskningskartlegging* (3/2014). Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd.
- Lillejord, S. og Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping.  
*European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–56.
- Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lyng, S.T., Borg, E., Fossetøl, K., Hermansen, H., Johannesen, H. S., Lahn, L. C., Mausehagen, S., Myrvold, T. og Pedersen, P. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Temanotat 1: programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål*. AFI-rapport 2021:2. Hentet fra  
[https://www.udir.no/contentassets/9df2a26d560c47e1b1159622330e69ca/evakomp\\_temanotat\\_1.pdf](https://www.udir.no/contentassets/9df2a26d560c47e1b1159622330e69ca/evakomp_temanotat_1.pdf)
- Marks, H. M., Louis, K. S. & Printy, S. M. (2000). The capacity for organizational learning.  
*Educational Administration Quarterly*, 35 (Supplemental) 707-750.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3.utg) SAGE Publications.
- McQuaid, R. W. (2010). Theory of Organisational Partnerships – partnership advantages, disadvantages and success factors. *The New Public Governance: Critical Perspectives and Future Directions* (Routledge) 125-146.  
<https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/16959/1/Partnerships%20chapOsborne%2010%20McQuaid%20Final%20amended%20060509.pdf>

- Meld. St. 21(2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Midthassel, U. V. (2017). University-school partnerships as arrangements in policy implementation. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(3), 134-145.
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2022: 13 - +regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- OECD (2019). *Improving School Quality in Norway. The New Competence Development Model*. Implementing Education Policies. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/179d4ded-en/index.html?itemId=/content/publication/179d4ded-en>
- OECD (2020). *Bedre kvalitet i den norske skolen 2020: fremgang for kompetanseutviklingsmodellen*. (nr. 8). OECD Education Policy Perspectives. <https://www.udir.no/contentassets/609f94a69d9f44209a59ad3a42a14b10/norway-education-policy-perspectives---norsk-oversettelse.pdf>
- Olsen, J. P. (2006). The Institutional Dynamics of the European University. I P. Massen & J. P. Olsen (Red). *University Dynamics and European Integration*. 25-54. Springer.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget
- Paulsen, J. M. & Hjertø, K. B. (2014). Exploring individual-level and group-level levers for inter-organizational knowledge transfer. *The Learning Organization*, 21/4, 274-287.
- Reinertsen, A. B & Hafstad, S. S (2021). Likeverd i partnerskap: Fra bestiller og tilbyder til prosess. *Norsk pedagogisk tidsskrift* s. 429-441. DOI: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-02>
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring. (2020). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* (FOR-2020-12-22-3201). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-12-22-3201>
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rutherford, J. (1990). Third Space. Interview with Homi Bhabha. I Rutherford, J. (Red.) *Identity: Community, Culture, Difference*. 207-221. Lawrence and Wishart.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Doubleday.



- Sirotnik, K. A., & Goodlad, J. I. (Red.). (1988). *School - University Partnerships in Action. Concepts, Cases and Concerns*. Teachers College, Columbia University.
- Sillins, H. C., Mulford, W. R. & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*. 5/2002. 613-642.
- Simon, H. A. (1987). The role of Intuition and Emotion. *Academy of Management* (feb. 1987) 57-64.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Stoll, L. & Temperley, J. (2009). Creative leadership teams: capacity building and succession planning, *Management in Education*, 23 (1): 12-18.
- Store norske leksikon (2022). Infrastruktur. Gisle Solvoll (Red). *I Store norske leksikon*. Hentet 9.oktober 2022 fra <https://snl.no/infrastruktur>
- Store norske leksikon (2020). Kapasitet. Carina Nilstun (Red). *I store norske leksikon*. Hentet 9.oktober 2022 fra <https://snl.no/kapasitet>
- Store norske leksikon (2021b). Likeverd. Børge Nordbø (Red). *I store norske leksikon*. Hentet 9.oktober 2022 fra <https://snl.no/likeverd>
- Store norske leksikon (2021a). Metodologisk individualisme. Dag Einar Thorsen (Red). *I store norske leksikon*. Hentet 9.oktober 2022 fra [https://snl.no/metodologisk\\_individualisme](https://snl.no/metodologisk_individualisme)
- Store norske leksikon (2022). Tillit. *I store norske leksikon*. Hentet 9.oktober 2022 fra <https://snl.no/tillit>
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2.utg. Fagbokforlaget.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *American Educational Research Association and SAGE*. 547-593. DOI: 10.3102/00346543070004547  
[https://www.researchgate.net/publication/249797852\\_A\\_Multidisciplinary\\_Analysis\\_of\\_the\\_Nature\\_Meaning\\_and\\_Measurement\\_of\\_Trust](https://www.researchgate.net/publication/249797852_A_Multidisciplinary_Analysis_of_the_Nature_Meaning_and_Measurement_of_Trust)
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.februar). Ungdomstrinn i utvikling. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sluttrapportungdomstrinn-i-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 26.august). Tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnskole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal->

[ompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/#a156827](https://doi.org/10.1080/13632430903509766)

- Von Krogh, G, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2007). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo. N.W. Damm & Sønn.
- Walker, A. & Riordan, G. (2010). Leading collective capacity in culturally diverse schools. *School Leadership and Management*, 30:1, 51-63, Routledge.  
<https://doi.org/10.1080/13632430903509766>
- 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 22:13.  
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3014359>
- 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.

Noen elementer i besvarelsen bygger på innlevering av arbeidskrav i kurset UTLED 4302 og 4303, og kan dermed ha likhetstrekk med tekst i disse.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide for innhenting av empiri til masterstudie

(Problemstilling: Hvordan kan partnerskap etableres og erfares i desentralisert ordning for kompetanseutvikling?)

*(Forskningsspørsmål 1: **Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskap?**)*

- a. Hva legger du i begrepet partnerskap?
- b. Hvem identifiserer du som din partner?
- c. Tror du at dere har lik forståelse av partnerskap?
- d. Hva er målet med partnerskapet sett fra ditt perspektiv?
- e. Har dere et uttalt felles mål i dette partnerskapet?
- f. Hva bidrar partnerskapet til for deg og din skole?
- g. At dere er med i et partnerskap, hvordan begrunner du det overfor de ansatte?
- h. Hvordan har din kommune/skole/UH jobbet med forståelsen av partnerskap? (se ifht f.)
- i. Hva er din rolle i dette partnerskapet?

*(Forskningsspørsmål 2: **Hvordan iverksetter og utøver kommune og UH dette partnerskap?**)*

- a. Hva er grunnen til at dere ønsket å være med i partnerskap?
- b. UH og skole er to ulike organisasjoner; Hvor møtes dere, - hva skjer i møtene og hvordan opplevdes møte mellom to kulturer?
- c. Hva slags «rom» er det etablert i partnerskapet?
- d. Hvordan er lærerne involvert i partnerskapet?
- e. Opplever du at dere som partnere i partnerskapet er motivert for å lære av hverandre? Hvordan? Gi eksempler
- f. Opplever du at dere som partnere utfordrer hverandres praksis? Hvordan?
- g. Hvordan har dere jobbet for å oppnå tillit til hverandre i partnerskapet?
- h. Hvordan sikrer dere fremdrift i partnerskapet?
- i. Utøves det ledelse i partnerskapet? Hvordan -hvem?
- j. Opplever du at partnerskapet bygger kapasitet på egen skole/UH/kommune? (Ut fra det du vet, blir noe av det som dere utvikler tatt med tilbake til lærerutdanningen? Hva med den andre skolen, kjenner du til hva de får ut av det?)

*(Forskningsspørsmål 3: **Hvilke faktorer bidrar til å fremme og hemme et godt partnerskap?**)*

- a. Basert på dine erfaringer, hva tenker du har vært med på å fremme et godt partnerskap?
- b. Hva tenker du er med på å hemme et godt partnerskap?
- c. Hvem er involvert når det blir tatt beslutninger i partnerskapet? Blir beslutninger tatt eller skjer de bare?
- d. Hva tenker du på hvis vi sier likeverdige partnere?
- e. Du sa at det utøves ledelse i partnerskapet -hvordan ivaretar dere likeverdigheten da?
- f. Fortell om noe du gjør annerledes nå som et resultat av partnerskap?

## Vedlegg 2: Eksempler fra analyseprosessens ulike deler:

### Del av 1: Meningsfortettet data fra hvert intervjuobjekt og til slutt samlet i felles kolonne ut fra rolle:

Gul merking: deskriptive koder, Grønn skrift: vår fortolkning, rød skrift: noe som passer et annet sted,

Spm	Xx UH-ansatt	Yy UH-ansatt	felles
<b>Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskap?</b>			
1a. Hva legger du i begrepet p-skap?	Samarbeid Lærer av hverandre Bevegelig Kunne mer etterpå enn før Utvikle deg sammen m andre	Noe mer enn en form for organisering Skolebasert komp i p-skap som både virkemiddel, målsetting og kontinuerlig profutv. Forutsetninger for å lykkes -grad av utenforblikk Ideologi – en måte å tenke kunnskapsutv. P-skap represent. samarb. mellom sektor og UH	Samarbeid, Utvikle seg sammen Omtaler begrepet ut fra sin kontekst, teori og praksis?
1b. Hvem identifiserer du som din partner?	Partneren fra UH, men først og fremst læreren Rektor partner, noen ganger fjernt og ikke så mye med, og andre fra ledelsen Ikke alle samarb inn i kl.rom. Lærer bringer kl.rom inn gj. eksempler. Lærer av det, men fjernere	Mange partnere Ass. P-skap mellom UH og ulike partnere Smal forståelse -hvem har smal forståelse? Eiernivå Jobber inn i de fleste arb. og styringsgr. Systemisk nivå Utvida samarbeid mellom UH og skole-sektor	Mange partnere Lærer, UH, eier  Omtaler partnerskap ut fra egen kontekst og på mange nivå

### Del 2: Meningsfortettet data kategorisert under forskningsspørsmål ut fra de ulike rollene; UH, leder og eier:

Spm	UH	Leder	Eier
<b>Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskap?</b>			
1a. Hva legger du i begrepet p-skap?	Samarbeid, Utvikle seg sammen Omtaler begrepet ut fra sin kontekst, teori og praksis?	Ikke noe felles, ganske ulik forståelse av p-skap. Begge snakker om likeverdige partnere, kanskje ikke så ulik likevel? Likeverdig partner bestillingskompetanse Vårt perspektiv må inn Følelse av fellesskap Pålagt Gjensidig forplikter	Finne løsninger sammen  Ikke bare en side som er premissleverandør  Viktig med likeverdighet og utbytte for begge  Utvikle Begrep Likeverdige x3 Bestiller- og utøver

### Del 3: Oppsummering og betraktninger av meningsfortettet data ut fra forskningsspørsmål og roller:

Spm	UH	Leder	Eier	Analyse
<b>Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskap?</b>				
1a. Hva legger du i begrepet p-skap?	Samarbeid, Utvikle seg sammen Omtaler begrepet ut fra sin kontekst, teori og praksis?	Ikke noe felles, ganske ulik forståelse av p-skap. Begge snakker om likeverdige partnere, kanskje ikke så ulik likevel? Likeverdig partner bestillingskompetanse Vårt perspektiv må inn Følelse av fellesskap Pålagt Gjensidig forplikter	Finne løsninger sammen  Ikke bare en side som er premissleverandør  Viktig med likeverdighet og utbytte for begge  Utvikle Begrep Likeverdige x3	Oppsummering og betraktninger:  Utvikle seg og finnes løsninger sammen, være i bevegelse og lære sammen. Følelse av fellesskap og utbytte for begge. Det er gjensidige forpliktelser, der det ikke er bare en side som er premissleverandør. Noe mer enn en form for organisering, men slags ideologi for kunnskapsutvikling. Der inngangen ikke er at det er definert et behov om leveranse, men hva de har behov for å utvikle seg på sammen.

### Del 4: Analyse ut fra felles koding opp mot underspørsmål og forskningsspørsmål:

	Analyse opp mot forskningsspørsmål	Analyse ut fra felles koding og underspørsmål (Skjema 12.7)
Spørsmål	<b>Hvordan forstår aktørene sin deltakelse i partnerskap?</b>	
1a. Hva legger du i begrepet p-skap?	Da vi spurte respondentene hva de legger i begrepet partnerskap var de mer samstemte på hva de la i dette en vi i utgangspunktet hadde antatt. Respondentene forklarer sin deltakelse i partnerskap som det å utvikle og finne løsninger sammen. Der det er en følelse av fellesskap og utbytte for begge. Hvor det er gjensidige forpliktelser og ikke bare den ene partneren som er premissleverandør. Der inngangen til samarbeidet er at det ikke er ferdig definert. Sitater:	Utvikle seg og finnes løsninger sammen, være i bevegelse og lære sammen. Følelse av fellesskap og utbytte for begge. Det er gjensidige forpliktelser, der det ikke er bare en side som er premissleverandør. Noe mer enn en form for organisering, men slags ideologi for kunnskapsutvikling. Der inngangen ikke er at det er definert et behov om leveranse, men hva de har behov for å utvikle seg på sammen.  Spesielt eier og UH er bevisst det doble formålet med ordningen opp mot lærerutdanningene. Likeverd i samarbeidet blir fremhevet av eier og leder, og UH også seinere i andre spørsmål.  Diverse sitater:

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet**

“Partnerskap i desentralisert ordning”

Denne henvendelsen er en forespørsel om deltakelse som informant i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse partnerskap i desentralisert ordning for kompetanseutvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Forskningsprosjektet inngår i en masteroppgave i utdanningsledelse og vi søker å få innblikk i desentralisert ordning for kompetanseutvikling i en utdanningsregion. Studien dreier rundt forskningsspørsmål som omhandler hvordan partnerskap forstås og utøves.

Universitet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi vi ønsker informanter som har erfaring med partnerskap i desentralisert ordning. Vi vil intervju skoleeiere, skoleledere og vitenskapelig ansatte i UH. I studien vil utvalget være på omlag 6-8 informanter.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi ønsker å samle inn data til studiet ved hjelp av intervju som metode. Intervjuspørsmålene vil være forhåndsbestemt og vil bli stilt til alle informantene. Ut fra det informanten svarer kan vi stille oppfølgingsspørsmål.

Intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker for å gjøre det lettere å behandle intervjumaterialet og sitere korrekt i etterkant. Vi vil i tillegg gjøre skriftlige notater. Lydopptakene gjøres med Nettskjema-diktafon appen som sikrer forskriftsmessig databehandling. Lydopptakene og de skriftlige notatene vil til sammen utgjøre materialet vi skal bruke når vi tolker datagrunnlaget.

Intervjuet forventes å vare i omtrent 60 minutter. Det du svarer vil bli behandlet konfidensielt. Det skal ikke være mulig å identifisere verken individ, skole eller kommune.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Universitet i Oslo ved undertegnede veileder og vi som studenter vil ha tilgang til innsamlede data.
- Mobilappen Nettskjema-diktafon brukes til lydopptak. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og en kan ikke lytte til opptak i mobilappen.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Anonymitet vil bli foretatt etter NSD's krav og intervjuede personer vil ikke kunne identifiseres. Forskningsprosjektet følger forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger
- hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
  - Linda Eklund Bræin (student), mobil: 93692296
  - Inger Sofie B. Hurlen (student), mobil: 47027488
  - Universitet i Oslo ved Eyvind Elstad (eyvind.elstad@ils.uio.no)
  - Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. Personvernombud kan nås via e-post [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eyvind Elstad  
(veileder)

Linda Eklund Bræin  
Inger Sofie Berge Hurlen  
(studenter)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet masteroppgave med tittelen «Partnerskap i desentralisert ordning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres til masteroppgaven er godkjent.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.08.2023.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

[Minside](#) / Partnerskap i desentralisert ordning

## Partnerskap i desentralisert ordning

Vi skal skrive en masteroppgave der vi skal undersøke hvordan partnerskap i desentralisert ordning utarter seg i praksis. I den sammenheng skal vi gjennomføre en kvalitativ undersøkelse der vi intervjuer ansatte i skolesektor og universitet- og høyskolesektoren. Det vil være under ti informanter. For å gjennomføre intervjuet vil det bli gjort lydopptak på smarttelefon ved bruk av UiO sin diktafon-app "Nettskjema". Vi har tatt et e-læringskurs i GDPR og vil også sørge for samtykke av informantene i forkant av intervjuet.

Fagfelt: Humaniora

Meldeskjema 701613	Vurdert	20.02.2022	 
<a href="#">+ Nytt meldeskjema</a>	<a href="#">+ Ny datahåndteringsplan</a>	<a href="#">+ Arkivere data</a>	<a href="#">+ Bestille data</a>

### Prosjektmedlemmer

[+ Legg til](#)  [Logg](#)

Navn	Tilgang	
Inger Sofie Berge Hurlen	<a href="#">Kan administrere</a> ▼	
Eyvind Elstad	<a href="#">Kan administrere</a> ▼	
Linda Eklund Bræin (deg)	<a href="#">Kan administrere</a> ▼	

[Meldeskjema](#) / [Partnerskap i desentralisert ordning](#) / [Vurdering](#)

## Vurdering

<b>Referansenummer</b> 701613	<b>Type</b> Standard	<b>Dato</b> 21.02.2022
----------------------------------	-------------------------	---------------------------

### Prosjektittel

Partnerskap i desentralisert ordning

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### Prosjektansvarlig

Eyvind Elstad

### Student

Linda Eklund Bræin

### Prosjektperiode

31.01.2022 - 01.08.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#) 

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.



## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

-Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

---

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!