



Article

# Partnerskap på like premisser? Styringsforventninger og institusjonelle praksiser sett fra lærerutdanningens perspektiv

**Gaute Rydland Nilsen**

Høgskolen i Innlandet

Email: [gaute.rydland.nilsen@inn.no](mailto:gaute.rydland.nilsen@inn.no)

**Kristin Helstad**

OsloMet – Storbyuniversitetet

Email: [kristin.helstad@oslomet.no](mailto:kristin.helstad@oslomet.no)

## Abstract

'Partnership' is used as a collective term for cooperation on competence development between teacher education institutions and schools and is intended to lead to mutual learning. This article deals with experiences with partnerships from the teacher education's point of view. The data material consists of interviews with teacher educators and leaders in teacher education institutions. The findings show that the staff members have many positive experiences, but they problematize certain organizational and steering challenges. They point out that it is demanding to share knowledge internally, and that research is somewhat connected to the work. They experience that the partnership primarily takes place on the school's premises, which may be related to the fact that steering expectations are directed at the teacher training programs and not at the schools. The study reveals differences in institutional practices, such as how the work is organized at a larger and a smaller teacher training institution, and whether the work is experienced as an individual or a collective project. The study shows that partnership is a complex phenomenon that shapes political and organizational conditions.



©2023 Gaute Rydland Nilsen and Kristin Helstad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

**Nøkkelord:** Partnerskap, lærerutdanning, styring, institusjonelle praksiser

## Innledning

I den offentlige debatten om lærerutdanning, mangler det ikke på synspunkter om hvordan utdanningen kan gjøres mer attraktiv. I en tid med sviktende rekruttering til læreryrket peker både styringsdokumenter og forskning på at lærerutdanningen kan oppleves praksisfjern og lite relevant (Dahl et al., 2016; Farrell, 2023; Finne et al., 2014; NOKUT, 2006, NOKUT, 2010). Utdanningen får også kritikk for manglende koblinger mellom kunnskapsformer i akademia og i praksisfeltet (Jakhelln et al., 2017). For å skape rom for utvikling, blir et forpliktende samarbeid i form av partnerskap mellom lærerutdanning og praksisfelt løftet fram. Som begrep kan partnerskap forstås som en samlebetegnelse for samarbeid om kompetanseutvikling mellom lærerutdanningsinstitusjoner, skoleeiere og skoler. Utdanningspolitisk blir begrepet omtalt i en rekke styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 2017b; Meld. St. 21, 2016–2017).

Partnerskap er knyttet til et ideal om likeverdighet mellom partene (Daza et al., 2021), men normative idealer møter utfordringer når de skal fortolkes og iverksettes i praksis. Styringssignalene er ofte vage og lite spesifikke i sin beskrivelse av partnerskapenes oppgaver og ansvar. De historisk og kulturelt utviklede rollene høyere utdanning og praksisfeltet besitter krever endrede rolleforståelser der ansatte samarbeider på mer fleksible måter (Harford & O'Doherty, 2016). Forskere peker også på at det er viktig å utvikle en mer kollektiv tilnærming til partnerskapet preget av det Hargreaves og O'Connor (2019) omtaler som samarbeidende profesjonalitet. Partnerskapet risikerer ellers å bli avhengig av individuelle prestasjoner, og samarbeidet mellom enkelte lærerutdannere og ansatte i skoler blir løst forankret i utdanningen som helhet (Farrell, 2023). Samarbeid mellom lærerutdanningene og skolene avhenger av hvordan aktørene som er involvert i arbeidet forstår og iverksetter partnerskap. Empiriske spørsmål kan dreie seg om hvordan ulike faktorer påvirker deltakernes forståelser av hva partnerskap innebærer, ikke bare på intensjonsnivå, men som erfarte praksiser. Partnerskap er innved i politiske forventninger, institusjonelle betingelser og spenninger knyttet til innhold og arbeidsformer, som uenighet om hva slags kunnskap som skal tillegges vekt (Hermansen & Mausestagen, 2023). Selv om spenninger som oppstår er en naturlig del av arbeid i partnerskap, er det viktig at deltakerne har kunnskap om hvordan de kan håndteres, og hvordan de kan utvikle en forståelse for hva partnerskap konkret skal innebære (Jakhelln & Postholm, 2022).

Forskningslitteraturen har primært tatt for seg intensjoner med og hva som kjennetegner partnerskap (Daza et al., 2021; Lillejord & Børte, 2016). Få studier har undersøkt hvordan deltakelse i partnerskap oppleves og erfares, og hvordan ulike betingelser påvirker arbeidet (Hermansen &

### 3 Partnerskap på like premisser i lærerutdanning?

Mausethagen, 2023). Det er også lite forskning som tar for seg hvordan partnerskap med skoler påvirker arbeidet internt i lærerutdanningen (Elstad, 2020). Denne artikkelen er et bidrag til dette kunnskapsgrunnlaget. Formålet er å få fram kunnskap om lærerutdannernes erfaringer med å delta i partnerskap, og få innsikt i institusjonelle praksiser som har betydning for dette arbeidet.

Datagrunnlaget baserer seg på intervjuer med lærerutdannere og ledere som har engasjement i partnerskapet. Vi stiller følgende spørsmål:

- Hvordan opplever og erfarer lærerutdannere og ledere i lærerutdanningen arbeid med partnerskap?
- Hva kjennetegner institusjonelle praksiser knyttet til arbeid med partnerskap?
- Hvilke muligheter og utfordringer ligger i partnerskapsarbeidet, sett fra lærerutdanningens perspektiv?

I artikkelen viser vi til politiske styringssignaler og tidligere forskning før vi presenterer analytiske begreper som institusjonelle praksiser og grensearbeid (Hermansen, 2020; Langley et al., 2019). Deretter beskriver vi den metodiske tilnærmingen og legger fram sentrale funn før vi drøfter funnene og oppsummerer.

## Partnerskap i politikk og forskning

I en kunnskapsoversikt viser Forsström og Munthe (2023) at interessen for koblingen mellom lærerutdanning og praksisfelt har vært mer framtrødende i Norge sammenliknet med andre nordiske land. De senere årene har utdanningsmyndighetene introdusert en rekke tiltak i tråd med partnerskapsideene, som kompetanseutviklingsstrategien *Ungdomstrinn i utvikling* (2013-2017). I en evaluering av denne satsingen kom det fram at samarbeidet mellom skoler og lærerutdanningen ble opplevd som givende (Postholm et al., 2018). For lærerutdanningen førte partnerskap til et tettere samarbeid mellom fagseksjoner, men erfaringene fra arbeidet spredte seg i liten grad til resten av lærerutdanningen. Ansatte oppga at de savnet erfaringsdeling med kolleger på en mer strukturert måte, og at det ikke burde være opp til hver enkelt lærerutdanner å dele erfaringer og kunnskap.

I 2017 ble *Desentralisert ordning for kompetanseutvikling* (Dekomp) (Meld. St. 21, 2016–2017) introdusert med intensjon om at kompetanseutvikling i skolen skal skje i tett samarbeid med ansatte i lærerutdanningene. Partnerskap ble også regulert i en forskrift der det heter at kompetanseutviklingstiltak skal planlegges og gjennomføres i samarbeid mellom skoleeiere og universitets- og høyskolesektoren (UH), og at UH-institusjonene skal bruke erfaringer fra

partnerskapet til å videreutvikle kvaliteten i lærerutdanningene.<sup>1</sup> Styringsdokumentene peker imidlertid på at det er universitetene og høyskolene som må ta det største ansvaret for samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I evalueringer av Dekomp-ordningen omtales partnerskapet som en drivkraft for utvikling, og involverte deltakere rapporterer at ordningen har styrket samarbeidet mellom dem (Fossestøl & Lyng, 2022). Partnerskapet byr imidlertid på visse strukturelle og organisatoriske utfordringer, og det er stor variasjon i hvordan lærerutdanningene møter endringene som ordningen fører med seg. Spredningen av kompetanse på flere fagmiljøer, og at ansatte kan oppleve at deres akademiske frihet blir truet, blir gjennomgående rapportert som utfordrende. Forskning er dessuten begrenset og krevende å komme i gang med (Fossestøl et al., 2021).

I forskningslitteraturen blir metaforen *det tredje rom* ofte brukt for å beskrive arbeid i partnerskap (Lillejord & Børte, 2016). Selv om slike «rom» kan tilby mindre hierarkiske strukturer, oppstår det ofte spenninger når aktører fra ulike virksomheter møtes i nye sammenhenger. Arbeid i slike grensesoner kan tilby muligheter som kan revitalisere lærerutdanningen, men Taylor et al. (2014) viser at å utvikle partnerskap som innlemmer både personlige og profesjonelle forbindelser kan være tidkrevende og utfordrende. De argumenterer for at utfordringer må møtes med forhandlinger som inkluderer forståelser av at alle har ansvar for å være lærerutdannere, og at institusjonene må sette felles mål som gagnar både lærerutdanningen og skolene. Daza et al (2021) fant at partnerskap har potensial til å skape mer demokratiske modeller for profesjonell praksis hvor akademiske og praktiske kunnskapskilder blir mer likeverdige. Partnerskap kan åpne for å diskutere relevante praksissituasjoner og innlemme ulik kunnskap og ekspertise i samarbeidet. Forskning fra lærerutdanning i England og Skottland peker på at partnerskap preges av en skjevfordeling der lærerutdanningen gis ansvaret for å løfte praksiskunnskap og gi den en videre mening (Ellis & McNicholl, 2015). Skal *det tredje rom* være bærekraftig over tid, kreves det tid til å arbeide med utfordringer som institusjonelle tradisjoner og normer legger premissene for. Samarbeid i partnerskap avhenger dessuten av individene som møtes og hvilke ressurser de bærer med seg, samt hvordan arbeidet er ledet og koordinert med institusjonen for øvrig (Klein et al., 2013). Kunnskap som vokser fram i partnerskap kan ideelt sett legge grunnlag for ny kunnskap som kan bidra til at både lærerutdanning og praksisfelt utvikler seg (Jakhelln & Postholm, 2022).

Både politiske styringsdokumenter og forskningslitteratur legger vekt på betydningen av jevnbyrdighet og gjensidighet i relasjoner mellom involverte institusjoner og aktører i partnerskap.

---

<sup>1</sup> Jf. Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring, 2021, hentet fra Hermansen og Mausestaden (2023).

## 5 Partnerskap på like premisser i lærerutdanning?

Hermansen og Mausestagen (2023) peker imidlertid på at det er behov for å nyansere slike normative idealer. UH-institusjoner og skoler er i prinsippet ikke like, og de har ulike roller og kunnskapstradisjoner. Et sentralt spørsmål vil være hvordan likeverdighet forstås og blir iverksatt der skoler og utdanningsinstitusjoner møtes og bringer med seg ulik kunnskap og kompetanse.

Tradisjonelt er det lærerutdanningen som har den tydeligste stemmen i partnerskapet, noe som kan føre til en ubalanse i maktforhold. Dette kan igjen utfordre hensikten med partnerskapet som dreier seg om kompetanseutvikling og gjensidig læring.

## Institusjonelle praksiser og grensearbeid

For å begrepsfeste arbeid som foregår i partnerskap kan det være fruktbart å trekke veksler på analysebegreper som institusjonelle praksiser og arbeid i grensesoner mellom ulike virksomheter. Institusjonelle praksiser viser til etablerte handlingsmønstre som er historiske og sosialt situerte og som har betydning for arbeidet som foregår i og på tvers av institusjoner (Hedegaard, 2014; Hermansen, 2020). Grensearbeid har blitt brukt for å undersøke hvordan profesjoner markerer grenser for å skille seg fra andre profesjoner, men begrepet brukes også for å studere hvordan ulike profesjonsgrupper søker mulige sammenhenger og koplinger (Langley et al., 2019). I en studie av grensearbeid i lærerutdanning (Nicolini, 2012, sitert i Risan, 2023) understrekes det at grensearbeid må forstås som en aktivitet som må utforskes gjennom deltakelse i sosiale kontekster. I denne sammenhengen retter vi søkelys mot de institusjonelle praksisene som kjennetegner de ulike institusjonene. Store utdanningsorganisasjoner er preget av et mangfold av studieprogrammer og det Frølich et al. (2023) omtaler som en strukturell og kulturell distanse mellom ulike programmer, nivåer og aktører. I mindre organisasjoner er den strukturelle og kulturelle distansen ofte mindre. UH-institusjoner er også kjent som organisasjoner som forandrer seg langsomt, og der spenninger mellom ulike institusjonelle praksiser kan påvirke og komplisere arbeidet til de ansatte (Hermansen, 2020).

## Styringspraksiser, organisatoriske praksiser og kunnskapsproduksjon

I konteksten av partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler er det nyttig å undersøke institusjonelle praksiser i form av styringspraksiser, organisatoriske praksiser og praksiser når det gjelder kunnskapsproduksjon (Hermansen & Mausestagen, 2023). *Styringspraksiser* er knyttet til styring fra nasjonale myndigheter som kommer til uttrykk blant annet i forskrifter, Stortingsmeldinger og læreplaner. Hermansen og Mausestagen (2023) påpeker at i slike dokumenter blir normative egenskaper ved partnerskapene vektlagt, sammen med ansvarsområder og oppgaver som blir tillagt institusjonene. Her omtales trekk og egenskaper ved samarbeidet som likeverdighet,

forpliktelse og tett dialog med skolene om deres behov for kompetanse. *Organisatoriske praksiser* på dreier seg om interne strukturer i en utdanningsinstitusjonene som styringslinjer og arenaer for samarbeid, og definerer hva som er mulig når intensjonene med partnerskap skal omdannes til arbeid. I lærerutdanningsinstitusjonene er bemanning et sentralt organisatorisk tema.

Arbeidsplanene til ansatte legges gjerne i god tid før samarbeid i partnerskap kommer i stand, og det er ofte vanskelig å rekruttere fagfolk med nødvendig erfaring og kompetanse. En annen utfordring kan dreie seg om sammenheng mellom arbeid i partnerskap og undervisning, og at erfaringene fra samarbeid med skolene ikke blir overført til og brukt i lærerutdanningene. Her vil organisasjonens rutiner for ansattes oppgaver, timefordeling og arenaer for samarbeid og erfaringsdeling både kunne skape muligheter og hindringer for partnerskapsarbeidet. UH- institusjoner har dessuten svak tradisjon for kollektivt arbeid. Når det gjelder institusjonelle praksiser for *kunnskapsproduksjon*, dreier dette seg om forholdet mellom erfaringsbasert kunnskap, som praksisfeltet preges av, og vitenskapelig kunnskap. I partnerskap kommer gjerne ulik kunnskap som skolene og utdanningsinstitusjonene representerer i spill, noe som kan bidra til fruktbar kunnskapsutvikling og gjensidig læring, men også til utfordringer og motstand (Hermansen & Mausethagen, 2023).

Kunnskapsrelasjoner kommer for eksempel til uttrykk når lærere med kombinasjonsstillinger, som har sin primære jobb i skolen og en mindre stilling i lærerutdanning, forventes å bygge bro mellom kunnskapsformer. Selv om lærere i slike stillinger bringer med seg en unik ekspertise til lærerutdanningen, kan det synes som om de distanserer seg fra forskning og teori fordi de ikke blir inkludert i forskningspraksiser på campus (Risan, 2023).

## **Grensesoner og grensearbeid**

Når representanter fra lærerutdanning og skoler møtes utenfor egen virksomhet skjer det i en grensesone, som involverer «grensearbeid», og som er nyttig for å studere profesjonsutøveres arbeid på tvers av grenser (Tuomi-Gröhn et al., 2003). Møteplassen mellom lærerutdanning og skoler er et eksempel på en grensesone der aktører møtes for å forhandle fram felles mål for arbeidet. I grensesonen reflekteres de ulike virksomhetenes tradisjoner og normer, og deres redskaper, regler og arbeidsfordeling kan komme i spill samtidig som aktørene skal undersøke og utvikle noe som ennå ikke finnes (Engeström & Sannino, 2010). Grensearbeid foregår innenfor rammen av institusjonelle praksiser og synliggjør det komplekse i å etablere partnerskap på tvers av institusjonsgrenser (Risan, 2023). Når lærerutdanningsinstitusjoner inngår partnerskap med skoler, vil en rekke områder være gjenstand for forhandling. Det gjelder blant annet hensikt og mål med arbeidet, hvordan arbeidet skal utformes samt roller og relasjoner mellom involverte deltakere (Hermansen & Mausethagen, 2023). Grensearbeid kan være individuelt preget, som når enkeltindivider arbeider i eller søker å

## 7 Partnerskap på like premisser i lærerutdanning?

utfordre grenser mellom virksomheter, og det kan være kollektivt preget, som når profesjonsgrupper sammen arbeider i gresnesoner. Når gresnesonen er «ubebodd» og svakt framforhandlet, kan hensikt og mål med arbeidet være diffust og utydelig avgrenset og det kan bli krevende å få samarbeidet til å fungere (Lund & Hauge, 2010).

Langley et al. (2019) beskriver grensearbeid som preges av enten kompetitivt grensearbeid, der grenser skapes og opprettholdes, kollaborativt grensearbeid, der samarbeid blir mulig gjennom kollektiv forhandling, og konfigurativt grensearbeid, der strukturer i organisasjonen, som ledelse og organisering, påvirker arbeidet. Liu (2015) argumenterer for at grensearbeid kan ta ulike former, som grensebygging, grensevedlikehold og grenseutvisking.

## Forskningsmetode

Denne studien har til hensikt å bidra med kunnskap om partnerskap i lærerutdanning sett fra lærerutdanningens perspektiv. Studien har en kvalitativ tilnærming bygd på intervjuer, observasjoner og dokumentanalyser, og henter sitt empiriske belegg fra tre lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Hensikten er å få fram beskrivelser og erfaringer med partnerskap fra ulike utdanningskontekster.

I denne artikkelen bygger vi på intervjuer med informanter fra to lærerutdanningsinstitusjoner. Bakgrunnen for valg av intervju som metode er ønsket om å få frem dybdebeskrivelser (Tracy, 2010) av partnerskapsfenomenet sett fra ansatte i utdanningen. Den ene lærerutdanningen er en del av en stor utdanningsinstitusjon der det arbeider mer enn 200 lærerutdannere, mens den andre lærerutdanningen er en mindre utdanningsinstitusjon med om lag 50 ansatte i faglige stillinger. Vi omtaler dem her som 'den store' og 'den mindre' lærerutdanningsinstitusjonen. For å få tak i institusjonelle praksiser fra ulike perspektiv og roller, ønsket vi å få fram både lærerutdanneres og deres ledes erfaringer. Utvalget av i alt seks informanter for denne artikkelens formål er basert på ønsket om å få fram kunnskap om hvordan lærerutdannere med oppdrag i partnerskap erfarer dette arbeidet. Samtidig er hensikten å få fram hvordan arbeidet er organisert og ledet internt i lærerutdanningen, og få tak i holdninger blant ansatte. Derfor valgte vi å intervjuere ledere med ulike leder- og koordineringsoppgaver i arbeidet med partnerskap. Ved hjelp av kontakter ved den største lærerutdanningsinstitusjonen, fikk vi mulighet til å intervjuere tre lærerutdannere med ulik kompetanse som på tidspunktet vi intervjuet dem, hadde avsatt noe tid i sine stillinger til arbeid i partnerskap. For å få fram erfaringer fra ledere i lærerutdanning og fra en annen utdanningskontekst, tok vi kontakt med en mindre lærerutdanning, der vi fikk anledning til å intervjuere tre ansatte med leder- og prosjektansvar knyttet til partnerskap.

Intervjudataene som ligger til grunn i denne artikkelen, inneholder ett gruppeintervju med to av informantene (Sara og Astrid), og fem individuelle intervjuer. Gruppeintervjuet ble valgt for å få frem en mer dialogisk form og beskrivelse av partnerskapsfenomenet enn det individuelle intervjuer bidrar med (Flick, 2018). Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i to intervjuguider, en for lærerutdannere og en for ledere. I intervjuene ble informantene bedt om å beskrive partnerskapet slik de opplever og praktiserer det. De ble også bedt om å beskrive hvilket utbytte de har av å delta i partnerskap og hvordan partnerskap har påvirket egen praksis. Informantene ble også bedt om å utdype utfordringer og muligheter de mener ligger i partnerskapet. Førsteforfatter hadde hovedansvaret for gjennomføring av intervjuene mens andreforfatter supplerte med utdypende spørsmål. Intervjuene, som ble tatt opp og transkribert, varte mellom 45-60 minutter og foregikk på møterom i utdanningene. Informantene har samtykket skriftlig til å delta i studien og alle navn er fiktive for å ivareta personvern og anonymitet. Informantene er nærmere presentert i tabellen under.

**Tabell 1.** Informanter i studien

Den store lærerutdanningen	Informant	Bakgrunn	Rolle/stilling
Lærerutdanning i en større by	Doris	Fagdidaktiker, tidligere studieleder Doktorgrad	Lærerutdanner med ca. 15 % av stillingen knyttet til partnerskapsarbeid. 12 års erfaring fra lærerutdanningen
	Sara	Fagdidaktiker, erfaring som lærer	Lærerutdanner med ca. 15 % av stillingen knyttet til partnerskapsarbeid. 6 års erfaring fra lærerutdanningen
	Astrid	Pedagog, erfaring som spesialpedagog Doktorgrad	Lærerutdanner med ca. 10 % av stillingen knyttet til partnerskapsarbeid. 2 års erfaring fra lærerutdanningen
Den mindre lærerutdanningen	Navn	Bakgrunn	Rolle/stilling
Lærerutdanning i en mindre by	Gry	Pedagog og leder i lærerutdanningen, erfaring som lærer og skoleleder	Faglig leder i lærerutdanningen med faglig ansvar for kvalitet i programmene. 5 års erfaring fra lærerutdanningen



Lise	Pedagog, erfaring som lærer og skoleleder	Prosjektleder for partnerskapsarbeidet. 4 års erfaring fra lærerutdanningen
Hans	Pedagog, erfaring som spesialpedagog og leder i ulike virksomheter	Instituttleder med personalansvar for lærerutdannere. 2 års erfaring fra lærerutdanningen

Vi har valgt en tematisk analyse av intervjudataene, inspirert av Braun og Clarke (2022), hvor datamaterialet har blitt lest og diskutert i flere omganger, også kalt «revisiting data» (Berger, 2015, s. 226). Materialet har deretter blitt kodet og gruppert i kategorier influert av forskningsspørsmål og de analytiske begrepene. Når det gjelder begrepet institusjonelle praksiser, framkom styringspraksiser som et framtreddende funn da flere av informantene uttalte seg om ulike styringsforventninger til lærerutdanningene og skolene. Dette skapte behov for en nærmere analyse av likeverdighet i partnerskapet. I analysearbeidet har vi jobbet refleksivt og abduktivt ved kritisk å undersøke egne tolkninger (Alvesson & Sköldberg, 2018), og være åpne for det overraskende eller uventete. Underveis i arbeidet har forfatterne gitt hverandre innspill og diskutert analyser med hverandre og andre. For å sikre validitet og reliabilitet har foreløpige funn og utkast blitt lagt fram til uformell fagfelleevaluering (Kvale & Brinkmann, 2009), som i forskergruppemøter og på konferanser. Som lærerutdannere og tidligere grunnskolelærere er vi som forfattere klar over at vår egen tilknytning til konteksten kan påvirke forskningen, noe som krever distanse og refleksjon ved behandling av data. Informantene var alle ukjente for førsteforfatter, mens andreforfatter var kjent med noen av informantene gjennom arbeid i lærerutdanning. Vi anser ikke vår egen nærhet til feltet som en trussel mot studiens troverdighet, da vi gjennomgående har vært sensitive for vår egen forforståelse og fortløpende har lagt fram analyser i ulike forskningsfellesskap (Kvale & Brinkmann, 2015; Lincoln & Guba, 2000). Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (SIKT).

## Funn

Funnene presenteres i kategorier som erfaringer med partnerskap, organisering av arbeidet og muligheter og utfordringer i partnerskap. Vi oppsummerer kort sentrale funn og framhever ulike styringsforventninger om likeverdighet i partnerskap før vi kort drøfter og sammenfatter.

## Den store lærerutdanningen - lærerutdanneres erfaringer

### Erfaringer med partnerskapet - levere kunnskap?

I den store lærerutdanningen intervjuet vi tre lærerutdannere som forteller at de selv har valgt å jobbe med partnerskap som del av sin undervisningsstilling. «Jeg synes det er gøy å være ute i skolen, og det er viktig at jeg ikke mister følelsen av å være i klasserommet, ellers taper jeg meg som lærerutdanner», sier Sara. Selv om det er studielederne sitt ansvar å plukke ut hvem som skal jobbe i partnerskap, uttrykker Doris at arbeidet ikke må være pålagt, «da fungerer det ikke». Informantene beskriver positive holdninger til partnerskapet internt, men det er kun en mindre gruppe ansatte som jobber med partnerskap. Doris forteller at flere av kollegaene ikke er i særlig kontakt med skolene, utover at de er på praksisbesøk: «Du må digge å være ute med lærere og det er det ikke alle som gjør», sier hun.

Når det gjelder arbeidet mot skolene, er Sara opptatt av at utviklingsarbeidet må forankres i personalet på den enkelte skole: «Vi hjelper skolene med å se sine satsingsområder i kombinasjon, og da er det alfa og omega å møte plangruppene på skolene og samarbeide tett med dem», sier hun. Hun viser til erfaringer fra en kommune som ba om «pakkøløsninger». Men det er, som hun sier, «morsommere med skreddersøm», selv om motstridende ønsker fra skoleeiere, rektorer og lærere kan være en utfordring. Astrid understreker også hvor viktig det er å komme «tett på» lærerne og forstå behovene deres og ikke bare «levere» kunnskap, selv om det etterspørres. Hun har også erfart at skolene etterspør en annen kompetanse enn den hun selv har. «Det dreier seg mye om skoleutvikling, ikke bare fagkompetanse og det å være ekspert på noe,» sier hun. Når Sara foreslår «skreddersøm» som kompetanseutviklingsstrategi, er det hennes bidrag til kollaborativt grensearbeid i samarbeid med skolene for å møte skolens behov. Både Sara og Astrid erfarer at institusjonelle praksiser, som lange tradisjoner for at UH- institusjonene skal «levere kunnskap», er noe de blir utfordret av i grensearbeidet. De erfarer at det er krevende å utfordre institusjonelle praksiser preget av sine normer og tradisjoner.

### Organisering av arbeidet – arenaer for samarbeid

Med erfaring som studieleder, er Doris opptatt av at organisering både kan være til hinder og tilby muligheter. «Jeg synes det preger alle store systemer uansett bransje, jo flere brikker du må koordinere, jo mer komplisert blir det,» uttrykker hun. Som den med lengst fartstid i lærerutdanningen, erfarer hun imidlertid at organisasjonen er i stadig utvikling, «vi prøver stadig å bli bedre og finne nye måter å gjøre ting på». Når det gjelder ansvar for partnerskapsarbeidet, opplever Astrid at det er «litt uklart» hvem som har ansvar for hva. Sara, som har jobbet med partnerskap over

## 11 Partnerskap på like premisser i lærerutdanning?

tid, forteller at det har blitt mer «ordning og reda» og flere avtalte møter der ansatte kommer sammen. Hun sier: «Jeg mener det er superviktig for oss å dele erfaringer, der har vi litt å gå på» Konkret nevner hun at fagseksjonene ikke er gode nok på å dele erfaringer med hverandre. Doris oppgir at hun ofte deler erfaringer og at det foregår mye uformell erfaringsdeling: «Det er også mulig å banke på døra til en kollega og spørre om råd». Hun nevner også månedlige personalmøter og årlige personalseminarer der partnerskap er på agendaen. Astrid viser til at hun har samarbeid med en kollega i barnehagelærerutdanningen, noe hun opplever berikende. De tre lærerutdannerne beskriver organisatoriske praksiser i endring, noe som har å gjøre med det konfigurative grensarbeitet internt i organisasjonen. Det at de jobber i en stor utdanningsinstitusjon, som er preget av en strukturell distanse mellom aktører og nivåer, reflekteres i informantenes utsagn.

### **Muligheter i partnerskapet – innfallsvinkler til forskning og utvikling**

Fra sine perspektiv ser lærerutdannerne flere muligheter i partnerskapsarbeidet. En mulighet knytter seg til masteroppgaver, og Astrid har ambisjoner om å hjelpe studentene med å komme i kontakt med skolene hun selv er i partnerskap med. Hun ser for seg at hun kan være brobygger og bringe dem i kontakt med hverandre. «Da kan jeg være veileder for disse studentene, og det er jo gøy for meg også», sier hun. Sara uttrykker at hensikten med partnerskapet må være at det skal oppleves nyttig både for skolene og for lærerutdannere. Hun ser flere muligheter, der en mulighet dreier seg om forskning «vi kan forske på prosessene som foregår», mens en annen gjelder kunnskap om skolen som lærerutdannerne kan ta med seg til undervisningen på campus. Sara uttrykker at hun gjennom partnerskapet blir minnet på hvor hektisk arbeidet som lærer kan være. Hun understreker at lærerutdanningen blir mer relevant for studentene ved at lærerutdannerne selv er i kontakt med skolene. I partnerskap får lærerutdannere ny kunnskap om «måter å drive skole på». En tredje mulighet Sara ser dreier seg om rekruttering. Hun sier det slik: «Vi får kunnskap om mange måter å drive skole på og vi kan framsnakke skoler som ikke er så populære. Det er jo sviktende rekruttering og vi blir et bindeledd». Både Sara og Astrid beskriver med dette aktive strategier for kollaborativt grensarbeit ved å utforske muligheter partnerskap med skoler kan tilby, både for lærerutdanningen og for skolene.

### **Utfordringer i partnerskapet - ulike styringsforventninger**

Doris peker på hva hun opplever som særlig utfordrende, nemlig hva som uttrykkes i styringsdokumenter og hva hun erfarer er praksis. Selv forstår hun at poenget med partnerskapet er at lærerutdannerne går ut i skolene og ser hva de har behov for, og så «hjelper vi dem», som hun sier. Hun forteller at hun har foreslått temaer skolene kan samarbeide med lærerutdannere om, og

hun har forsøkt å forklare for skolene hvordan de kan dra nytte av forskningskompetansen, men hun har så langt erfart liten interesse fra skolene. Hun har imidlertid ikke gitt opp og begrunner dette med at det tar tid for skolene å ha oppmerksomheten rettet mot annet enn «forventningspress om resultatforbedringer». Hvis lærerutdanningens behov for utvikling klaffer med praksisfeltets behov, betegner hun det som «ren flaks». Hun utdyper:

Utgangspunktet for samarbeidet er jo hva skolen trenger å utvikle seg på. Det er et likeverdig partnerskap i den forstand at vi er partnere som kommer med hver vår kompetanse på feltet, men det vi skal samarbeide om, er basert på det skolene har behov for, og når det er utgangspunktet er det ikke gjensidig.

Doris etterlyser klarere styringsforventninger til skolene. Hun begrunner det med at hvis det skal dreie seg om et reelt partnerskap kan ikke skolene, som hun sier, «bare fortelle oss hva de har behov for» Hun ønsker seg et partnerskap på samme premisser: «Men systemet er ikke lagt opp slik. Det står i alle dokumentene at det skal være gjensidig, men jeg tror ikke de som har utformet denne satsingen er klar over hva gjensidig utbytte dreier seg om.» Noe av det samme berører Sara når hun uttrykker at partnerskapet «alltid har fokus på skolens behov, det er det ikke noe tvil om».

Med disse refleksjonene berører Doris og Sara institusjonelle styringspraksiser som knyttes til føringer fra nasjonale myndigheter, der normative egenskaper som likeverdighet og gjensidighet i partnerskap blir vektlagt. Doris sine betraktninger viser også utfordringer i kompetitivt grensearbeid, der grenser opprettholdes når det er motstridene signaler i styringsdokumenter og den erfarte praksisen. Noe av det samme framkommer i Astrids erfaringer om dobbeltkommunikasjon: «Vi sier vi er likeverdige, samtidig står vi der og doserer på store samlinger». Slike erfaringer kan bidra til at institusjonelle grenser blir opprettholdt og lite «bebodd».

## **Den mindre lærerutdanningen - lederes erfaringer**

### **Erfaringer med partnerskapet - det doble formålet**

Den mindre lærerutdanningen kom i gang med partnerskap i arbeid med lærerutdanningskoler og desentralisert kompetanseutvikling, og de siste årene har ansatte, ifølge Gry, som er faglig leder i utdanningen, jobbet strukturert med å få til en god organisering av arbeidet, samtidig som stadig flere har blitt involvert. Lise, som koordinerer arbeidet i partnerskapet, beskriver hvordan partnerskapet bidrar til nye måter å samarbeide med skolene på: «Fra å holde kurs for skolene er vi nå mer opptatt av å se sammenhengen mellom hva skolene gjør og hva vi gjør i utdanningen», sier hun. Hun erfarer at ansatte bedre kan forberede studentene til det som venter dem.

For Lise dreier partnerskap seg om samfunnsoppdraget. Hun mener at lærerutdannere har godt av å vite hva som skjer i skolene, samtidig som hun mener at partnerskapet har et dobbelt formål om gjensidig læring: «Vi skal være med på kompetanseutvikling i skolene samtidig som vi skal ta med oss noe tilbake til lærerutdanningen og gjøre undervisningen mer praksisnær». Lærerutdannerne skal ikke nødvendigvis være ekspertene, men bidra til at ansatte lærer i fellesskap: «Dette er intensjonen, men når vi er ute merker vi de gamle forventningene om at vi skal være de som kan og vet. Lærere vil helst sette seg tilbake og bare motta, så den motstanden kjenner vi på.» Lise erfarer at skolene er usikre på hva de har behov for. Hun sier: «Ofte vil de alt på en gang, de vil at vi skal komme og begeistre dem, eller bidra til å endre hele deres tenkemåte, det er store forventninger til oss». I Gry og Lises utsagn reflekteres de institusjonelle praksisene ved en mindre utdanningsinstitusjon med liten strukturell distanse mellom aktører og nivåer. Denne lærerutdanningen kan gjøre raskere endringer, noe arbeidet med partnerskapet internt i organisasjonen viser. Grensearbeidet som utføres er kollaborativt og dynamisk. Samtidig jobber de kontinuerlig med å håndtere spenningene mellom tradisjonen for å levere kunnskap, og forventningene om lokal kompetanseutvikling. Gamle tradisjoner lever side om side med ny praksis, noe forventningene om at kunnskap fortsatt ønskes «levert», reflekterer.

### **Organisering av arbeidet – struktur og kultur i endring**

Gry har jobbet aktivt over tid for å få til en god organisering av partnerskapet. Hun forteller at de har bygd opp et støtteapparat rundt arbeidet og at de har fordelt ansvar på flere. Rekruttering til partnerskapsarbeidet er Lises ansvar, men hun samarbeider med ledere med personalansvar for å få tak i den rette kompetansen. Hun forteller at hun også har rekruttert ansatte med toppkompetanse til arbeidet: «Jeg har gått rett til en av professorene her og spurt om han vil delta og det ville han.» Lærerutdannere som er involvert har avsatt mellom 10-30 % av stillingen sin til arbeidet. Gry uttrykker at «det er bedre at 10 ansatte har 10 % hver framfor å ansette en som arbeider i full stilling med partnerskap». Hun er opptatt av at de ansatte ikke skal brenne seg ut. Enkelte har hatt ansvar for 7-8 skoler og blitt utslitt. Nå har de ansatte to eller tre skoler de følger opp over en toårsperiode, og arbeidet er organisert i team. Ofte koples en mer erfaren lærerutdanner sammen med en nyansatt eller uerfaren. Teamene er tverrfaglig sammensatt og dekker ulike kompetanseområder som skolene har meldt behov for. Ifølge Gry er det å dele erfaringer med kolleger et viktig suksesskriterium for at arbeidet føles overkommelig og meningsfylt. Hun uttrykker at ansatte må få tid til å reflektere sammen om erfaringene sine, derfor er det avsatt tid til dette i arbeidsplanene. Som leder er hun opptatt av å bygge kultur rundt arbeidet som at det er «de gode historiene» som skal fortelles, ikke bare alle utfordringene ved å arbeide i partnerskap. «Trenden er i ferd med å snu,

det er helt klart en annen holdning til dette arbeidet nå», sier hun. Lise trekker fram at holdningsendringene også kan ha med stillingen hennes som prosjektleder å gjøre. Hun forteller at hun deltar i et nasjonalt nettverk der erfaringer fra partnerskapet er på agendaen. «Andre spør hvordan vi har fått det til hos oss. Da trekker jeg fram at vi har samarbeidet tett med ledelsen, vi har god forankring der. Det har også betydning disse strukturelle grepene som er tatt». Gry støtter opp om dette; «Det er kjempeviktig hvordan vi rigger oss, hvem som jobber med hvem og hvilke ressurser vi har til dette arbeidet», sier hun. Hun forteller at alle fagmiljøene ved lærerutdanningen er representert og at de stadig tematiserer hva partnerskapsarbeidet dreier seg om: «Vi har lyktes å få med mange og å avdramatisere dette partnerskapet. Vi har bygd strukturer og skapt gode rammebetingelser og bygd et sterkere system etter å ha prøvd og feilet en periode». I Gry og Lises utsagn kommer den organisatoriske praksisen til uttrykk. Utsagnene reflekterer en ledelse som er tett involvert i prosessene, og med en vilje til å bygge kultur og tilpasse strukturene til arbeidet. Prøving og feiling over tid tydeliggjør det konfigulative grensearbeidet som pågår, der ansvar og roller plasseres i et større system, men innfor en mindre organisasjon med liten strukturell og kulturell distanse mellom nivåer og aktører. Tverrfaglig samarbeid og teamorganisering rundt partnerskapsarbeidet er også et uttrykk for den institusjonelle praksisen.

### **Muligheter i partnerskapet – FoU-aktiviteter og kombinasjonsstillinger**

På spørsmål om hvilke muligheter Gry vurderer at partnerskap med skoler skaper for lærerutdanningen, trekker hun fram nettverksbygging som en stor gevinst. Ved at flere ansatte kjenner til ulike skoler og hva de står for, blir det enklere å knytte kontakter mellom ansatte, studenter og skoler når studenter skal ut i praksis og når de skal i gang med masteroppgaver. Innsikten lærerutdannere får ved å samarbeide tett med skoler over tid, gir ifølge Gry, mye tilbake til utdanningen i form av kunnskap om skolen som ansatte tar med tilbake til campus. Gry erfarer at lærerutdannerne jobber godt med å «oversette» erfaringene fra partnerskapet inn i undervisning og forskning. Hun sier at kunnskap må brukes, men uttrykker at det fremdeles er mye ubrukt potensial. Hans, som er instituttleder, forteller at ansatte forsker mer enn de gjorde for få år siden. Han sier: «Vi har gjort gode grep og hatt en eventyrlig vekst på publisering». Både Lise og Gry er aktive bidragsyttere til forskningsfeltet. Sammen med kolleger er de i gang med å skrive artikler om partnerskapsarbeidet, noe de begge opplever som svært berikende og interessant. Ingen av dem har doktorgrad, men Lise uttrykker at hun er i ferd med å bygge forskningskompetanse gjennom dette arbeidet. Hans forteller også at noe av det lærerutdanningen har lyktes med, er at det de, ved hjelp av tilskuddsordninger, har ansatt lærerutdannere i kombinasjonsstillinger som han vurderer bidrar til «oversetterkompetanse» mellom lærerutdanningen og skolene. Et viktig suksesskriterium for at

## 15 Partnerskap på like premisser i lærerutdanning?

arbeidet i partnerskapet «er i så godt driv», er ifølge Hans at institusjonen er «liten og fleksibel». Han spør: «Kanskje de store kan lære av de mindre institusjonene?» Slik han vurderer kulturen internt, er det «få spisse albuer» og «stor vilje til å jobbe sammen om nye praksiser»: «Hvis du kommer med pågangsmot og vil få til ting, klarer vi å snu oss på kort tid».

Ledernes uttalelser reflekterer en institusjonell praksis som viser kort strukturell distanse internt og evne til rask endring, noe som viser seg i både partnerskapsarbeidet og i forskningsproduksjon. Uttalelsene reflekterer også vilje til å prioritere et kollaborativt grensearbeid gjennom kombinasjonsstillinger. Det de beskriver av intern organisering kan tolkes som et konfigurativt grensearbeid med en tydeliggjøring av ansvarsområder, samt arbeid med grenseutvisking mellom skoler og lærerutdanningsinstitusjoner.

### Utfordringer i partnerskap – på skolenes premisser?

Selv om informantene vurderer at det ligger et stort potensial i partnerskapsavtalene som lærerutdanningen har inngått, erfarer de at samarbeidet foregår på skolenes premisser. Gry påpeker at partnerskap også dreier seg om penger, men de økonomiske insentivene ved å delta i partnerskap utløser, som hun påpeker, flest midler til skolene. Lederne uttrykker at verken skoleeiere eller den enkelte skole er spesielt opptatt av at lærerutdanningen skal få noe igjen for samarbeidet. Gry sier det slik:

Skolene er ikke interessert i å påvirke lærerutdanningen. De er ofte mer interessert i å kritisere oss. Da sier vi «bli med da, gjør oss bedre!» Men det har de ikke tid til. Skolene er interessert i å få noe konkret, de er ikke interessert i hva lærerutdanningen kan få tilbake.

Lise erfarer også at den intenderte gjensidigheten i partnerskapet er utfordrende å forholde seg til. Hun sier: «Hvis vi prøver å spille inn hva skolene kan bidra med når det gjelder utvikling i lærerutdanninga, biter de ikke på.» Som tidligere lærer og skoleleder har hun erfart at det ikke er tradisjon for at skolene skal «hjelp» lærerutdanningen. Skolene har nok med å motivere eget personale til utviklingsarbeid. Både Lise og Gry opplever at partnerskap dreier seg om skolenes utviklingsarbeid. «Det er statlig bestemt at noen skal kompetanseheves, samtidig som det står i en bisetning at det skal føre til kompetanse i lærerutdanningene», sier Gry. Hun beskriver manglende styringsforventninger som et problem fordi, som hun sier, «ansvaret ikke er formelt plassert i styringsdokumentene». Hun utdyper:

Det som er problemet er at vi skal utdanne lærere sammen med praksisfeltet, det står i alle våre styringsdokumenter, men det står ikke tilsvarende i styringsdokumentene for skolen. Partnerskapstanken om likeverdighet, innebærer at den ene parten har i oppdrag å lage partnerskap

mens den andre parten ikke har det. Det hadde vært et sterkt signal hvis skolens dokumenter beskrev tilsvarende forventninger.

Ledernes utsagn kan tolkes som kompetitivt grensearbeid. I utsagnene ligger det en kritikk av styringspraksiser som påvirker partnerskapsarbeidet på spenningsfylte måter. Det at skolene ikke har tilsvarende styringsforventninger rettet mot seg som lærerutdanningene, skaper ubalanse i partnerskapsarbeidet og truer prinsippet om likeverdighet.

Samlet viser analysen at erfaringene med partnerskap fra lærerutdanningens perspektiv er sammensatte. Informantene forteller om lovende praksiser og et pågående arbeid som er i kontinuerlig utvikling og trekker fram studentenes masteroppgaver som et eksempel på bindeledd mellom lærerutdanningen og skolene, mens ansattes forskningsaktiviteter er krevende å få til. Både lærerutdannere og ledere viser til institusjonelle styringspraksiser, organisatoriske praksiser og praksiser når det gjelder kunnskapsproduksjon som enten muliggjør utvikling eller legger hindringer i veien. Et sentralt funn er at partnerskapet skjer på skolens premisser, og at gjensidigheten i partnerskapet er mer intensjon enn realitet, noe som bunner i motstridende styringsforventninger rettet mot UH-institusjonene og skolene. Andre utfordringer dreier seg om tradisjoner som fortsatt «sitter i veggene», som forventninger om at lærerutdanningen skal drive kunnskapsoverføring og «levere» kunnskap framfor at kunnskapsutvikling foregår i fellesskap. Funnene viser også at mindre institusjoner har potensiale til å omstille seg raskere enn store institusjoner, der den strukturelle og kulturelle distansen er mer framtrædende, og der den interne organiseringen kan virke uklar. I den store lærerutdanningen kan det synes som arbeidet i partnerskap er basert mer på enkeltpersoners innsats og initiativ enn tilfellet er i den mindre lærerutdanningen, der partnerskapsarbeidet foregår mer kollektivt og er tettere forankret i ledelse.

## Avsluttende drøfting

Hensikten med denne artikkelen er å få innsikt i hvordan ansatte i lærerutdanning erfarer å være involvert i partnerskap med skoler. Vi har stilt spørsmål om hvordan lærerutdannere og ledere i lærerutdanningen erfarer arbeidet, hva som kjennetegner institusjonelle praksiser, og hvilke muligheter og utfordringer som ligger latent i dette, sett fra lærerutdanningens perspektiv. Funnene viser at ansatte har mange positive og lovende erfaringer, men de problematiserer noen utfordringer, som kan koples til institusjonelle praksiser om styring, intern organisering og hvordan kunnskap forstås og produseres (Hermansen & Mausestagen, 2023). Når det gjelder styring, som står fram som et første sentralt funn, erfarer lærerutdannere og deres ledere at partnerskapet foregår på skolens premisser, noe som har sammenheng med at styringsforventninger rettes mot



lærerutdanningene og ikke mot skolene. Mens lærerutdanningen har klare føringer i sine styringsdokumenter om at de skal stå for hovedinnsatsen i samarbeidet, har ikke skolene tilsvarende forventninger. Dette skaper en ubalanse som truer partnerskapstanken om likeverdighet og gjensidighet. Samtidig reflekterer det et gap mellom normative forventninger i styringsdokumenter og involverte deltakers erfarte praksis. I partnerskap er idealet likeverdighet (Zeichner, 2010), men å møtes som likeverdige partnere er utfordrende når styringsforventningene ikke er sammenfallende. Informantene peker på at når bare den ene parten har ansvaret for likeverdigheten, mens den andre har ansvaret for å delta, blir likeverdighet nærmest umulig, og noe som hindrer et likeverdig «vi» (Taylor et al., 2014). Styringssignalene blir i seg selv et hinder i å skape likeverdighet i partnerskapet siden forventningene gir ulike utgangspunkt for aktørene.

Studien avdekker også forskjeller i institusjonelle praksiser, som er et annet sentralt funn. Informantene i den store lærerutdanningen peker på at det er krevende å dele erfaringer og kunnskap fra arbeidet i partnerskap internt, noe som reflekterer store utdanningsinstitusjoners strukturelle distanse mellom for eksempel fagseksjoner. Her har den mindre lærerutdanningen et fortrinn fordi distansen er mindre, samtidig som arbeidet med partnerskapet virker å være tettere organisert og forankret i ledelse (Frølich et al., 2023). Den mindre lærerutdanningen ser ut til å ha kommet lengre i sin interne organisatoriske praksis, der de har gjort strukturelle og kulturelle grep for å tilpasse organisasjonen til hva partnerskapet krever. Dermed har partnerskapet blitt en del av den organisatoriske praksisen. Mens det kan virke som arbeidet i den store lærerutdanningen mer har preg av et individuelt prosjekt, knyttet til den enkelte lærerutdanner, er arbeidet mer kollektivt forankret i den mindre lærerutdanningen. Tverrfaglig samarbeid og teamorganisering rundt partnerskapsarbeidet er et uttrykk for dette.

Kunnskapsdimensjonen ved partnerskapet, som viser til et tredje sentralt funn, blir også tematisert.. Når det gjelder kunnskapsarbeid mot skolene, beskriver ansatte i begge institusjonene viktigheten av skreddersøm ved å komme tett på skolene i kompetanseutviklingstiltak, men forventninger om at kunnskap skal «leveres» henger fortsatt igjen. Dette kan tyde på at grensesonen mellom utdanningsinstitusjonene og skolene fortsatt er relativt «ubebodd» (Lund & Hauge, 2010). Det er krevende å utfordre institusjonelle tradisjoner som om at høyere utdanning er tilbydere av kunnskap, mens praksisfeltet er mottakere. Informantene tematiserer også utfordringer når kunnskapsformer møtes, som når den erfaringsbaserte kunnskapstradisjonen møter den forskningsbaserte. Det synes som det er krevende å skape ny kunnskap sammen (Engeström & Sannino, 2010). Et annet aspekt dreier seg om hva slags kompetanse skolene etterspør, og hva lærerutdanningen besitter. Når lærerutdanner Astrid opplever det krevende at skolene har behov som ikke «matcher» hennes

faglige spisskompetanse, kan det skapes en ubalanse som reflekterer utdanningenes interne organisering og arbeid med rekruttering av «riktig» kompetanse.

Samlet har analysen vist fram kompleksiteten i partnerskapsarbeid når aktører møtes utenfor institusjonelle grenser. I partnerskap pågår det grensearbeid når aktører fra ulike virksomheter med ulike roller, erfaringer og ekspertområder møtes (Farrell et al., 2022). Partnerskap knytter sammen aktørene i et utfordrende nett av relasjoner som dreier seg om kontinuerlig forhandling om et «vi» og at alle har ansvaret for å være lærerutdannere (Taylor et al., 2014). Selv om forhandlingene er i gang ved begge våre lærerutdanninger, og den mindre lærerutdanningen ser ut til å ha kommet lenger, viser analysene at utfordringene i slike forhandlinger kontinuerlig er til stede.

Informantene uttrykker tro på partnerskap som en fruktbar måte å samarbeide på, men de uttrykker ønske om klare strukturer for erfaringsdeling, slik at det ikke kun er opp til individene selv å ta initiativ. Dette har også annen forskning og evalueringer av satsinger som Dekomp påpekt (Daza et al., 2021; Postholm et al., 2018). Når virksomheter kommer sammen, forutsetter det flyt av kommunikasjon og informasjon i grensesonene. Utdanningssystemet er imidlertid preget av å være løst koblet (Weick, 1976), og våre analyser viser at det er særlig utfordrende å dele kunnskap i store organisasjoner, som er preget av strukturell og kulturell distanse (Frølich et al., 2023). I den mindre institusjonen er den interne organiseringen mer koordinert og partnerskapsarbeidet ser ut til å ha blitt mer integrert i organisatoriske praksiser (Hermansen & Mausehagen, 2023). På lengre sikt kan kanskje forskningsaktiviteter og lærerstudenters masteroppgaver bidra til å knytte utdanningen og skolene tettere sammen. Når det gjelder utvikling av en mer kollektiv orientering, kan det tyde på at den mindre lærerutdanningen har kommet et stykke på vei med strategisk rekruttering, motivering og involvering av ansatte i arbeidet med partnerskap. Det kan se ut til at en mindre organisasjon kan snu seg lettere, og være mer fleksibel.

Informantene i denne studien er noen få lærerutdannere og ledere ved to ulike lærerutdanningsinstitusjoner. Vi vet ikke om andre ledere og lærerutdannere ville rapportert tilsvarende. Her kreves det ytterligere forskning. Det ville for eksempel vært interessant og hørt fra lærerutdannere og ledere ved flere utdanninger fra deres perspektiv og koplet dette til erfaringer fra skolens perspektiv. Funnene fra denne studien er likevel interessante med tanke på utvikling av partnerskap i lærerutdanning. Denne studien har vist at partnerskap er et sammensatt fenomen som formes av politiske og organisatoriske betingelser. Vi trenger mer innsikt i hvordan et «vi» i partnerskap kan skapes. Men ikke minst er det behov for tydeligere styringsforventninger til begge parter i partnerskapet. Når det er lærerutdanningen som har hovedansvaret i et «likeverdige»

partnerskap, er det krevende å skulle innfri forventninger om et gjensidig og kunnskapsutviklende samarbeid mellom skoler og utdanningsinstitusjoner.

## Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3rd ed.). SAGE.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research, 15*(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education, 102*, 103338-. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Ellis, V., & McNicholl, J. (2015). *Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474219020>
- Elstad, E. (2020). *Lærerutdanning i nordiske land*. Universitetsforlaget.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E., & Brown, S. L. (2022). Learning at the Boundaries of Research and Practice: A Framework for Understanding Research–Practice Partnerships. *Educational Researcher, 51*(3), 197–208. <https://doi.org/10.3102/0013189X211069073>
- Farrell, R. (2023). The School–University Nexus and Degrees of Partnership in Initial Teacher Education. *Irish Educational Studies, 0*(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031>
- Finne, H., Mordal, S., & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (Sixth edition.). SAGE.
- Forsström, S., & Munthe, E. (2023). What Characterizes Nordic Research on Initial Teacher Education: A Systematic Scoping Review. *Nordic Studies in Education, 43*(3). <https://doi.org/10.23865/nse.v43.5588>
- Fossestøl, K., Borg, E., Hermansen, H., Lyng, S. T., Mausethagen, S., & Myrvold, T. (2021). *Lokal kompetanseutvikling—Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnsopplæringen* (2021:6). Arbeidsforskningsinstituttet AFI.
- Fossestøl, K., & Lyng, S. T. (2022, 18. mai). *Ny infrastruktur for lokal kompetanseutvikling – tre viktige utfordringer*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-etterutdanning-fagartikkel/ny-infrastruktur-for-lokal-kompetanseutvikling-tre-viktige-utfordringer/317848>
- Frølich, N., Elken, M., & Eide, T. (2023). Mergers, distance, and leadership: Perceptions of different forms of distance to leadership in merger processes. *Higher Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/hequ.12477>
- Harford, J., & O'Doherty, T. (2016). The Discourse of Partnership and the Reality of Reform: Interrogating the Recent Reform Agenda at Initial Teacher Education and Induction Levels in Ireland. *Center for Educational Policy Studies Journal, 6*(3). <https://doi.org/10.26529/cepsj.64>

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid: Når undervisning i samarbeid gir læring for alle*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hedegaard, M. (2014). The Significance of Demands and Motives Across Practices in Children's Learning and Development: An analysis of learning in home and school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 188–194. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.008>
- Hermansen, H. (2020). In Pursuit of Coherence: Aligning Program Development in Teacher Education with Institutional Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936–952. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639815>
- Hermansen, H., & Mausestagen, S. (2023). Konstruksjoner av «partnerskap» i universiteter og høyskoleers samarbeid med skolesektoren. *Uniped*, 46(3), 189–200. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.3.5>
- Jakhelln, R. E., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I: S. Mausestagen, & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering for profesjonell yrkesutøvelse* (s. 70–82). Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R. E., & Postholm, M. B. (2022). University–school collaboration as an arena for community-building in teacher education. *Educational Research*, 64(4), 457–472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2071750>
- Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K., & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education: Creating an urban teacher residency. *Teaching Education*, 24(1), 27–57. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711305>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Meld. St. 16 (2016–2017)* [Stortingsmelding]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langley, A., Lindberg, K., Mørk, B. E., Nicolini, D., Raviola, E., & Walter, L. (2019). Boundary Work among Groups, Occupations, and Organizations: From Cartography to Process. *Academy of Management Annals*, 13(2), 704–736. <https://doi.org/10.5465/annals.2017.0089>
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). The Only Generalization Is: There Is No Generalization. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Ed.), *Caste Study Method: Key Issues, Key Text* (pp. 27–45). Sage Publications.
- Liu, S. (2015). Boundary Work and Exchange: The Formation of a Professional Service Market. *Symbolic Interaction*, 38(1), 1–21. <https://doi.org/10.1002/symb.137>
- Lund, A., & Hauge, T. E. (2011). Designs for Teaching and Learning in Technology-Rich Learning Environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), 258–271. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2011-04-05>
- Lund, A., & Hauge, T. E. (2010). Changing objects in knowledge-creation practices. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen, & R. Säljö (Eds.), *Learning Across Sites: New Tools, Infrastructures and Practices* (pp. 206–221). <https://doi.org/10.4324/9780203847817>

## 21 Partnerskap på like premisser i lærerutdanning?

- Meld. St. 21. (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1*.  
<https://kudos.dfo.no/dokument/evaluering-av-allmennlaererutdanningen-i-norge-2006.-del-1-hovedrapport?evalueringsportalen=1>
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1*.  
<https://kudos.dfo.no/dokument/evaluering-av-forskolelaererutdanning-i-norge-2010.-del-1-hovedrapport?evalueringsportalen=1>
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. J. (Red.). (2018). *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. Fagbokforlaget.
- Risan, M. (2023). Å «bygge bro» mellom skole og lærerutdanning: Det epistemiske grensearbeidet til lærere i kombinasjonsstillinger. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9644>
- Taylor, M., Klein, E. J., & Abrams, L. (2014). Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/autoethnography Through a Faculty Lens. *Studying Teacher Education*, 10(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.866549>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., & Young, M. (2003). From Transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. In T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (Eds.), *Between School and Work—New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (pp. 1–15). Emerald.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- 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.  
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>