

Jermstad, L.K., Goth, U.S., Myklebust, M.,
Toppe, A.L.B & Vesteraas, R. (2023). Samarbeid
på tvers: Kompetanseutvikling mellom
høgskole, kommune og skole.
I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.),
*Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et
utdanningsperspektiv* (s. 22–38).
Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211001>

1

Samarbeid på tvers

Kompetanseutvikling mellom høgskole, kommune og skole

Linnéa K. Jermstad, NLA Høgskolen, Marit Myklebust,
NLA Høgskolen, Anne Lene B. Toppe, NLA Høgskolen,
Renate C.J. Vesteraas, NLA Høgskolen og Ursula S. Goth,
NLA Høgskolen

Innledning

Kompetanse for inkludering

Samfunnet er i stadig endring, noe som fordrer en skole i utvikling og endring. Skolen er ansett som en lærende organisasjon som skal jobbe systematisk med kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). UH-sektoren og grunnskolene skal samarbeide om

å styrke den kollektive kunnskapen og kompetansen i skolene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formålet med samarbeidet er å øke kvaliteten slik at barn og unge får et likeverdig utdanningstilbud som fremmer utvikling, læring og trivsel (Fylkesnes & Lindahl, 2021, s. 443). Samarbeidet har stort potensial for å utvikle kvalitet, men byr også på en rekke utfordringer. En av disse er den endrede rollen som UH-sektoren har fått, fra å være tilbyder av kunnskap til å nå å være en likeverdig samarbeidspartner der kompetanse skal utvikles i fellesskap og omfatte alle nivåer i organisasjon. Både universitet og høyskole, kommune og skole skal ha utbytte av samarbeidet for videre kompetanseutvikling (Meld. St. 21, (2016/2017), s. 84–100). En annen grunn til at samarbeidet kan oppleves utfordrende, er at sektorene er ulikt organisert, på samme tid som partene skal være lærende organisasjoner.

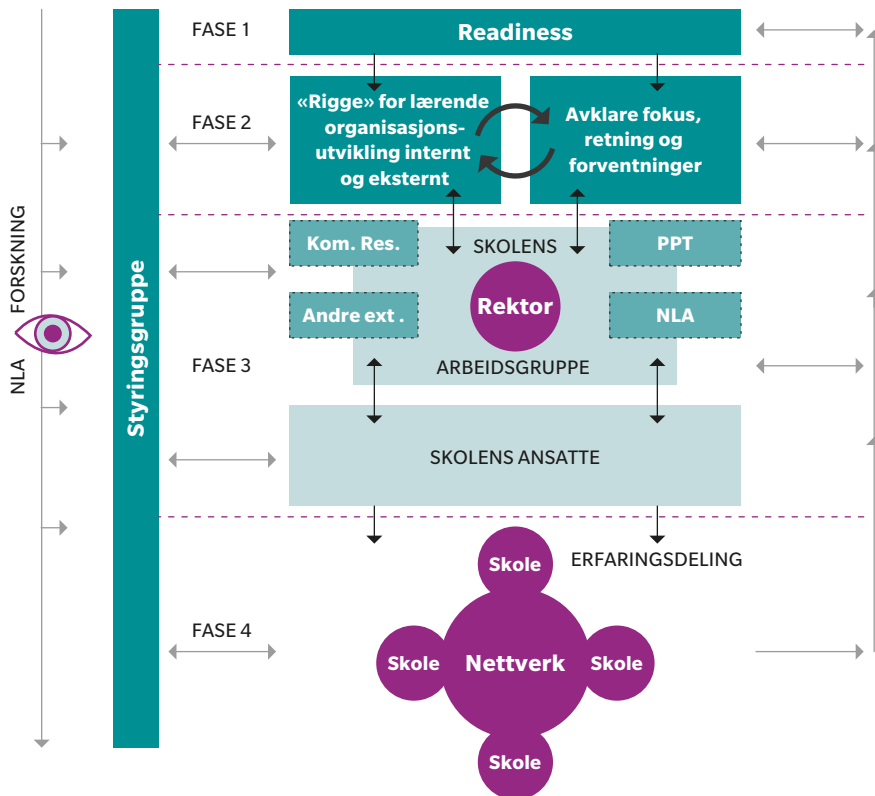
Forskning på samarbeid og partnerskap mellom UH-sektoren og skole/kommune har utledet flere suksesskriterier, blant annet gode relasjoner mellom aktørene, formulering av felles visjon, nok ressurser i form av tid, kompetanse og kapasitet, samt evne til å takle endringer og å akseptere at man selv endres (Lillejord & Børthe, 2014). Skolens ledelse og personale må enes om hvilke utfordringer det skal jobbes med (Utdanningsdirektoratet, 2019a). De siste tiårene ble flere utdanningspolitiske initiativ innført der det forutsettes at høyskolen og grunnskolen har samarbeid om å utvikle kompetanse, slik som UiU (ungdomstrinn i utvikling), DeKomp (Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen) og Kompetanseløftet (Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis) (Fylkesnes & Lindahl, 2021, s. 443). Kompetanseløftet kom som et resultat av rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (Nordahl-rapporten; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 9). Her konkluderes det blant annet med at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring får for sen eller ikke god nok hjelp, og at det er for store kvalitetsforskjeller i det pedagogiske tilbudet. Dermed kan dagens system bidra til utenforskap ved at opplæringens innhold og organisering fører til at for mange elever ekskluderes fra fellesskapet (Nordahl et al., 2018, s. 6–9). Jones & Hesjedal (2020, s. 122) peker på at skolen og den enkelte lærer må være bevisst sitt ansvar for å ivareta elevenes grunnleggende behov for trygghet og læring, som er skissert i sentrale retningslinjer i læreplanen og i opplæringsloven (1998). Kompetanseløftets målsetting er å bidra til at elevene blir

møtt med tilstrekkelig kompetanse, og å skape et inkluderende fellesskap (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 78–89). Stortingsmelding 6 fremmer også at alle elever skal få mulighet for utvikling, mestring, læring og trivsel, og at elevene skal få tilpasset hjelp når de trenger det. Videre skal elevene få oppleve at de er en viktig del av fellesskapet, og de skal bli hørt i saker som angår dem (Jones & Hesjedal, 2020, Meld. St. 6 (2019–2020), s. 7–13). Kommuner, fylkeskommuner og private skoleeiere skal se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng, inneha samarbeidskompetanse og ha kompetanse på vanlige utfordringer i tillegg til sammensatte og komplekse utfordringer, og ha kompetanse til å se når det vil være nødvendig å hente inn spesialisert kompetanse og veiledning fra Statped (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 90–98). Kompetanseløftet skal bygges opp over fem år (2020–2025), og vi er nå i den første fasen der de ulike aktørene skal etablere samarbeid. I forkant av samarbeidets oppstart skal kompetansebehovene vurderes og tiltak planlegges på lokalt nivå (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 96). Regjeringens strategi for utdanningsforskning (2020–2024) vektlegger at det lokale nivået, her forstått som skolen, skal være premissleverandør for utdanningsforskning (Kunnskapsdepartementet, 2020), hvilket igjen kan bidra til økt «impact» for utdanningssektoren (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 15). Dermed skal Kunnskapsdepartementet tilrettelegge for samarbeid mellom universitet og høgskole, kommune og skole og gi ressursmessig støtte til kompetanseutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette samarbeidet har som mål å bidra til «synergieffekter mellom skoler, skoleeiere og utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning og videreutdanning for ansatte i skolen [...] universitets- og høgskolesektoren (UH)» (Reinertsen & Hafstad, 2021).

Et helhetlig perspektiv på kompetanseutvikling i organisasjonen

Meld. St. 21 tydeliggjør at kompetanseutviklingen skal skje lokalt, den skal ta utgangspunkt i skolens egendefinerte behov og skal skje i samarbeid mellom skoleeier og UH (Meld. St. 21 (2016–2017)). Det vil i praksis innebære samarbeid på flere nivå i organisasjonene, fra skoleeier (fylkeskommune/kommune/ private eiere) og ned til den enkelte skole (s. 84–86). I lærende organisasjoner er fokus rettet mot å utvikle kunnskaper og ferdigheter og være i prosess, til forskjell fra den instrumentelle tenkningen som tradisjo-

nelt sett har preget mange organisasjoner (Senge, 1999). Peter Senge, amerikansk forsker og direktør ved Center for Organizational Learning ved MIT Sloan School of Management og forfatter av boken «The Fifth Discipline: The art and practice of learning organization» tar utgangspunkt i et helhetlig perspektiv og beskriver fem faktorer, såkalte disipliner, som må være til stede i en organisasjon for at den skal være lærende. Disse fem disiplinene er personlig mestring, gruppelæring, mentale modeller, felles visjon og systemtenkning (Senge, 1999).



Figur 1.1 Rammeverk for desentralisert kompetanseutvikling, utarbeidet av NLA i samarbeid med FOS (Øen & Gilje, 2020, s. 34).

Senges teori om de fem disipliner som en vei mot den lærende organisasjon er et interessant og relevant perspektiv til denne studien som setter søkelys på oppstartsfasen av kompetanseutvikling i organisasjoner. I denne fasen skal ansatte i UH-sektoren og ansatte i grunnskolen etablere samarbeid og jobbe mot felles mål. Denne fasen, også kalt oppstartsfasen, illustreres i Øen og Giljes modell for desentralisert kompetanseutvikling, som er utarbeidet i samarbeid mellom UH og kommune/skole. Modellen viser de ulike fasene av kompetanseutviklingsarbeid, beskrevet som innovasjonsarbeid. Modellens formål er å være et utgangspunkt for arbeid. Til tross for at modellen fremstår som lineær, påvirker de ulike fasene hverandre på en dynamisk interaktiv måte (Øen & Gilje, 2020, s. 34). Denne studien undersøker oppstartsfasen av kompetanseutviklingsarbeid, kalt fase 1 og 2 i modellen, likevel er det nyttig å fremstille hele modellen slik at oppstartsfasen vises som et innledende fundament.

Fase 1 og 2, som vi ser i modellen, beskriver viktige elementer i oppstartsfasen: «Readiness», «Rigge for lærende organisasjonsutvikling internt og eksternt» og «Avklare fokus, retning og forventinger». Disse fasene handler om bevisstgjøring på eget ståsted og mentale modeller, jf. Senges modell, hvordan vi forstår verden, og hvordan vi handler (Øen & Gilje, 2020, s. 35). Videre trekkes avklaringer og avgrensninger frem som nødvendige elementer, samt å inkludere flere nivåer, som rektor, lærere og assistenter.

Det finnes flere studier som belyser hvordan lærere i skolen opplever eksternt satsning som «Ungdomstrinn i utvikling». Det studiene informerer lite om, er hvordan ansatte i UH-sektoren opplever samarbeidet mellom UH-sektor og kommunen (den offentlige skolen) (Gunnulfsen & Jacobsen, 2019, Nordmann & Postholm, 2015). Nordmann og Postholm (2015, s. 11) peker videre på at det ikke er «gode nok arenaer for å sette ord på og utveksle konkret hva de har lært». Kunnskapen som ansatte i universitet og høyskoler innehar etter mange år med eksternt samarbeid med praksisfeltet, er av stor verdi for videre samarbeid og får derfor fokus i denne studien. For å innhente erfaringer om eksternt samarbeid ønsket vi å fokusere på ansatte i universitet og høyskole sine erfaringer. Samtidig ønsket vi å skape en setting der ansatte kan reflektere rundt egne erfaringene og belyse forskningsspørsmålet: «Hvilke faktorer er viktige for å skape et fruktbart innledende samarbeid mellom UH og kommune/skole?»

Metode

Data som ligger til grunn for studien, er basert på et litteratursøk og et fokusgruppeintervju med seks vitenskapelige ansatte fra UH-sektoren med lang erfaring fra eksternt samarbeid.

Litteratursøk

Ettersom formålet med studien var å belyse aktørenes opplevelse av eksternt samarbeid, valgte vi en kvalitativ tilnærming, som muliggjør søkelys på beskrivelser og erfaringer fremfor «data som lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2012, s. 112). Den metodiske tilnærmingen inkluderte et strategisk litteratursøk i tillegg til fokusgruppeintervjuet.

Det strukturerte litteratursøket ble gjennomført i Google scholar med følgende søkeord: «Eksternt samarbeid» og «grunnskole» og «kompetanseutvikling» og «oppstart og forankring» og «lærende organisasjoner». Søket resulterte i 195 publikasjoner. Deretter ble søket begrenset til vitenskapelige publikasjoner fra Norge. Tidsavgrensning til søket hadde fokus på nyere forskning og ble gjennomført for årene fra 2018 og frem til nå. Deretter ble det gjennomført et tilleggssøk basert på utvalgte søkerord, som ga ett resultat som ble inkludert.

Fokusgruppeintervjuet

Formålet med spørsmålene i fokusgruppeintervjuet var å hente frem informantenes erfaringer og refleksjoner rundt oppstartsfasen av eksternt samarbeid, i tråd med forskningsmålet. Spørsmålene var åpne og skulle gi innblikk i viktige elementer ved oppstartsfasen, i henhold til Øen og Giljes modell for desentralisert kompetanseutvikling (Øen & Gilje, 2020, s. 34). Intervjuguidens spørsmål tok utgangspunkt i de to første fasene i modellen, samt behovet om å fremskaffe UH-ansattes erfaringer (Gunnulfsen & Jacobsen, 2019; Nordmann & Postholm, 2015). Følgende spørsmål ble utarbeidet: *Hvilke erfaringer har du fra oppstartsfasen av samarbeid mellom UH og skoleeier/skole? Hvilke faktorer påvirker samarbeidet i oppstartsfasen? Hvordan spiller felles forståelse inn i prosessen? og Hvordan kan man forankre kompetanseutviklingen?*

Utvalget av informanter i kvalitative metoder kjennetegnes av at det er et begrenset antall personer som bidrar til dybdeinformasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med seks vitenskapelig ansatte ved NLA med mellom sju til femten års erfaring fra eksternt kompetansehevingsarbeid. De inkluderte informantene representerte også ulike kompetansenivåer i UH-sektoren, hvor to ansatte har høskolelektorkompetanse, to har førstekompetanse og to har toppkompetanse.

Fokusgruppeintervjuet varte i 45 minutter og fremskaffet en stor og relevant datamengde på kort tid (Green & Thorogood, 2018, s. 152). Intervjuet ble gjennomført etter en semi-strukturert tilnærming, som har den fordel at intervjuet kan tilpasses underveis i forhold til informasjonen som kommer frem (Bryman, 2016, s. 10). Spørsmålene ble ikke sendt ut i forkant, men ble presentert underveis i intervjuet for å få den umiddelbare responsen og dermed unngå «politisk korrekte» svar. Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på kommunikasjonsplattformen Teams. Nettbasert intervju via Teams ble valgt fordi informantene holdt til ulike steder i Norge.

Data som kom frem under intervjuene, ble fenomenologisk analysert gjennom å bli kodet, tolket og deretter kategorisert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99–105) i fire hovedfunn: verdien av felles forståelse, profesjonsperspektivet, verdien av forankring og verdien av tillit. Disse funnene utpekte seg som mest aktuelle tema som informantene sa noe om eller sluttet seg til, ved verbal eller nonverbal kommunikasjon. I den videre fremstillingen vil vi ta utgangspunkt i disse fire kategoriene når vi gjør rede for og diskuterer funnene.

Etisk vurdering

For å ivareta anonymisering av informantene ble de seks informantene gitt anonymiserende betegnelser: informant A–F. Alle informanter har blitt informert om studien og har gitt sitt samtykke før fokusintervjuet fant sted.

Resultat og diskusjon

Verdien av felles forståelse

Ved oppstart av utviklingsarbeid er det med nødvendighet viktig å sette av tid til å samtale om «forståelsen rundt samarbeidet og ønsker om hva man kan få til i fellesskap». (Reinertsen & Hafstad, 2021, s. 437). Dette blir ikke mindre viktig der man samler aktørene med ulikt ståsted, slik som i samarbeid mellom UH-sektor og kommune/skole. Øen og Gilje (2020) beskriver at oppstartsfasen handler om å skape motivasjon og eierforhold til prosessene som skal settes i gang. Dette kan sees i sammenheng med Senges (1999) beskrivelse av felles visjoner som betydningsfulle i lærende organisasjoner. Felles visjoner er noe mer enn en idé – mer som en kraft, og denne kraften blir levende og virksom når menneskene i organisasjonen virkelig tror at de kan være med på å skape sin egen fremtid (Senge, 1999). I denne fasen beskriver informant F at det er viktig «å vite noe om hvilke forventninger de der ute har». Det handler om å ta utgangspunkt i «her og nå»-situasjonen, for så å arbeide seg sammen mot en felles forståelse. Flere av informantene beskriver i denne sammenheng at skole og kommune ved første møte kan oppleve seg klare for iverksetting av konkrete tiltak og ønsker å komme raskt i gang, samtidig som man fra UH-sektors side opplever at det er hensiktsmessig å bruke mer tid på å arbeide frem felles forståelse for prosjektet. I denne fasen er det viktig å bruke pedagogisk takt. Informant (D) sier det slik:

De har ofte tenkt ut mange gode tanker selv, men man kan tenke at det er litt hastig. Vi [UH-sektor] må være de som bremser opp prosessen. Det å bremse prosessen er en viktig oppgave for oss [i UH-sektoren], men det kan også være en ubehagelig oppgave.

Under intervjuet understøtter informant A verdien av å ta seg god tid og sier at en forhastet oppstart fører til at «lokomotivet har forlatt stasjonen – men ikke alle vogner har kommet med». Slike funn ser vi også i litteraturen. En fruktbar oppstart krever god tid til å bli klar over hvor man står, og hvor man vil, det er en bevisstgjøringsfase som utfordrer «verdier, holdninger, elevsyn, normer og virkelighetsoppfatninger» (Øen & Gilje, 2020, s. 35). Dette arbeidet der man samtaler om forståelsen av ulike fenomener eller tema, kan

forstås gjennom Peter Senges (1999) mentale modeller. Øen og Gilje (2020, s. 35) skriver: «Våre mentale modeller bestemmer ikke bare hvordan vi forstår verden, men også hvordan vi handler. Det kan også knyttes til hva lærere har tro på – deres pedagogiske credo» (Øen & Gilje, 2020, s. 35). Senge (1999) hevder at ny innsikt ofte ikke blir tatt i bruk, fordi den strider med forestillingen om hvordan verden er. De mentale modellene er ofte ubevisste, og det er derfor viktig å kunne «snu speilet» for å se omgivelsene og situasjonen man står overfor, i nytt lys.

Oppstartsfasen er ofte kjennetegnet av kommunikasjon om prosjektets prosesser og gjerne anvendt sammen med prosessverktøy og modeller. I denne prosessen bør man fokusere på å styrke lærernes «bevissthet og refleksjon rundt individuelle og kollektive lærings- og utviklingsprosesser» (Vasseljen & Postholm, 2021, s. 533). Nettopp dette å kunne reflektere sammen og dele erfaringer er selve kjernen i organisasjonslæring (Gunnulfsen & Jacobsen, 2021, s. 38). Metakommunikasjonen og refleksjonen bygger kollektiv prosesskompetanse innenfor undersøkende og kunnskapsbyggende prosesser (Vasseljen & Postholm, 2021, s. 533). Dette danner grunnlag for helhetlig skoleutvikling i henhold til Senges teori (1999); endring er mulig når alle drar i samme retning. Vi ser at skolebasert kompetanseutvikling, der lærerne, som forskere i egen praksis, og universitets og høyskolesektoren, kommunen og skolen har et likeverdig utgangspunkt og reflekterer sammen, skapes det muligheter, innovasjoner og dermed en ny utdanningsvei. Her ser vi tydelig at faglitteraturen og informantenes uttalelser samsvarer når det gjelder viktigheten av å bruke tilstrekkelig med tid, skape fellesforståelse, eierforhold og motivasjon for alle deltakerne i oppstartsfasen. I denne prosessen kan et viktig bidrag fra UH være at man tar seg nok tid til å etablere en felles forståelse og visjon for prosjektet på alle nivåer i samarbeidet. Informant D har en positiv innfallsvinkel til denne oppgaven og beskriver det slik: «Jeg synes dette er den mest spennende fasen – UH kan være med og bidra til at prosessene blir gode.»

Profesjonsperspektivet

I samarbeidet mellom UH, kommune og skole møtes ulike aktører som representerer ulike profesjoner. Forskning viser at gode partnerskapsmodeller preges av jevnbyrdige samarbeidsrelasjoner (Jokstad, 2020; Lillejord

& Børthe, 2014). Læreren, som forsker i egen praksis, skal anses som en likeverdig samarbeidspartner i kompetansehevingsprosjekter (Jones & Hesjedal, 2020). Som det fremgår av Stortingsmelding 21, fremholdes UH-sektoren som viktige tilbydere av kompetanse til skolen, samtidig som det er en klar målsetting å skape gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap mellom lærerutdanningene og skolene.

Informantene beskriver ulike erfaringer knyttet til etableringen av dette partnerskapet.

Informant F bemerker: «Det er fortsatt en forventning om at initiativet skal komme fra UH.» Informanten fortsetter: «Det må etableres en forståelse for at det er UH som er invitert ut, og derfor er det de som er på «hjemmebane» som må ta ansvar for rammene for samarbeidet.» På den annen side beskrives det at UH som ekstern partner ikke nødvendigvis møtes med tillit innledningsvis: «Man kan oppleve en skepsis til at man kommer fra høyskolen. Hvem er du som kommer her og forteller?» sier informant C. Informant E beskriver UHs overgang fra å være tilbyder til samarbeidspartner slik: «Lærere har dobbel stemme: De ønsker mer autonomi (vi er eksperter), samtidig som de ønsker faglig påfyll (fra UH).» Informant F responderer med at det er en «utfordrende overgang for UH å gå fra å være leverandør til å være likeverdig partner. En rolleavklaring er helt avgjørende for å få et godt samarbeid. Viktig at de ulike partene blir kjent med hva den enkelte kan bidra med.»

I denne sammenheng beskriver informant A betydningen av at «UH er tydelig på at vi har behov for å lære. Å ikke komme utenfra som en som skal belære, men å lære noe nytt sammen med andre.» Informanten beskriver videre at dette krever «evne til å være lyttende», og at man derfor kan «evne å justere bestillingen». Forfatteren Jokstad, skriver det slik:

Når lytting og tenkning kobles slik til ansvarlighet og krever stillhet, må evnen til å være i stillhetens rom, utvikles. Å arbeide med seg selv mot slike iboende egenskaper, er slik jeg forstår det, både en subjektivisering og en generisk kompetanse og derved sentrale elementer i en profesjonsutvikling. (Jokstad, 2020, s. 223)

Gjennom å invitere til gjensidighet kan partene gjennom hele prosessen kontinuerlig «snakke seg sammen til en ny forståelse» (Informant A).

Profesjonalisering innenfra fordrer profesjonsutøvere som er motiverte (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 529). Informant E sier: «Det handler om opplevelse av respekt og autonomi.» Det er viktig at lærerne får «handlingsrom til å være undersøkende, lærende og utviklende i egen praksis, både i og mellom utviklingsaksjonene» (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 531). Det er en nær sammenheng mellom personlig læring og læring i organisasjonen; den personlige læringen er en forutsetning for organisasjonsmessig læring (Senge, 1991, s. 145). Senges teori bygger på en grunnleggende tro på at mennesker kan utvikle seg og lære mer i fellesskap gjennom å øke motivasjonen og fremme evnen til å lære på alle nivåer i organisasjonen. (Senge, 1999, s. 10). Organisasjoner består av mennesker med kunnskaper og ferdigheter, og disse er av stor betydning for organisasjonen. «Med utgangspunkt i personlig mestring, i henhold til Senges teori, kan felles visjon og læring i fellesskap, føre til læring i organisasjonen» (Jokstad, 2020, s. 225). Personlig mestring innebærer livslang læring, en kontinuerlig prosess der individet utvikler seg og lærer, og Senge (1999) omtaler dette som å leve kreativt fremfor reaktivt. Læring skjer imidlertid ikke bare i individet. Gjennom gruppelæring frigjøres ressurser den enkelte ikke kan få frem, og Senge (1999) hevder at gruppens intelligens kan overstige summen av intelligensen til gruppens enkeltmedlemmer. «Å ha personlig mestring og få anledning til å dele dette på arbeidsstedet slik at det kan føre til kollektiv læring og utvikling, er avgjørende for at organisasjoner skal utvikle seg profesjonelt» (Jokstad, 2020, s. 225). «Profesjonalisering innenfra fordrer praktikere som gjennom kollektive prosesser forvalter normer og standarder, bygger kunnskap og kompetanse og driver aktiv skoleutvikling» (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 535). Michael Fullan omtaler begrepet kollektiv kapasitet:

Den kollektive kapasitetens styrke er at den muliggjør at vanlige mennesker får til usedvanlige ting – av to grunner. Den ene er at vi hele tiden får mer og lettere tilgjengelig kunnskap om effektiv praksis. Den andre grunnen er enda mer virkningsfull – samarbeid genererer engasjement. (Fullan, 2014, s. 96)

Denne kollektive kapasiteten beskrives som resultat av at hele kulturgrupper på ulike nivåer jobber sammen mot felles mål, og en tro på at endring er mulig når alle samarbeider på tvers av nivåer i skolesystemet. Våre infor-

manter og funn fra tidligere studier viser at det profesjonsfaglige fellesskapet som består av ulike aktører, bør dele felles verdier og oppnå en felles forståelse for prosessen før den går i gang. Vi ser at lærere, ledere og andre ansatte som reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis, blir aktive deltakere med en felles forståelse for prosessen. Informantenes innspill fremhever at i denne prosessen er genuin og gjensidig respekt for hverandres kompetanse en lyttende posisjon som gir rom for at ulike stemmer kan komme frem, og avklaring av de ulike partenes roller i samarbeidet avgjørende.

Verdien av forankring

Reell forankring i ledelse og personale fremheves i sluttrapporten for UiU (Ungdomstrinn i utvikling) som en av suksessfaktorene for vellykket samarbeid knyttet til kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Rapporten konkluderer videre med at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet bør gi tydelige signaler om selve «betydning av forankringen». En vesentlig faktor her er at forankringen ikke bare omfatter ledelsen, men er å finne i hele organisasjonen, slik det også fremkommer av modellen til Øen og Gilje (2020). Våre informanter var omforent om betydningen av forankring i hele organisasjonen ved flere utsagn, samtidig som de uttrykte at nettopp dette kunne være en utfordring. Informant D sa det slik: «Når det gjelder oppstarts- og initieringsfasen, opplever vi ofte at både skole, rektorer og kommuner har kunnskap om forankring og vet viktigheten av det, men så vet de det ikke likevel.» Informanten beskrev videre: «I oppstarten av samarbeid etterspør UH om forankring, og de (viser til ledelsen) sier: 'dette har vi gjort', samtidig som det i samtalene i oppstartsfasen fremkom noe annet.»

En annen informant utdypet det slik: «Det viser seg at ledere og mellomledere er forankret, men ikke de på gulvet. De som har vært med på planleggingen, er de som har høyest forankring.» I tråd med dette trekker Gunnulfsen og Jacobsen (2021, s. 30) frem svak forankring blant lærere i sin artikkel. Funn fra Fylkesnes og Lindahls (2021, s. 448) artikkel om desentralisert kompetanseutvikling (Dekomp) viser svak forankring hos lærere. Lærerne opplevde lite informasjon og mulighet for innflytelse i introduksjonsfasen. Forankringsarbeidet foregikk i ledelsesgruppen, og lærerne opp-

levde å få utviklingsprosjektet tredd ned over seg (Fylkesnes & Lindahl, 2021, s. 448), noe som førte til skepsis, motstand og frustrasjon i kollegiet. Vasseljen og Jacobsen (2020, s. 523) viser viktigheten av emosjonell støtte allerede fra prosjektenes oppstartsfasen. Informant A nevner verdien av å ta lærernes følelser knyttet til endring på alvor, ikke bare å snakke om hva som er spennende med det nye, men også hva som er skremmende og vanskelig. For å lykkes med oppstartsfasen som lærende organisasjon er det viktig å se på helheten i systemet og ikke kun den enkelte del (Senge, 2004).

«Av og til så har jeg trodd at alle er med, og så merker man når man møter kollegiet at ... nei – alle var ikke med. Invitere til oppstart, gjerne så mange som mulig, ikke bare rektor og ledelsen, for å samsnakke» (Informant A). Videre sier informant A: «I større satsninger har jeg gjort litt nummer ut av det- samlet mange, gjerne hele kollegiet: nå begynner vi og alle har fått en sjanse til å føle at de starter sammen. Fellessamlinger. Forteller om hva opplegget er og en forståelse for hele opplegget.»

I henhold til Senges teori ser vi at forankringsarbeidets «hvem» er avgjørende, men også forankringsarbeidets «når» og «hvordan».

På hvilken måte skal forankring skje, og når er man enig? Forankring må skje hele tiden, også underveis for å få alle med. Jeg har tenkt en del på forankring. Kanskje handler det om menneskesyn som leder. Hvem er jeg som leder, og hva slags kompetanse har jeg i å lede utvikling og endringsprosesser? Hvordan tenker jeg at mine ansatte kan bidra? Skal de bidra, eller skal de læres opp? Jeg tror at det er viktig i forankringsarbeidet å synliggjøre aktørers medvirkning. Mennesker trenger å oppleve at de medvirker, og at deres innspill får en reell betydning for endrings- og utviklingsarbeidet (Informant E)

Forankring i hele personalet, fra ledelse og til den enkelte lærer, viser seg å være avgjørende for i hvilken grad læring og utvikling for en organisasjon (skole) kan finne sted. Dette er i tråd med Senges teoretiske perspektiver og underbygges både av erfaringer fra evalueringer av gjennomført kompetanseutviklingsarbeid i skolen – UiU (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4), og informantene. Et tilleggsperspektiv i denne sammenheng er at forankring ikke er en «engangshendelse». En av informantene løftet frem viktigheten av

aktørens opplevelse av medvirkning som avgjørende, ikke bare i oppstarten, men også underveis. Da endrings- og utviklingsarbeid tar tid, er dette et viktig poeng å ta med også utover oppstartsfasen.

Verdien av tillit

Vi har tidligere i artikkelen vært inne på betydningen av anerkjennelse av den andres kunnskap, kompetanse og myndiggjøring som viktige faktorer for å stimulere eierskap i en prosess (Vasseljen & Postholm, 2021, s. 523). I beskrivelsen av viktige elementer i oppstartsfasen sier informant A: «Det første jeg tenker på, er tillit.» Informant B bygger på dette og sier:

Tillitsaspektet er nesten mer avgjørende enn kompetansen. En god relasjon bygger nye nettverk. Det er et uforutsett fenomen: har man etablert en god relasjon og en felles forståelse av hva som skal gjøres, så skapes det spirer rundt som man ikke kunne tenke seg eller hadde kjennskap til på forhånd (Informant B).

«... det å ha tillit i seg selv om at en har kompetanse i å inngå i et samarbeid. Lærer har noe å bidra med» (Informant E). Informant C bekrefter dette: «Akkurat dette med tillit tror jeg er avgjørende.» Tillit fremholdes av alle informantene som en verdi i kompetansehevingsarbeid. Torgersen og Steiro (2018) beskriver det slik: «In Norway, as in other Nordic countries, trust is seen as important and as a value in itself. Trust is seen as being more beneficial and having lower transactional costs than control» (Torgersen & Steiro, 2018, s. 42). Informant B sier: «Tillitsforhold i startfasen er viktig. En god relasjon bygger et nettverk, og et nettverk får frem til gode prosjekter. Det handler om tillit til seg selv, samt respekt og tillit for hverandre og hverandres roller.» Informant D bygger videre på dette og sier: «God nok tid til samarbeid slik at vi kan etablere tillit.»

Våre funn om tillit til aktørene under oppstart av prosessen samsvarer med funn knyttet til emosjonell støtte i studien til Vasseljen og Postholm (2021, s. 523). Ser vi dette gjennom teori om lærende organisasjoner, så er både tillit og åpenhet viktige faktorer for å våge å reflektere i fellesskap, kunne utfordre mentale modeller og stille seg åpen for nye måter å forstå et fenomen på. Disse faktorene understøttes også av Øen og Gilje (2020)

i modellen for desentralisert kompetanseutvikling. Denne helhetlige tenkningen som både gir rom for tanker og følelser og inkluderer alle disiplinene i systemet, er viktige faktorer for læring og utvikling i lærende organisasjoner. Disiplinen systemtenkning (Senge, 1999) handler nettopp om dette: å erkjenne at organisasjoner består av deler som sammen utgjør helheten. En viktig forutsetning for lærende organisasjoner er helhetsforståelsen – de fem disiplinene utvikles parallelt. Våre funn knyttet til tillitsaspektet kan sees i sammenheng med etableringen av det gode partnerskapet, som drøftet tidligere i artikkelen. Tillit fremstår som en verdi som skapes mellom partene, men også i partene, gjennom møtet med de andre aktørenes anerkjennelse og respekt.

Konklusjon

Studien har hatt som mål å besvare forskningsspørsmålet *Hvordan beskriver ansatte i UH et fruktbart innledende samarbeid med kommune og skole?* Forfatterne i studien konkluderer med at tillit, forankring, og profesjonsperspektivet er utslagsgivende faktorer for et vellykket samarbeid mellom UH, skole og kommune. Personlig og individuell mestring innebærer livslang læring og er en kontinuerlig prosess der individet utvikler seg og lærer. Derfor bør det allerede i prosjektets oppstartsfasen oppfordres til anerkjennelse av aktørenes tidligere erfaring, kunnskap og kompetanse. For å skape kvalitet-utvikling er det utslagsgivende at det investeres tid til avklaringer og felles visjoner ved oppstart av samarbeidet.

L. Jermstad har vært initiativ og prosjektleder. Hun har vært ansvarlig for alle deler av prosjektet og har vært hovedforfatteren i artikkelen. Jermstad er derfor førsteforfatter i artikkelen. U.S. Goth, M. Myklebust, A.L.B. Toppe, og Renate Vesteraas (alfabetisk rekkefølge) har vært aktiv i prosjektet og ved utarbeidelsen av artikkelen og fyller krav til medforfatterskap. Alle forfattere har godkjent den siste versjonen av artikkelen.

Referanser

- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene. Løfterike muligheter for barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Goth, U.S., Jermstad, L.K. & Tokovska, M. (2020). Tilrettelegging for trivsel. Mangfold i det norske klasserommet. I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv – Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 65–79). Novus forlag.
- Green, J. & Thorogood, N. (2018). *Qualitative methods for health research* (4. utg.). Sage Publications.
- Jokstad, G.S. (2020). Utvikling av veilederkompetansen – en profesjonsetisk reise. I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv – Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 213–230). Novus forlag.
- Jones, L.Ø. & Hesjedal, E. (2020). Lærerens rolle og elevens medvirkning i den spesialpedagogiske tiltakskjede. I L.K. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv – Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 121–139). Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene Lærerutdanning 2025*. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nettpdf
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Forskning, kunnskapsmegling og bruk. Strategi for utdanningsforskning 2020–2024*. https://www.regjeringen.no/contentassets/8b5e5ebb145540f581c9996ef164acfb/kd_strategi-for-utdanningsforskning-2020-2024.pdf
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Normann, A. & Postholm, M.B. (2015). *Rapportering fra Nettverk for kompetansemiljøer i den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet*. NTNU.

- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reinertsen, A.B. & Hafstad, S.S. (2021). Likeverd i partnerskap: Fra bestiller og tilbyder til prosess. Fra hva er til hva kan bli. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 428–441. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-02>
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Forlag.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T.J. (2018). Defining the term samhandling. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» under risk. A step ahead of the unforeseen* (s. 39–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling>
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Hvordan følge opp etter ekstern skolevurdering?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ekstern-vurdering/oppfolging-etter-ekstern-skolevurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012–2017 – sluttrapport*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017-sluttrapport/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>
- Vasseljen, N.A. & Postholm, M.B. (2020). Lærerutdannerens rolle i skolebasert kompetanseutvikling. Hvordan bidra til profesjonalisering innenfra? I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L.H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 511–539). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch19>
- Øen, K. & Gilje, J. (2020). Desentralisert kompetanseutvikling. *Bedre skole*, 2, 33–38.