

Masteroppgåve

Det tredje rommet - Korleis kan partnerskap i lærarutdanninga fungere som eit lærande fellesskap?

Ei kvalitativ undersøking av lærarutdanningssamarbeidet ved Høgskulen i Volda i lys av organisasjonsteori

Kjersti Markegård

Samfunnsplanlegging og leiing
2021

Tal ord: 27 414



*“Kunnskapens flyktige og personlige dimensjon
gjør hver side ved kunnskapsutviklingen til en veritabel kamp,
og i likhet med de fleste kriger kan heller ikke denne overlates til generalene.
Hele organisasjonen må utformes og ledes for og rundt kunnskapen.”*

Pierre Hessler

Samandrag

Tema for dette forskingsarbeidet er partnerskapssamarbeid mellom universitet/høgskular og praksisskular, og det er her tatt utgangspunkt i det konkrete partnerskapssamarbeidet ved Høgskulen i Volda. Hovudmåla for arbeidet med partnerskap er å styrke kvaliteten på utdanninga og særleg å auke praksisrelevans for studentane i lærarutdanninga, ved å minke gapet mellom campusundervisning og praksisopplæringa.

Det blir i denne studien tatt utgangspunkt i partnerskapssamarbeidet med to av LU-skulane som Høgskulen i Volda har avtale med, og det blir undersøkt korleis dette partnerskapssamarbeidet fungerer som eit lærande fellesskap.

Forskingarbeidet har to teoretiske referanserammer: partnerskapsforskning og organisasjonsteori. Partnerskapsforskninga er viktig overbygnad for å få innsikt i kva som kjenneteiknar velfungerande partnerskap. Organisasjonsteori blir brukt for å belyse partnerskapssamarbeidet, og her vil teoriane knytt til SEKI-modellen til Nonaka og Takeuchi vere sentrale. Også Senge sine teoriar om lærande organisasjonar er her ei viktig forståingsramme for partnerskap som lærande fellesskap.

Med utgangspunkt i det konkrete partnerskapssamarbeidet ved Høgskulen i Volda, har eg undersøkt problemstillinga “Det tredje rommet - Korleis kan partnerskap i lærarutdanninga fungere som eit lærande fellesskap?” For å belyse problemstillinga har eg prøvd å gje svar på fire forskingsspørsmål gjennom prosessen:

- Kva er viktig for at deltakarane i partnerskapssamarbeidet kan oppleve seg som jambyrdige?
- Korleis heng struktur saman med kvaliteten på partnerskapssamarbeidet?
- Korleis heng oppslutning om felles mål saman med kvaliteten på partnerskapssamarbeidet?
- Korleis kan organisasjonsteori gje ei betre forståing for arbeidet med partnerskap som lærande fellesskap?

Forskningsarbeidet har hatt ei konstruktivistisk forståingsramme som utgangspunkt, der forforståing står sentralt og fungerer som eit persepsjonsfilter for observasjonane ein gjer. Arbeidet kan seiast å ha eit teoretisk tolkande forskingsformål, der teoriar og faglege omgrep frå forskning om partnerskap og organisasjonsteori har blitt brukt for å analysere og gje mening til partnerskapssamarbeidet ved Høgskulen i Volda spesielt, og samstundes seie noko om partnerskapssamarbeid som lærande fellesskap generelt. I tråd med det teoretisk tolkande formålet, har det vore naturleg å bruke casesdesign i denne studien. Gjennom ei kvalitativ intervjustudie, har det med utgangspunkt i ei hermeneutisk forskingstilnærming vore eit mål å forstå informantane sine perspektiv knytt til partnerskap som lærande fellesskap.

Resultat frå forskingsarbeidet viser at det er sider ved partnerskapssamarbeidet som fungerer godt og som bør vidareførast, og at det er sider som har forbedringspotensiale der endringar bør vurderast. Funna er sett i lys av forskning på partnerskap og organisasjonsteori for å betre forstå kva som er viktig for partnerskap som eit lærande fellesskap og for å kunne setje informantane sitt perspektiv inn i ein større samanheng.

Abstract

The topic of this investigation is partnership collaboration between universities/university colleges and practice schools, based on the specific partnership collaboration at Volda University College. The main aim of this study of partnership, is strengthening the quality of the education, and particularly enhance the practice relevance for the students in the teacher training programme, by decreasing the gap between the campus instruction and the practice schooling.

In this study, the point of departure will be the partnership collaboration with two of the teacher training schools (LU schools) that Volda University College collaborate with, and it will be investigated how this partnership collaboration works as an educational community.

The research has two theoretical reference frames: partnership studies and organizational theory. The partnership studies are important superstructures to gain insight into what characterizes an efficient partnership. Organizational theory is being used to shed light on the partnership collaboration, and the theories regarding Nonaka and Takeuchi's SEKI model will be a central element. In addition, Senge's theories about educational organizations are an important framework to gain understanding of partnership as an educational community.

Based on the concrete fellowship collaboration at Volda University College, I have investigated the thesis question: "The Third Room – How does partnership in the teacher training programme work as a learning community?" To illustrate the thesis question, I aim to respond to the four following questions during this process:

- What is important to make the participants in the partnership collaboration experience themselves as equals?
- How do the structures cohere with the quality of the partnership collaboration?
- How does the support of common goals cohere with the quality of the partnership collaboration?
- How does organizational theory give a better understanding of the work with partnership as a learning community?

The investigation has a constructivist framework of understanding as the point of departure, where preconception is central and works as a filter of perception for the given observations. The thesis can be considered to have an investigation purpose of theoretical interpretation,

where theories and technical terms from the studies of partnership and organizational theory have been employed to analyse and make sense of the partnership collaboration at Volda University College in particular, while at the same time elaborating on partnership collaboration as a learning community in general. In adherence to the purpose of theoretical interpretation, it has been reasonable to use a case design in the study. Through a qualitative interview study, with a hermeneutical investigation approximation as a starting point, it has been a goal to understand the perspectives of the informants regarding partnership as a learning community.

Results from the investigation show that there are sides of the partnership collaboration that are well functioning and should be maintained, while there are sides that has potential of improvement which one should consider adjusting. The findings are viewed in light of research on partnership and organizational theory to better the understanding of what is important to considered regarding partnership as a learning community, and to put the perspective of the informants into a bigger context.

Forord

Når arbeidet med denne masteroppgåva no går mot slutten, er det fleire eg har lyst til å takke.

Først og fremst vil eg takke dei seks informantane som velvillig stilte opp for å dele tankar og erfaringar. Desse samtalanane med dykk har vore svært nyttige og lærerike, og inspirerer til vidare arbeid med partnarssamarbeid!

Ei stor takk til leiarar og kollegaer ved arbeidsplassen min, som har gitt uttrykk for at dei støttar meg i arbeidet med å ta ei masterutdanning, og har lagt til rette slik at eg har hatt moglegheit til å fullføre ei masterutdanning ved sida av arbeidet mitt.

Eg vil takke dei dyktige rettleiarane mine, Kolbein Halkjelsvik og Bjarte Folkestad, for rettleiing med god balanse - passe mykje skryt til at eg tenkte at eg var på god veg og vart motivert til å halde fram, og passe mange konstruktive innspel som heldt meg godt nede på jorda og minte meg på at det var mykje arbeid som gjensto.

Takk til gjengen min heime som er til glede og inspirasjon for alt eg gjer, og ein særleg takk til Egil som tolmogig har høyrte timesvis med utlegningar om metode og teori og anna han kanskje eigentleg ikkje er spesielt interessert i. Ein ekstra takk til rettskrivingsdronninga av ei dotter eg har, Ida Kristine Bae, som har bidrege med svært grundig gjennomlesing og kome med tydelege forslag til forbetringar.

Takk elles til kloke vener og kollegaer, som gjennom gode samtalar deler raust av kunnskap og erfaringar og gjer meg nye perspektiv.

Kjersti Markegård
Desember, 2021

TO KLOKE

det er ein
som er så klok
at i lag med ham
skjønner eg
kor dum eg er

så er det
ein annan
som er så klok
at i lag med han
er eg klok
eg og

Erling Indreid

Innhald

Samandrag.....	2
Abstract	4
Forord.....	6
Innhald.....	7
1. Innleiing.....	10
1.1 Tema.....	10
1.2 Oppbygging av oppgåva	10
1.3 Problemstilling.....	11
1.4 Forskingsspørsmål	12
1.5 Avgrensing og fokus	12
1.6 Kontekst.....	13
2. Teori.....	16
2.1 Partnerskap	16
2.2 Det tredje rommet	17
2.3 Organisasjonsteori og lærande fellesskap.....	18
2.4 Symmetri	24
2.5 Strukturar	26
2.6 Felles mål.....	28
2.7 Oppsummering teori	30
3. Metode.....	32
3.1 Teoretisk og metodisk forforståing	32
3.2 Formål og design	34
3.3 Metodeval	35
3.4 Utval	37
3.5 Forskingsprosess.....	39
3.6 Analyse	40
3.6.1 Samsvarsdesign	40
3.6.2 Koding og kategorisering.....	41
3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarheit.....	42
3.8 Etske vurderingar.....	45
3.8.1 Forskarrolla.....	45
3.8.2 Informantane sine rettar	47
4. Presentasjon av funn.....	48

4.1 Symmetri	48
4.1.1 Avstand mellom praksisskular og høgskulen.....	48
4.1.2 Forhold mellom teori og praksis.....	50
4.1.3 Omgrepet lærarutdannar	52
4.1.4 Å kjenne seg likeverdige	53
4.2 Strukturar	54
4.2.1 Rolle	55
4.2.2 Forutsigbart og fleksibelt samarbeid.....	56
4.2.3 Samansetning av og særpreg ved dei ulike møteplassane.....	57
4.2.4 Samarbeid utanom dei faste møteplassane.....	58
4.2.5 LU-samarbeid internt på eigen arbeidsplass.....	59
4.3 Felles mål.....	60
4.3.1 Mål og delmål.....	60
4.3.2 Motivasjon og progresjon	61
4.4 Oppsummering funn	62
5. Drøfting.....	63
5.1 Symmetri	63
5.1.1 Mentale modellar	63
5.1.2 Eksternaliseringsprosess	64
5.1.3 Kombineringsprosess	66
5.1.4 Ba – eit rom for kunnskapsdeling.....	66
5.2 Strukturar	68
5.2.1 Systemtenking	68
5.2.2 Læring i fellesskap	69
5.3 Felles mål.....	70
5.3.1 Samlande visjon og mål.....	71
5.3.2 Taus og eksplisitt kunnskap, bruksteori og uttalt teori.....	72
5.3.3 Personleg meistring.....	73
5.4 Organisasjonsteori om lærande fellesskap	74
5.4.1 Ein lærande organisasjon med fem disiplinær	74
5.4.2 SEKI-modellen med fire fasar	77
5.5 Oppsummering drøfting	80
6. Avslutning.....	83
6.1 Avgrensingar og styrker i studien	83
6.2 Avsluttande refleksjonar	85
Litteraturliste.....	88

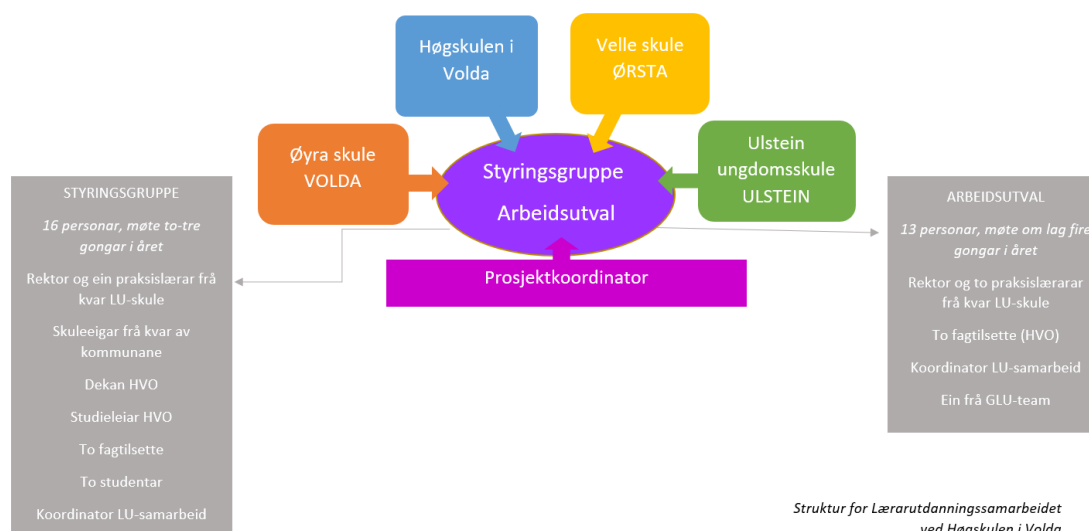
Vedlegg.....	90
Skjema for informert samtykke.....	90
Intervjuguide	93
Søknadsskjema NSD	95
Avtale for partnerskapssamarbeid	100

1. Innleiing

1.1 Tema

Tema for arbeidet med masteroppgåva er partnerskapssamarbeid, og her vil eg ta utgangspunkt i partnerskapssamarbeid mellom Universitet og høgskular (UH-sektoren) og praksisskular.

Eg ønskjer å ta utgangspunkt i eigen arbeidssituasjon der eg har ei rolle som koordinator for Høgskulen i Volda (HVO) sitt partnerskapssamarbeid. HVO har knytt til seg tre lærarutdanningsskular (LU-skular), to skular har vore med frå hausten 2018, medan den siste kom med i samarbeidet sommaren 2021. Dei formellemøteplassane for partnerskapssamarbeidet er ei styringsgruppe og eit arbeidsutval.



Struktur for Lærarutdanningssamarbeidet ved Høgskulen i Volda

Hovudmåla for arbeidet med partnerskap er å styrke kvaliteten på utdanninga og særleg å auke praksisrelevans for studentane i lærarutdanninga, ved å minke gapet mellom campus-undervisning og praksisopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Oppbygging av oppgåva

I første del av oppgåva avklarar eg *problemstilling* for arbeidet, og dei fire *forskingsspørsmåla* eg tek utgangspunkt i for å kunne svare på spørsmålet som blir stilt i problemstillinga. I denne delen blir det også gjort greie for avgrensingar og temaet blir sett inn i ein samfunnsmessig kontekst.

I *teoridelen* går eg inn i viktige omgrep som er brukt i problemstillinga og forskingsspørsmåla, og eg vil her gjere greie for omgrepa partnerskap, det tredje rommet, lærande fellesskap, symmetri, struktur og felles mål.

I denne oppgåva ønsker eg å kople partnerskapssamarbeid til organisasjonsteori, og vil då forhalde meg til to ulike teoretiske referanserammer. Innafor organisasjonsteorien blir teoriane knytt til SEKI-modellen til Nonaka og Takeuchi sentrale for å belyse partnerskapssamarbeidet (Nonaka, Toyama & Konno, 2000).

I *metodedelen* gjer eg greie for forskingsdesignet for arbeidet, og vil her formidle kva metodar og analysestrategiar som er brukte, greie ut om utvalet og drøfte reliabilitet, validitet og overførbarheit, samt sjå på etiske implikasjonar ved oppgåvearbeidet.

Funn frå undersøkinga blir presentert i ein eigen del, *presentasjon av funn*, der empiri som har vore framtrekande på tvers av intervjuar og som er eigna til å belyse dei tre første forskingsspørsmåla, vil bli presenterte.

I *drøftingsdelen* tek eg utgangspunkt i dei fire forskingsspørsmåla, og knyter funn frå undersøkingane til teori som er presentert tidlegare i oppgåva. Til sist kjem nokre oppsummeringar av arbeidet der eg forsøker å gje svar på spørsmålet som er stilt i problemstillinga.

1.3 Problemstilling

I denne oppgåva blir det tatt utgangspunkt i partnerskapssamarbeidet med to av LU-skulane som Høgskulen i Volda har avtale med. Å sjå på korleis dette partnerskaps-samarbeidet fungerer som eit lærande fellesskap, vil vere motiverande og nyttig i rolla mi som koordinator for samarbeidet. Samstundes er det eit mål om at arbeidet med det aktuelle partnerskapet kan vere av betydning for andre partnerskap, og då særleg liknande partnerskap i UH-sektoren. Organisasjonsteori vil i denne oppgåva bli brukt for å betre forstå partnerskap som lærande fellesskap.

Problemstilling for masteroppgåva er:

Det tredje rommet - Korleis kan partnerskap i lærarutdanninga fungere som eit lærande fellesskap?

1.4 Forskingsspørsmål

Forskingsspørsmåla som vert nytta i det vidare arbeidet med å belyse problemstillinga mi, er følgande:

1. Kva er viktig for at deltakarane i partnerskapssamarbeidet kan oppleve seg som jambyrdige?
2. Korleis heng struktur saman med kvaliteten på partnerskapssamarbeidet?
3. Korleis heng oppslutning om felles mål saman med kvaliteten på partnerskapssamarbeidet?
4. Korleis kan organisasjonsteori gje ei betre forståing for arbeidet med partnerskap som lærande fellesskap?

Tanken er at det første spørsmålet skal fungere som ei *kartlegging* av utvalde sider ved partnerskapssamarbeidet slik deltakarane som blir intervjua opplever det. Spørsmål to og tre ber i større grad preg av *vurdering/analyse* av partnerskapssamarbeidet, medan siste spørsmål vil prøve å vise og *ta stilling til* korleis organisasjonsteori kan vere nyttige brilleglas å sjå partnerskapssamarbeid gjennom.

Tema for dei tre første forskingsspørsmåla, symmetri, struktur og mål, er alle tema som blir løfta fram i litteraturen om partnerskap. Faglig Råd for Lærerutdanning løftar desse tre områda fram i *Delrapport 1 om partnerskap i lærerutdanning*: “Det dreier seg om å skape et grunnlag for likeverdig, symmetrisk dialog om utvikling av visjonen om den profesjonelle praksis og den gode lærerutdanning, og om hvordan vi former utdanningen for å møte denne visjonen på en god måte.” (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019, s. 27).

Dette er tema eg opplever at det vil vere svært interessant å sjå meir på, og eg har her ei forforståing av at dette er tema der informantane i arbeidet vil kunne bidra med sine erfaringar. Tema i desse spørsmåla er også valt ut med tanke på at dei kan vere interessante å fordjupe seg i ved hjelp av organisasjonsteori om lærande organisasjonar.

1.5 Avgrensing og fokus

I arbeidet med denne oppgåva vil nasjonal og internasjonal organisasjonsteori og forsking på partnerskap bli brukt, men i sjølve undersøkinga vil det aktuelle samarbeidet mellom høgskulen og to av lærerutdanningsskulane vere utgangspunktet.

Som ei kvalitativ undersøking ønsker eg å sjå på korleis partnerskapssamarbeidet vårt fungerer, og knyte dette opp mot teori om partnerskap og organisasjonsteori. Målsetjinga er å kunne løfte fram nokre perspektiv som kan bidra til å heve kvaliteten for LU-arbeidet ved Høgskulen i Volda.

1.6 Kontekst

Utdanningspolitiske strøimmingar

Heilt sidan nasjonsbygginga på 1800-talet, har lærarutdanninga i Noreg vore eit tema som har vore mykje diskutert, både fordi lærarutdanninga er viktig for den einskilde lærar som blir utdanna, men også fordi utdanninga er med på å forme lærarprofesjonen sitt syn på læring og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den oppveksande slekt sitt møte med skulen, vil til ei kvar tid bli prega av grunnsynet som har forma lærarane i profesjonsutdanninga.

Kvaliteten på skulen er av stor samfunnsmessig betydning, og det å auke kvaliteten på lærarutdanninga ved å utdanne lærarar for ei verd i endring, har vorte svært viktig for storsamfunnet. OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) brukar omgrepet “21st Century Skills” om kva behov vi har i framtidens samfunn- og arbeidsliv og korleis ein i skulen kan arbeide for å møte desse behova. Dette tankegodset finn vi att mellom anna i *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8), her blir kompetansar for det 21. århundre løfta fram. I kunnskapssamfunnet blir menneska den viktigaste innsatsfaktoren i arbeidslivet, og det å investere i kunnskap og kompetanse som blir halde ved like og utvikla gjennom arbeidslivet blir då viktig. Det er ikkje berre den enkelte si evne til læring som er i fokus, men også det å kunne kommunisere, samhandle og delta blir her framheva som ein del av kompetanseomgrepet. Desse tankane blir vidareført i skulereformen Kunnskapsløftet (2006) og i fagfornyinga som bygger på Kunnskapsløftet: “Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetningar for å finne løysningene på dagens og framtidens samfunnsutfordringar. Fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge skapes i barnehagene og grunnopplæringa” (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5).

Strategidokumentet *Lærarløftet – på lag for kunnskapsskolen* (2014) handlar mellom anna om korleis lærarutdanninga er viktig for lærarprofesjonen og kunnskapsskulen, og det blir her løfta fram behovet for skulen som ein lærande organisasjon som ivaretek kompetanseutvikling for den enkelte lærar og skuleleiar og samstundes legg til rette for kollektiv læring og utvikling av profesjonsfellesskapen ved kvar skule (Kunnskapsdepartementet 2014, s. 11).

Mange av tankane i *Lærerløftet* blir vidareført i strategidokumentet *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017) som løftar fram partnerskap i lærarutdanninga som eit sentralt strategisk grep for å styrke praksisopplæring i lærarutdanninga og FOU-basert profesjonsutvikling. Med *Lærerutdanning 2025* vart partnerskap eit nasjonalt satsingsområde i UH-sektoren, og det vart skapt ein fagleg debatt om kva partnerskap er, kvifor ein skal arbeide med det og korleis ein kan arbeide med det (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019 og 2020; Lillejord & Børte, 2014).

Partnerskap som lærande fellesskap

Då Høgskulen i Volda gjekk inn i partnerskap med to grunnskular hausten 2018, var dette som eit svar på utfordringane som kom fram i *Lærerutdanning 2025* og tildeling av midlar over statsbudsjettet til dette arbeidet. LU-samarbeidet vart då ein del av kvalitets- og utviklingsarbeidet ved høgskulen.

Som koordinator for dette samarbeidet, arbeider eg med å legge til rette for eit godt samarbeid der vi har som mål å auke kvaliteten i grunnskulelærerutdanninga ved høgskulen. Arbeid med dette temaet vil difor vere nært knytt til arbeidet mitt. Forskinga vil sjølvsagt vere svært lærerik og utviklande for meg i mi rolle, samstundes som det har potensiale i seg til å tilføre høgskulen relevant kunnskap om partnerskapssamarbeidet vi driv. Som koordinator for LU-samarbeidet, sit eg også i ei nasjonal nettverksgruppe for koordinatarar og leiarar for partnerskapssamarbeid ved andre høgskular og universitet, og forskingsarbeid om partnerskap vil kunne vere av interesse også inn mot dette nettverket.

Partnerskapstanken breier om seg, det er no tildelt midlar over statsbudsjettet til oppretting av lærarutdanningsbarnehagar som tilsvarende ordninga med lærarutdanningsskular. Også fleire utdanningar vil kunne møte forventningar om å opprette partnerskap for å auke kvaliteten i studieløpet. Gjennom samarbeid med andre profesjonsutdanningar ved høgskulen, kan også andre i kollegiet gjere seg nytte av forskning på erfaringar ved partnerskap som lærande fellesskap.

I forskingskartlegginga om partnerskap som er utarbeidd ved Kunnskapssenter for utdanning (Lillejord & Børte, 2014) blir vitskaplege artiklar om partnerskap frå perioden 2010-2014 gjennomgått. Det blir her hevda at det organisasjonsteoretiske perspektivet er fråverande i desse artiklane, og at eit organisasjonsteoretisk perspektiv kan vere nyttig for å forstå kompleksiteten

i utdanningssituasjonar, forstå samhandlingsmønster og klare å legge til rette for eit reelt samarbeid.

Lærande fellesskap i organisasjonsteorien

Lærande fellesskap og organisasjonar har dei siste åra blitt ein del av organisasjonsteorien, der ein set organisasjon og leiing inn i eit kunnskapsperspektiv og er opptatt av korleis ein legg til rett for kunnskapstileigning både på individuelt og organisatorisk nivå. Boka “The Knowledge-Creating Company” som Nonaka og Takeuchi gav ut i 1995, gjorde “Knowledge Managment” kjent som eit internasjonalt fagfelt, og kunnskap vart i større grad anerkjent som ein ressurs og eit konkurransefortrinn i mange bedrifter (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2001).

2. Teori

2.1 Partnerskap

I denne sammenhengen blir partnerskap brukt som ei samnemning på ulike måtar å organisere samarbeid mellom lærarutdanning og skular/skuleeigar på. Ein ønsker gjennom arbeidet i partnerskap å få på plass eit betre system for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling mellom det som skjer på praksisskulane og på universitet og høgskular (UH). I ei forskingskartlegging som Kunnskapssenter for utdanning har gjort, der dei har undersøkt vitenskaplege artikkelar om partnerskap i lærarutdanning (Lillejord & Børte, 2014), blir det hevda at ein gjennom målretta og strategisk arbeid legg til rette for tett kontakt og betre dialog mellom dei ulike læringsarenaene og at dette vil bidra til felles forståing av mål og innhald i utdanninga. For at det skal vere eit partnerskap må det vere formalisert, og avhengigheit og interaksjon stå sentralt. Resultatet av det ein får til gjennom eit partnerskap vil vere meir betydningsfullt enn det den enkelte partnar kan skape kvar for seg (Jakhelln, 2017).

Praksisskular som deltek i partnerskapssamarbeid skil seg frå andre praksisskular ved at dei har ein utvida rolle som lærarutdannarar og bidreg utover praksisperiodane, i tillegg til at samarbeidet har eit fokus på utvikling og deling av kunnskap i møte mellom UH og praksisfeltet. Det er eit viktig poeng i utvikling av partnerskap, at ikkje partnerskapsskulane skal bli A-skular, og at andre praksisskular skal vere B-skular. Tanken er heller at partnerskapsskulane skal vere fyrtårn som har eit spesielt ansvar for utvikling og styrking av praksisopplæring og FOU-samarbeid, og at dette skal kome andre praksisskular til gode (Faglig Råd for Lærarutdanning, 2019).

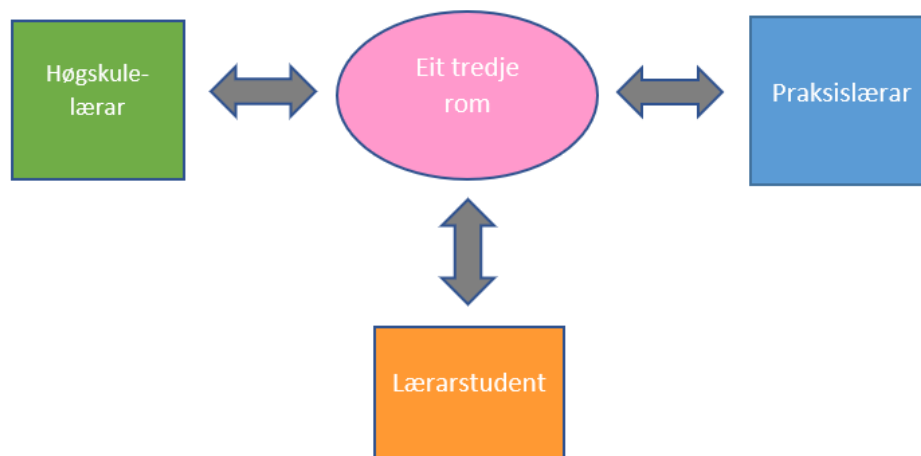
I strategidokumentet *Lærarutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir partnerskap halde fram som eit sentralt strategisk grep for å styrke praksisopplæringa og FOU-basert profesjonsutvikling. Det er ikkje fastsett felles kriterium for kva eit partnerskapssamarbeid i lærarutdanninga skal vere, og det gjer at ulike partnerskapssamarbeid kan dreie seg om eit vidt felt av oppgåver, mellom anna praksisopplæring, kvalitetsutvikling av lærarutdanninga, skuleutvikling, samarbeid om delte stillingar og FOU-arbeid.

Partnerskap er ikkje eit mål i seg sjølv, men eit verkemiddel i arbeidet med å skape ei lærarutdanning som eit felles prosjekt mellom likeverdige aktørar, prega av ein felles visjon og god samanheng (Faglig Råd for Lærarutdanning, 2019, s. 22). Tanken er at partnerskap skal styrke både skulane og lærarutdanningsinstitusjonane (Lillejord & Børte, 2014). Arbeidet med

utviklingsprosessar kan vere tentative og sårbare, og partnerskap er avgjerande for å skape robuste og fleksible rammer omkring utviklingsprosessar (Jakhelln, 2017).

2.2 Det tredje rommet

Det tredje rommet blir i partnerskapsforskning brukt som ein metafor for møteplassar eller grenseoverskridande aktivitetar der praktisk og teoretisk kunnskap møtest (Zeichner, 2010).



Etter Lillejord og Børte, 2014, s.13

Illustrasjon av eit tredje rom tydeleggjer korleis deltakarane må gå ut av sitt eige kunnskapsfelt og inn i eit nytt som dei skaper i fellesskap. Ein må gje slepp på noko av sitt eige, og setje seg inn i det andre kjem med. For å kunne skape dette nye, må ein kunne setje ord på den tause kunnskapen og gjere denne eksplisitt. Det tredje rommet kan fungere som ein undersøkingsorientert fellesskap der studentar og lærarar frå ulike arenaer kan drøfte perspektiv på undervisning og pedagogisk praksis. Samstundes er det tredje rommet tenkt å vere meir enn eit diskusjonsforum, det skal også fyllast med aktivitet som gir mening for aktørane i samarbeidet og som kan bidra til at praksiskunnskap og kunnskap frå forskning kan blir betre integrert (Lillejord & Børte, 2014).

Faglig Råd for Lærerutdanning gir i si omtale av det tredje rom ei vektlegging av det fleirstemmige ved det tredje rommet; "... en slags hybrid der ulike stemmer søkes harmonisert mot et felles uttrykk, et rom der flerstemmighet rå, men ingen av dem overdøver de andre, og et rom der de mange stemmene gir opphav til et fullstendig nytt uttrykk – en innovativ og kreativ diskurs" (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019, s. 25).

I den første delrapporten om partnerskap frå Faglig Råd for Lærerutdanning, blir det vist til forskning som vektlegg ulike sider ved det tredje rom; som eit omgrepsmessig rammeverk, ein arena der identitet endrar seg, som ein moglegheit for å tenke nytt om læring og undervisning og som eit rom for spenningar (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019, s 26).

2.3 Organisasjonsteori og lærande fellesskap

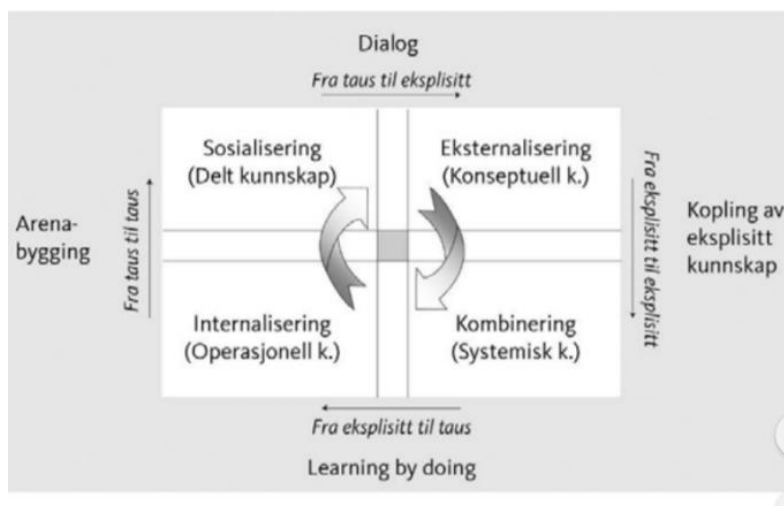
Det er forska mykje på partnerskapssamarbeid i UH-sektoren, men som vist ovanfor, er det forska lite på partnerskap i lys av organisasjonsteori (Lillejord & Børte, 2014). Eg oppfattar forskning knytt til organisasjonsteori som ein relevant og nyttig innfallsvinkel for ei auka forståing av partnerskap, og organisasjonsteori vil difor i det følgande bli brukt for å belyse partnerskapssamarbeid som lærande fellesskap for å imøtekome dette kunnskapsholet som Lillejord og Børte her avdekker.

For at partnerskap skal bidra til kvalitet i lærarutdanninga, må partnerskapet fungere som eit lærande fellesskap (Lillejord & Børte, 2014). I organisasjonsteori snakkar ein om lærande organisasjonar og lærande fellesskap, og her vil dette perspektivet kunne dragast inn for å belyse korleis partnerskapssamarbeidet kan fungere som lærande fellesskap.

Det finst ulike typar grupper og læringsfellesskap, nokre meir formelle enn andre. Partnerskapssamarbeidet er konsentrert omkring *formelle grupper* for å oppfylle eit bestemt formål. Dette er grupper som er sett saman etter eit sett av reglar for representasjon, korleis ein fattar vedtak og det er oftast ein formell leiar for gruppa (Bakka, Fivelstad & Nordhaug, 2004). Slik sett er dei formelle gruppene som partnerskapssamarbeidet er organisert rundt, eit fellesskap som har mange likskapar med organisasjonar, og mykje av teorien om lærande organisasjonar kan overførast til partnerskap som lærande fellesskap.

SEKI-modellen

I arbeidet med å forstå partnerskap i ein organisasjonsteoretisk samanheng, vil eg mellom anna ta i bruk SEKI-modellen av Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (Irgens, 2011, s. 134; Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Dei ser på korleis ein kan få tak i kunnskap som er samanvevd med praksis, der ein lærer gjennom å ta del i det praktiske arbeidet.



Irgens, 2011, s. 134

Omgrepsparet *taus* og *eksplisitt kunnskap* står sentralt i SEKI-modellen. Den tause kunnskapen tilhører enkeltindividet, og er nært knytt til konteksta individet står i. Den tause kunnskapen er ofte lite synleg og er prega av kognitive element som subjektiv innsikt, intuisjon og overbevising. Den tause kunnskapen er ofte knytt til konkret kunnskap og ferdigheiter, og kan best lærast gjennom observasjon, mentor- eller lærlingordningar. Dette er overføring som er individbasert og tidkrevjande (Nonaka, Toyama & Konno, 2000).

Eksplisitt kunnskap er lettare overførbar i formelt og systematisk språk, og kan lettare delast med mange, gjennom planar, prosedyrar, styringsdokument og rutinar. Både den tause og den eksplisitte kunnskapen er viktig for organisasjonslæringa, og det er i interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap at kunnskapen i organisasjonen blir skapt (Nonaka, Toyama & Konno, 2000).

I SEKI-modellen held Nonaka og Takeuchi fram fire typar av kunnskapsomforming, og forbokstavane i dei ulike prosessane har gitt namn til modellen. I *sosialiseringssprosessen* blir kunnskap delt gjennom samhandling, kunnskap blir skapt og går frå ein taus tilstand til ny taus tilstand gjennom språklaus interaksjon (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Eit døme på dette kan vere observasjonspraksis og praksislærer si modellering som står sentralt i praksisopplæringa i lærarutdanninga.

I *eksternaliseringsfasen* blir den tause kunnskapen gjort eksplisitt gjennom dialog og refleksjon, og det blir ei form for gruppekunnskap. For å uttrykke den tause kunnskapen, tek ein gjerne i bruk metaforar, analogiar og modellar (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). I lærarutdanninga finn ein døme på eksternaliseringsprosessen i rettleiingssamtalane som

praksislærarar har med studentgrupper. Her blir det reflektert omkring kvifor ein handlar som ein gjer.

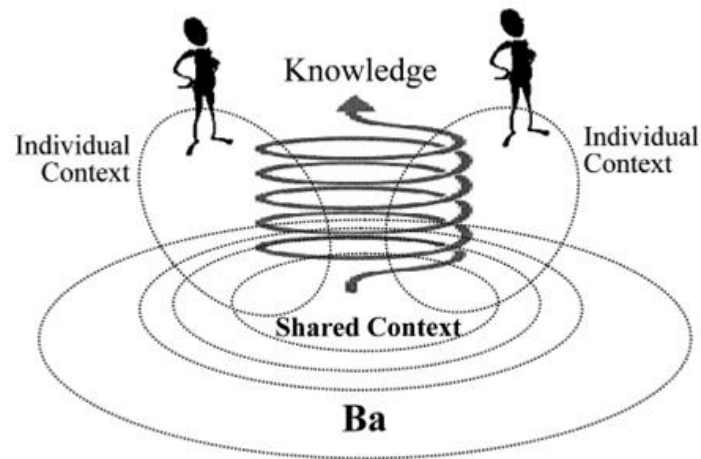
I *kombineringsprosessen* vil kunnskapen som blir skapt gå frå ein eksplisitt tilstand til ein ny eksplisitt tilstand. I denne prosessen blir ulike typar eksplisitt kunnskap kombinert, og utvekslinga omfattar prosessar der nye omgrep blir innarbeidd i eit meir komplekst kunnskapssystem (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Når lærarstudentar er i praksis, fyller dei ut rettleingsdokument for undervisningstimane dei har. Her reflekterer dei omkring innhald i timane og knyter dette til pedagogisk og didaktisk teori. Eit døme på ein kombineringsprosess, er når lærarstudentar kjem tilbake til campus etter fullført praksis og skal dele erfaringar.

I *internaliseringsprosessen* går den eksplisitte kunnskapen over til taus kunnskap, der kunnskapen blir personleggjort som ein del av personen si erfaring og blir no taus kunnskap som igjen vil bli overført via sosialisering (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). I ei profesjonsutdanning vil internaliseringsprosessen vere ein del av det å blir lærar, å skape seg ein læraridentitet bestående av praktisk og teoretisk kunnskap som er skapt gjennom ei 5-årig lærarutdanning. Som ferdig utdanna lærar kan ein verte praksislærar og igjen modellere sin tause kunnskap til nye studentar gjennom sosialisering.

Ba - eit rom for kunnskapsdeling

Nonaka introduserte også omgrepet *ba* etter den japanske filosofen Kitaro Nishida (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). *Ba* beskriv eit fellesrom for å utvikle relasjonar, og dette utviklingsrommet er ei forutsetning for at kunnskap skal kunne utviklast og delast.

Kunnskap kan aldri skapast utan ein kontekst, “there is no creation without place” (Nonaka, Toyama & Konno, 2000, s. 14). I *ba* møtest ulike individ med sine sosiale, kulturelle og historiske forståingsrammer, og den delte konteksten som oppstår blir basis for å tolke informasjon og skape mening. *Ba* blir omtala som “shared context in motion”, der informasjon blir tolka og omforma til kunnskap gjennom ein “knowledge spiral” (Nonaka, Toyama & Konno, 2000, s. 14).



Nonaka, Toyama & Konno, 2000, s. 14

Ba er ikkje å forstå berre som eit fysisk rom, det kan også vere eit digitalt rom eller eit mentalt rom der felles ideal blir delte. Det sentrale er at ein møtest i ein felles kontekst og at ny kunnskap blir skapt (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Rommet blir ofte definert som eit nettverk av samhandling (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2001), og innhaldet i ba-omgrepet korresponderer med omgrepet *det tredje rom* som blir brukt i partnerskapsforskinga.

Kunnskapsomgrepet

Nonaka bruker omgrepet *kunnskap* som i Store norske leksikon blir forklart som “viten, lærdom, erkjennelse eller innsikt” (Holmen, 2021), eit omgrep som kan oppfattast som noko individuelt, teoretisk og stillestående. I Nonaka si forståingsramme er kunnskap noko dynamisk og relasjonelt, og kunnskap blir skapt gjennom menneskeleg samhandling der ein grunngjev og drøftar sine personleg overtendingar på veggen mot ei “sanning” (Nonaka, Toyama & Konno, 2000, s. 7). Kunnskapen er både taus og eksplisitt, og ein av dei store utfordringane er å verdsetje den tause kunnskapen og gjere den eksplisitt for å kunne dele den med andre.

I Nonaka sine teoriar om kunnskap, er kunnskap uløyseleg knytt til samhandling, på same måte som Senge understrekar korleis læring er knytt til samhandling i sin definisjon av lærande organisasjonar: “Lærnde organisasjonar er organisasjonar der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tanke-mønstre blir fostret, der kollektive framtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer å

lære i lag” (Senge, 1991). Å lære seg å lære i lag, blir av Wadel (Wadel, 2008) omtala som “3. grads læring” på eit nivå høgare enn det å tileigne seg kunnskap (å lære noko konkret) eller individet som lærer seg å lære. Å lære seg å lære i lag med andre gjer at ein må forstå korleis andre lærer og korleis dette kan koplast saman med eigen måte å lære på.

Nonaka har brukt omgrepet *knowledge* i sine teoriar, som i større grad opnar opp for praktisk kunnskap. Dette omgrpete korresponderer kanskje vel så godt med *kompetanse* som mellom anna femner om ferdigheiter og samarbeidsevner. I det følgande, vil omgrepet kunnskap bli brukt, og Nonaka si forståing av omgrepet som noko dynamisk og knytt til samhandling mellom menneske, vil her ligge til grunn.

Kunnskapstypar og ulike læringsnivå

Nonaka og Takeuchi sine teoriar om organisasjonslæring er påverka av Chris Argyris og Donald Schön si læringsforskning. Omgrepsparet *bruksteori* og *uttalt teori* korresponderer langt på veg innhaldsmessig med omgrepa taus og eksplisitt kunnskap som vi møter hjå Nonaka og Takeuchi, men der Nonaka og Takeuchi hevdar at både taus og eksplisitt kunnskap er verdifulle, har Argyris og Schön ei anna tilnærming. Bruksteori er “kvardagsteori” som gjerne ligg taus i oss og som vi tek for gitt. Verdier, sedvanar og erfaringar ligg til grunn for denne meir eller mindre medvitne handlingsteorien, og den styrer handlingane våre i gitte situasjonar der den kjem til uttrykk gjennom sedvanar, sosialisering og innarbeidde løysingar. Dei uttalte teoriane er meir å rekne som “festtalesteori” som blir brukt for å forklare eller rettferdiggjere handlingsmønster og gir eit språk til det ein oppfattar som rasjonell åtferd. Med desse handlingsteoriane til grunn, kan organisasjonsutvikling verke utfordrande (Bakka, Fivelsdal & Nordhaug, 2004).

Argyris og Schön er i si læringsforskning opptekne av korleis organisasjonar kan lære for å utvikle seg. *Enkelkretslæring* er ei tilnærming til læring, der ein endrar det som ikkje gir tilfredsstillande resultat for å tilpasse forventingar til måla som er sett, men utan å sjå på kva som har skapt feilen og skape endring som gjer at feilen ikkje skal oppstå igjen. *Tokretslæring* er ei læringstilnærming der ein går grundigare og meir kritisk til verks for å analysere korleis resultatet kan oppstå og gjere endringar for å freiste at situasjonen oppstår igjen. Argyris og Schön peiker på at begge læringstilnærmingane er nyttige, men at det er tokretslæringa som er viktigast og er utgangspunkt for meir omfattande læring for

organisasjonen (Bakka, Fivelsdal & Nordahug, 2004). Dette skil seg frå Nonaka og Takeuchi sin læringsmodell, der begge dei to kunnskapstypene er viktige og nødvendige for læring.

I Argyris og Schön sine teoriar blir det å implementere og oppretthalde tokretslæringa sett på som ein problematisk og kompleks prosess, medan Nonaka og Takeuchi oppfatar læringa som foregår som noko relativt ukomplisert, som føregår hyppig og er ein integrert del av den organisatoriske læringsprosessen (Bakka, Fivelsdal & Nordahug, 2004).

Lærande organisasjonar og fem disiplinar

Også Peter M. Senge var påverka av Argyris og Schön sine teoriar om organisasjonsutvikling då han gav ut "*The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organisation*" som vart ein bestseljar på 90-talet og vart viktig for korleis vi i dag tenker om lærande organisasjonar. *Lærande organisasjonar* er kjenneteikna av at menneska i organisasjonen ønsker å vidareutvikle eiga evne og skape resultat, og at ein står i kontinuerlege læringsprosessar der ein lærer gjennom samhandling med andre. For at dette skal kunne skje, må det vere ein kultur som verdset læring og fleksibilitet, og organisasjonen må bere preg av desentraliserte maktstrukturar (Bakka, Fivelsdal & Nordahug, 2004).

Senge introduserte *fem disiplinar* som fundament for kunnskapsutvikling og læring i organisasjonen. Dette er å forstå som fem fagområde der ulike kunnskapar og ferdigheiter er sentrale for å få til god kunnskapsbygging og utvikling (Senge, 1991).

Systemtenking er disiplinen for å sjå heilskapen i ein kompleks organisasjonen, og vurdere korleis handlingar og organisatoriske element heng saman og påverkar kvarandre. Ein anna disiplin, *personleg meistring*, viser tydeleg kor viktig enkeltmenneska i organisasjonen er i Senge sine teoriar. Har handlar det om at menneska i organisasjonen kontinuerleg kartlegg kva som er viktig for kvar enkelt med tanke på å oppnå eigne mål. *Mentale modellar* handlar om innarbeidde antakelsar og førestillingar som påverkar måten vi oppfatar og tolkar verda på og desse mentale modellane er ofte umedvitne, og kan hindre tileigning av ny kunnskap. Mentale modellar kan også vere positive for læring. Ved å gjere desse førestillingane eksplisitte og utfordre dei i fellesskap, kan mentale modellar skape grunnlag for ny læring. Å skape ein *felles visjon*, vil vere viktig for enkeltmenneska sin lojalitet og vilje til å nå målsettingar for organisasjonen. Ein føresetnad her vil vere at visjonen er utvikla i fellesskap, at alle i organisasjonen "eig" visjonen. Disiplinen *læring i fellesskap*, understrekar at

læring gjennom samhandling og dialog er den grunnleggande læringsmåten i ein lærande organisasjon. Eit særmerke på læring i fellesskap er at målet er kunnskapsutvikling. Ein må då setje tidlegare overtyding til side, ikkje vere opptatt av å konkurrere og få rett, og vere open for innspel frå andre (Senge, 1991).

2.4 Symmetri

I det første forskingsspørsmålet, ønskjer eg å undersøke korleis graden av symmetri påverkar kvaliteten i partnerskapssamarbeidet. I ei forskingskartlegging som Kunnskapssenter for utdanning har gjort, blir det vist til forskinga til Chambers og Armour som seier at “jevnbyrdighet er en av de viktigste – kanskje til og med den viktigste – forutsetningen for et vellykket samarbeid” (Lillejord & Børte, 2014, s. 10). Også Faglig råd for Lærerutdanning (Faglig råd for Lærerutdanning, 2020) har likeverd som eitt av prinsippa som partnerskapssamarbeidet må bygge på, der likeverd og balanse mellom aktørane sine komplementære roller og påverknad på samarbeidet er viktig for at ein skal kunne løyse oppgåvene i partnerskapet. I denne samanhengen oppfattar eg det å vere jambyrdig eller likeverdig som det å delta i relasjonar prega av symmetri.

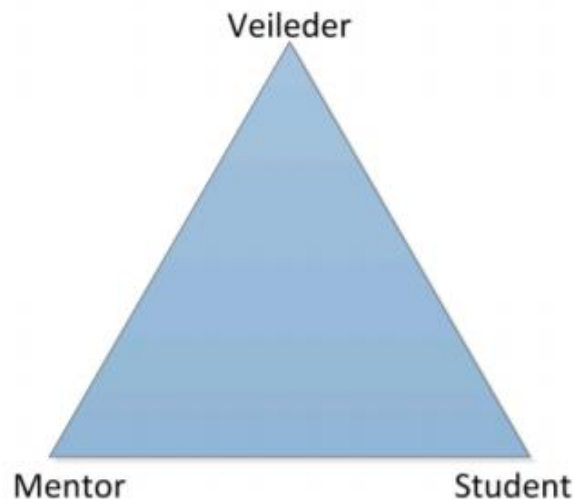
Det er ein lang tradisjon for at det er UH-sektoren som eig lærarutdanninga, og at ein kjøper tenester frå praksisskular ved å betale praksislærarar for å rettleie studentar i praksis, og med dette har det utvikla seg eit bestillar – tilbydar-forhold mellom UH og praksisskular. I dette ligg det ei forståing av at teori er viktigare enn praksis, og at praksis er meir ein arena der ein skal prøve ut det ein har lært i teorien (Allen m. fl. 2010, s. 625). Om ein skal få til symmetri mellom dei to læringsarenaene, er det ei forutsetning at ein i sterkare grad verdset kvarandre sin kompetanse og at teori og praksis blir oppfatta som to ulike, men likevel likeverdige kunnskapskjelder for studenten (Lillejord & Børte, 2014).

Likeverdige partnerskap blir omtala som eit paradigmeskifte for forholdet mellom UH-sektoren og skulesektoren av Zeichner (Zeichner, 2010). Zeichner hevdar at ein nøkkel for å lykkast med praksissamarbeid, er eit skifte til “a nonhierarchical interplay between academic practioner and community expertise” (Zeichner, 2010, s 89).

I strategidokumentet *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i forskingskartlegginga frå Kunnskapssenter for utdanning (Lillejord & Børte, 2014) blir det løfta fram at ei forutsetning for eit vellukka partnerskapssamarbeid, er at alle som har ansvar for

lærerutdanninga oppfattar seg som lærarutdannarar. Dette gjeld både høgskule- og universitetstilsette som har ein sterk fagidentitet og gjerne mindre identitet som lærarutdannarar, og praksislærarar som kanskje ikkje ser seg sjølv som fullverdige deltakarar i lærarutdanninga.

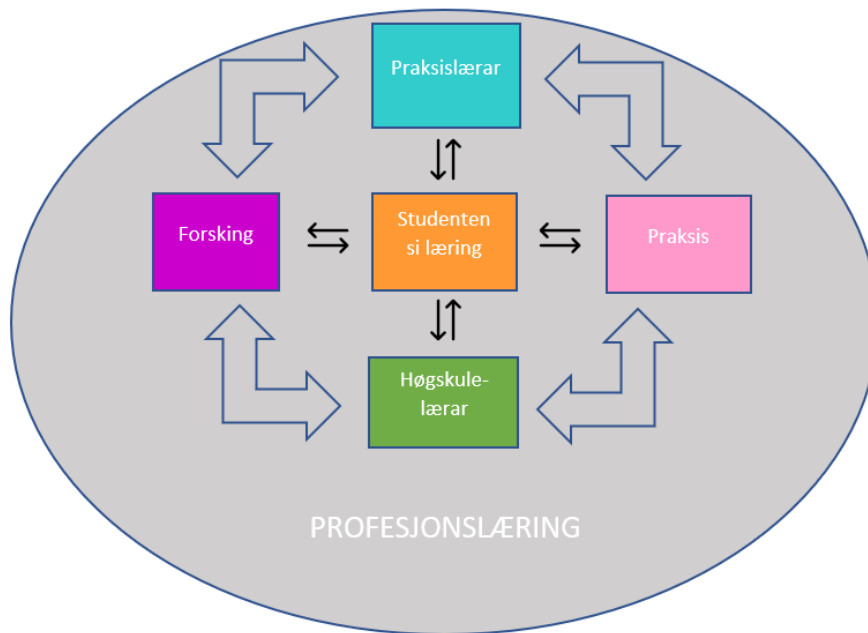
Det er vanleg å setje opp samarbeid i det tredje rom som ein triade (Lillejord & Børte, 2014, s. 21):



Tanken her er at ein skal kunne opprette symmetriske relasjonar mellom dei tre partane. Ovanfor har vi sett utfordringar for symmetrien i forholdet mellom ”mentor” (heretter kalla ”praksislærar”) og ”veileder” (heretter kalla ”høgskulelærar”). Asymmetri er ikkje berre utfordrande i forholdet mellom lærarar, men også i studenten sin relasjon til høgskulelærar og praksislærar. Dette har å gjere med at studenten er i eit formelt asymmetrisk forhold til lærarane sine. Sidan det er lærarane som vurderer og godkjenner utdanninga, vil studenten stå i eit avhengigheitsforhold til dei andre partane. Fordi det er grunnar for å ikkje sjå relasjonane i triaden som reint symmetriske, kan det vere fruktbart å bruke ein anna modell for å visualisere partnerskapssamarbeidet.

Ein modell som set studenten si læring i sentrum, kan bidra til å visualisere ein anna tankegang rundt praksis, der målet er i sentrum, og eit samarbeid om målet er ein samarbeidsprosess mellom ulike partar. Ved å setje studenten si læring i sentrum, kan det asymmetriske forholdet mellom høgskulelærar - praksislærar og student - høgskulelærar /praksislærar bli tona ned. I tillegg til at denne modellen set målet i sentrum, har han også med konteksten samhandlinga

står i, profesjonslæringa, og dette understrekar at samarbeidet mellom dei ulike partane ikkje er lausrive bitar, men er del av ein større samanheng.



Etter Lillejord og Børte, 2014, s. 22

Sjølv om ein med denne modellen tonar ned dei asymmetriske forholda i samarbeidet, er det likevel grunnlag for å undersøke kva som er viktig for at deltakarane skal oppleve seg som jambyrdige i partnarskapssamarbeidet. Med utgangspunkt i Delrapport 1 frå Faglig Råd for Lærerutdanning som løfter fram potensialet som ligg i eit meir jambyrdig samarbeid, ønsker eg i det første forskingsspørsmålet å undersøke den opplevde symmetrien i partnarskapssamarbeidet.

“Et spørsmål for det vidare arbeidet er om perspektivene til praksisfeltet og eierne blir godt nok ivaretatt i dagens partnerskapskonstruksjoner, hvordan balansen og spenningen mellom den akademiske kunnskapen og kunnskapen praksisfeltet representerer påvirkes, og om det kan ligge et uforløst potensial i sterkere vektlegging av likeverdighet mellom partene?” (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019, s. 70)

2.5 Strukturar

I forskingsspørsmål to, ønskjer eg å undersøke korleis strukturar påverkar partnarskapssamarbeidet. Her vil det vere aktuelt å sjå på rolleforståing, arenaer for kommunikasjon, ansvar og gjensidige forpliktelsar.

Eit behov for meir strukturar og faste rammer for samarbeid i lærarutdanninga, kjem mellom anna fram i Meld. St. Nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) *Læreren, rolla og utdanningen*. Behovet for å innføre eit system med obligatoriske partnerskapsavtalar der ein klargjer roller, ansvar og gjensidige forpliktingar vert her framheva.

For at eit partnerskapssamarbeid skal fungere, er det ei forutsetning at ein gjennom planmessige prosessar innanfor forpliktande strukturar og avtaler, klarer å skape nye former for samvirke mellom ulike arenaer i lærarutdanninga (Jakhelln, 2017).

I partnerskapstanken ligg eit ønske om endring og utvikling. Dynamikken i eit partnerskap gjer det vanskeleg å planlegge arbeidet, og roller og oppgåver vil kunne endre seg i løpet av samarbeidet. Det handlar om dynamiske og kontinuerleg skapande prosessar, og det gjer at partnerskap verken framstår som særleg strukturerte eller lette å leie (Lillejord & Børte, 2014).

Partnerskapssamarbeidet må vere eit dialektisk kvalitetssamarbeid, som både omfattar stabilitet og endring (Faglig Råd for Lærarutdanning, 2020). Ei utfordring her vil vere å finne balansen mellom eit samarbeid som er tilstrekkeleg ope for endring og utvikling, og som samtidig ikkje opplevast som totalt kaos for deltakarane. Arbeidet med dei formelle og ofte rutineprega organisasjonsstrukturane blir ein del av arbeidet med å skape stabilitet i ein ofte uføreseieleg prosess. I teori om lærande organisasjonar kallar Glosvik dette “å handtere eit paradoks”, der ein må sjå “den formelle sida (...) som er stabil, fast og endrar seg sakte, parallelt med det uformelle, skiftande og dynamiske som er knytt til menneska i organisasjonen si tileigning av kunnskap” (Glosvik, 2010, s. 307)

Lærarutdanninga har, som nemnt ovanfor, bore preg av eit ovanfrå og ned-samarbeid, der lærarutdanninga har vore ein bestillar av tenester, og praksisskulen har vore ein utførar. UH og praksiskulane har vore to ulike arenaer der studentane har lært teori “inne” i utdanninga, og praksis “ute” på skulane. I tanken om samskaping av kunnskap der ein skaper eit nytt rom for kunnskap, det tredje rommet, vil gamle strukturar med ei oppfatning om ovanfrå og ned-styring og kva som skjer “inne” ei utdanning og “ute” på skulane bli utfordra. (Lillejord & Børte, 2014).

2.6 Felles mål

I forskings spørsmål tre, ser eg på korleis oppslutnad om felles mål påverkar kvaliteten i samarbeidet. I arbeid med felles mål løftar Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) fram praksisrelevans som ei stadig tilbakevendande utfordring, og dette blir forstått som ein konsekvens av at UH og praksisskular i så stor grad er to åtskilte læringsarenaer. Fagmiljøa ved høgskular og universitet er i liten grad orienterte mot dei faktiske utfordringane i skulen, og lærarar og leiarar ved praksisskulane gir uttrykk for at dei opplever å vere for lite trekte inn i utvikling av utdanningsprogramma.

Eit av hovudmåla i Lærerutdanning 2025 er målet om “Stabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan mellom handle om å legge til rette for “strukturer og arenaer for langsiktig samarbeid på alle nivå” med “hovedfokus på lærerprofesjonens kjerneoppgaver” (Kunnskapsdepartementet, 2017, side 8).

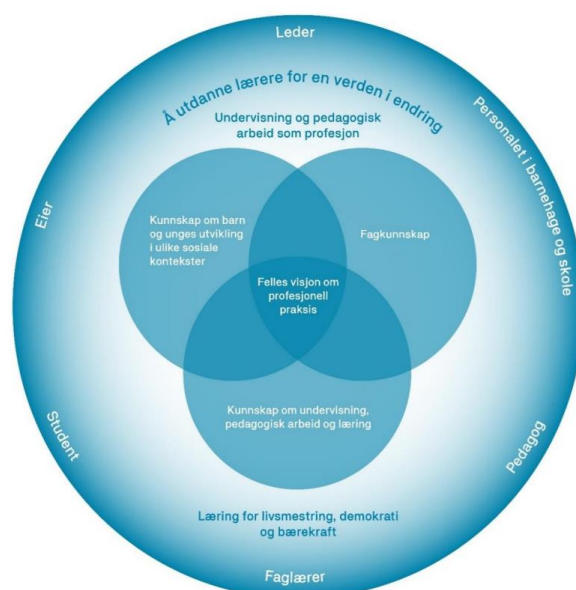
I partnaravtalen som Høgskulen i Volda har utarbeidd i lag med LU-skulane (vedlegg 4), er målsettingane i Lærerutdanning 2025 brote ned til følgande mål for samarbeidet:

- Utvikle kunnskap om korleis ein kan bygge gode og trygge læringsmiljø og styrke elevane sin motivasjon og læring
- Styrke skulen sin evne til å utvikle seg systematisk og forbetre lærarane si kompetanse
- Styrke lærarutdanninga gjennom større integrering av disiplinfag, profesjonsfag og praksis
- Gjere forsøk med nyskapande undervisning innanfor trygge rammer
- Støtte og utvikle praksisnære FOU-prosjekt
- Drive forskning og utviklingsarbeid i skulane
- Drive forskning og utviklingsarbeid i lærarutdanninga

Utdrag frå Partnaravtale for lærerutdanningssamarbeid
ved Høgskulen i Volda

Tradisjonelt er det UH som har “eigd” ideane og visjonane i lærarutdanninga og utforma grunnlagsdokument som emneplanar og studieplanar, medan praksisskulane har hatt “monopol” på gjennomføring av praksis (Jakhelln, 2017).

Noko av det som kan gjere samarbeid mellom UH og praksisskular utfordrande, er underliggende målkonfliktar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skulane sitt primære ansvar er elevane på kvar enkelt skule, medan studentane er det primære ansvaret for UH. Dette kan gi spenningar når det gjeld prioritering av ressursar og samarbeid. Også ulike kunnskapsteoretiske posisjonar vil kunne verke utfordrande. UH representerer meir abstrakte og generelle kunnskapsformer, medan praksisskulane tradisjonelt har vore meir erfaringsbaserte og relasjonelle (Jakhelln, 2017).



Faglig råd for lærerutdanning:

Partnerskap i lærerutdanning - et kunnskapsgrunnlag.

Delrapport 1 (2019, s. 32)

Faglig Råd for Lærerutdanning har, med utgangspunkt i *Preparing teachers for a Changing World* av Darling-Hammond og Bransford's, (2007) laga ein modell som illustrerer korleis deltakarar på ulike arenaer arbeider saman for eit felles mål (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019). Ein av utfordringane for lærerutdanninga er å utvikle den kunnskapen studentar treng for å undervise i det 21. århundre, å ha "21 Century Skills" (NOU, 2014:7). I denne samanhengen vil målsettinga for partnerskapssamarbeid i lærerutdanninga vere "å bidra til å utvikle undervisning og pedagogisk arbeid som profesjon og skape vilkår for læring for livsmestring, demokrati og bærekraft, gjennom å utdanne lærere for en verden i endring"

(Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019, s. 32). Den felles visjonen er sentreringspunktet i modellen, og i partnerskapssamarbeidet.

Eit døme på situasjonar der spørsmål om felles mål kan gjere seg gjeldande, kan vere korleis studenten møter etablert kunnskap. Studentar i praksis oppfattar ofte praksislærarar som rollemodellar og godtek gjerne einvegs læringsprosessar i praksis. Meir undersøkkande aktivitetar og det å stille kritiske spørsmål til pedagogiske idear kan difor få liten plass. På den andre sida, kan gjerne høgskulelærar ha ei forventning om at studentane er kritisk undersøkkande i si tilnærming til praksisfeltet (Lillejord & Børte, 2014). Studenten vil her kunne kjenne på ein lojalitetskonflikt i møte med ulike mål.

I forskingskartlegginga frå Kunnskapssenter for utdanning, blir det hevda at om eit partnerskap skal fungere over tid, så “må det ha en samlande visjon eller ambisjon som går utover hverdagens trivialiteter” (Lillejord & Børte, 2014, s. 15). Eit samarbeid på tvers av institusjonar vil vere ressurskrevjande for dei som deltek. For at ein skal ha motivasjon og ork til å arbeid med dette over tid, vil det vere viktig å føle at arbeidet ein gjer er ein del av ein større heilskap som har betydning utover kvardagen og den enkelte læringsarena. I denne samanhengen vil det å løfte fram visjon og mål verke samlande og motivere for vidare arbeid.

Forsking som er gjort på partnerskap fortel at for å lykkast med partnerskapssamarbeid må ein kontinuerleg samarbeide for å nå felles mål, og for at samarbeidet skal utvikle seg, må ein stadig stille spørsmål ved partnerskapen sitt mål (Lillejord & Børte, 2014). I denne samanhengen vil det då vere relevant å arbeide for å finne svar på det tredje forskingsspørsmålet om korleis oppslutning om felles mål påverkar kvaliteten i partnerskapssamarbeidet.

2.7 Oppsummering teori

Dei organisasjonsteoretiske tilnærmingane som er nemnt ovanfor, viser at det er mykje felles tankegods mellom organisasjonsteori og teori om partnerskap. Mellom anna er *kunnskapsomgrepet* som vi finn i Nonaka og Takeuchi sine teoriar i stor grad samanfallede med kunnskapen slik den blir framstilt i partnerskapsteorien. Nonaka og Takuchi sine teoriar om kunnskap som noko dynamisk og rasjonelt som blir skapt gjennom menneskeleg samhandling samsvarer med tankane om kunnskapsdeling og kunnskapstillegning som eit felles prosjekt i partnerskapsteorien. Også Senge held fram viktigheita av å lære i lag, og tankane hans om lærande organisasjonar vil kunne vere relevante

for partnerskapssamarbeidet. Tankane om korleis lærande organisasjonar tileignar seg læring i fellesskap gjennom dialog og samhandling vil vere overførbart til kunnskapstileigning og kunnskapsdeling i lærande fellesskap i partnerskapssamarbeidet.

Nonaka og Takeuchi sine teoriar om *ba* - eit rom for kunnskapsdeling, korresponderer med omgrepet “Det tredje rommet” som vi finn i partnerskapsforskinga. Dei er begge uttrykk for *samhandlingsmøteplassar* der ein må skape relasjonar og legge frå seg noko av sitt eige for å kunne skape noko nytt i lag. I partnerskapsforskinga blir dette forklart med at ein må setje ord på den tause kunnskapen ein har, og uttrykke denne eksplisitt, og dei same omgrepa finn vi att i Nonaka og Takeuchi sine teoriar.

Samanfall mellom tankegang i partnerskapsteori og organisasjonsteori, er med og understøttar at organisasjonsteori er relevante “briller” å sjå partnerskapssamarbeidet gjennom. Teori frå begge områda har vore eit nyttig bakteppe for å forstå særpreg og utfordringar ved partnerskapssamarbeid, og har vore viktig utgangspunkt for å formulere problemstilling og forskingsspørsmål. Teorien har også prega forforståinga i dette forskingsarbeidet, og skapt forventningar til den vidare prosessen. Om funna vil avvike frå forventningane, vil dette vere eit utgangspunkt for eventuell justering av forventningar og teori.

Ovanfor blir det også argumentert for korleis symmetri, strukturar og oppslutning om felles mål og verdiar er sentralt for forståing av partnerskap som lærande fellesskap, og korleis dette viser att i forskingsspørsmåla for arbeidet.

3. Metode

I denne delen blir forskingsdesign og metode som er brukt i dette forskingsprosjektet belyst, i tillegg blir det gjort greie for teoretisk og metodisk forforståing som ligg til grunn for dette arbeidet. Forskingsdesign og metode er valt med tanke på kva som er best eigna for å setje søkelys på problemstillinga. Også det som er valt vekk i prosessen og meir problematiske sider ved val av forskingsdesign og metode vil ha ein plass i denne delen.

Analyseprosessen og analysestrategiar som er brukt vil kome fram i det følgande, og det vil bli løfta fram vurderingar som er gjort med tanke på reliabilitet, validitet, om forskinga er overførbar og etiske refleksjonar omkring forskinga.

3.1 Teoretisk og metodisk forforståing

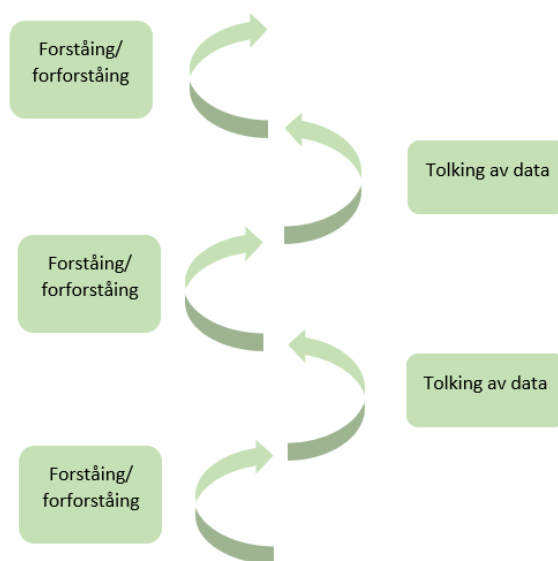
I ein vitskapsteoretisk samanheng, blir forskinga plassert inn i ein *kritisk realistisk* tradisjon. Kritisk realisme skil mellom tre hovuddomene som verkelegheita og alle kunnskap bygger på; empirisk, faktisk og det verkeleg domene (Skrede, 2018, s. 80). Gjennom observasjonar og erfaringar får vi kunnskap om *det empiriske domenet*, medan *det faktiske domenet* omfattar ulike fenomen og hendingar som oppstår uavhengig av våre erfaringar. *Det verkelege domenet* er strukturar og mekanismar som styrer verda og handlingane våre, så som naturvitenskaplege krefter og sosiale strukturar. Eit viktig poeng i kritisk realisme er at vi ikkje kan redusere vår kunnskap om verkelegheita til berre det verkelege domenet, dette vil vere foranderleg kunnskap som vi aldri kan seie er heilt uttømmmande. Sjølv om vi berre har sett kvite svaner, så kan vi aldri påstå at det berre finst kvite svaner (jf. Popper sitt falsifikasjonskriterium, Tjora, 2019, s. 71). Vi treng det empiriske og faktiske domenet for i større grad å snakke sant om verda (Skrede, 2018).

Sjølv ikkje med å ta omsyn til alle dei tre domena nemnt ovanfor, kan ein som forskar hevde å ha funne ei objektiv sanning. Med ei kritisk realistisk tilnærming, vil ein kunne seie at all kunnskap vi har er feilbarleg, men ikkje *like* feilbarleg (Yeung, 1997, s. 54). Dette vil ha konsekvensar for korleis ein i dette arbeidet kan snakke om generalisering/overførbarheit.

Gjennom kvalitativ forskning ønsker ein som forskar å seie noko om delar av verkelegheita, utan å kome med klare fasitsvar, til det er den sosiale verkelegheita for kompleks og menneska sine handlingar for uføreseielege (Denscombe, 2017). Med ei *konstruktivistisk forståing*, blir kunnskap om verda forstått som noko vi konstruerer, kunnskapen vår *representerer* verda,

heller enn å spegle ho. I denne prosessen er forforståing sentralt og vil fungere som eit persepsjonsfilter for observasjonane forskaren gjer seg. Forskaren si forforståing er igjen prega av personlege erfaringar, tida og samfunnet vi lever i (Bukve, 2016). Dette er sentralt med tanke på at forskaren i dette arbeidet kjenner godt til både tema det blir forska på og informantane som bidreg i arbeidet, og i kor stor grad forforståing til forskaren pregar reliabiliteten, validiteten og overførbarheita vil då vere særleg viktig.

Med ei subjektiv forforståing som utgangspunkt, vil kunnskapen som kjem fram gjennom forskinga, kunne verke urovekkande usikker. Ein tilnæringsmåte for å auke reliabiliteten i forskinga, vil kunne vere å nytte ei *hermeneutisk forskingstilnærming* (Bukve, 2016, s. 71). Ei hermeneutisk tilnærming har eit uttalt mål om å forstå informantane sine perspektiv knytt til temaet. Vekslinga mellom tolking av data opp mot den samanhengen dette inngår i, kjem godt fram i den hermeneutiske spiral. Modellen vil vere eit godt verktøy for arbeidet med å sjå innsamla data opp i mot teori på feltet, og vere til hjelp for å unngå å oversjå enkeltelement og motsetningar som i utgangspunktet ikkje passar inn med eiga forforståing.



Etter Bukve, 2016, s. 71

3.2 Formål og design

Arbeidet med dette prosjektet kan seiast å ha eit *teoretisk tolkande forskingsformål* (Bukve, 2016) der teoriar og faglege omgrep frå forskning om partnerskap og organisasjonsteori vil bli brukt for å analysere og gje meining til partnerskapssamarbeidet ved Høgskulen i Volda spesielt og samstundes seie noko om partnerskapssamarbeid som lærande fellesskap generelt.

I tråd med formål for arbeidet, vil det vere naturleg å nytte *casedesign med kvalitative data* i forskingsarbeidet, og sjå det aktuelle fenomenet som del av ein heilskap. I bruken av casesentrert strategi vil fenomenet partnerskap ved Høgskulen i Volda bli studert i lys av teoriar om partnerskap og organisasjonsteori om lærande fellesskap. Det vil vere eit *samsvarsdesign* der det vil vere sentralt å undersøke korleis case-observasjonane som blir gjort, samsvarer med teoribasert forventning og påstandar (Bukve, 2016). Her vil den *hermeneutiske forskingstilnærminga* som er nemnt ovanfor, vere viktig i prosessen for å vurdere innsamla data om partnerskapssamarbeidet ved HVO opp mot teori om partnerskap og organisasjonsteori. Ei potensiell svakheit ved ei teoretisk tolkande tilnærming, kan vere at ein som forskar i for stor grad let seg styre av teorien, og at ein gjennom dette ikkje klarer å fange opp observasjonar som går i mot eller fell utanfor den teoretiske forståingsramma. Den hermeneutiske fortolkningstilnærminga vil kunne vere med å bidra til å nyansere den teoretiske forforståinga.

Det kunne også vore mogleg å bruke eit *variabelsentrert design med kvantitative data* i arbeidet med dette temaet. Med eit variabelsentrert perspektiv, ville det vore nødvendig å ha kunnskap om fleire einingar, og i større grad sett på effekten av eigenskapane ved dei ulike einingane (Bukve, 2016). I møte med problemstilling og forskingsspørsmålet, har eit variabelsentrert perspektiv vorte vurdert som lite hensiktsmessig. Kvantitativ forskning med målbare verdiar der ein ser etter effekt for einingane, ville i liten grad gitt svar på forskingsspørsmåla som er stilt om symmetri, struktur og felles mål og organisasjonsteori om lærande fellesskap. Eit viktig ontologisk prinsipp innanfor kritisk realisme, er at den sosiale røyndomen er kompleks, kanskje også delvis skjult, og det gjer at alt ikkje kan vegast og målalt (Denscombe, 2010).

Samstundes kunne det vore ei styrke for forskingsarbeidet med eit *blanda, sekvensielt design* (Bukve, 2016), der ein hadde kombinert det casesentrerte designet med eit variabelsentrert design. Her kunne ei kvantitativ tilnærming skaffa kunnskap om korleis andre partnerskap i UH-sektoren organiserer sine partnerskap, og dette kunne vidare vorte brukt som eit grunnlag for den casesentrerte delen og fungert som eit samanlikningsgrunnlag for

refleksjon omkring forskingsspørsmåla. Når dette likevel ikkje har blitt gjort, har det vore av omsyn til tidsressurs og rammar for oppgåva. Eit alternativ til ei kvantitativ undersøking, har vore kunnskapsgrunnlaget som Faglig Råd for Lærerutdanning (2019) har utforma om partnerskap i UH-sektoren. Kunnskapsgrunnlaget har vore ei viktig kjelde til kunnskap og oversikt inn i arbeidet, og vore sentral i utforming av forskingsspørsmål og intervjuguide.

3.3 Metodeval

I dette arbeidet, er *kvalitativt forskingsintervju* valt som metode (Brinkmann, 2015; Denscombe, 2017). Dette blir vurdert som hensiktsmessig med tanke på å få innsikt i korleis ulike aktørar i partnerskapsamarbeidet sitt perspektiv, og her kan formidle egne tankar om symmetri, struktur og mål for samarbeidet. Å samle inn data gjennom kvalitative forskingsintervju kan gje ei meir opa tilnærming til temaet, og ein kan som intervjuar undervegs i intervjuet tilpasse spørsmål og følgje opp nærare det intervjupersonen kjem inn på og som er viktig for den enkelte.

Intervjua blir sett i eit *konstruktivistisk perspektiv*, der rolla som intervjuar vil vere “den reisande” og konteksten for intervjuet vil påverke kva som kjem fram i intervjuet. Rollene til intervjuar og intervjuperson, innhald i spørsmåla, relasjonen og kommunikasjonen mellom intervjuar og intervjuperson vil vere blant det som spelar inn på det som kjem fram i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Meininga blir altså konstruert i det språklege samspelet og i relasjonen mellom deltakarane i intervjuet.

Fleksibel tilnærming (semistrukturert intervju). Før utarbeiding av intervjuguide, vart det vurdert om dette er eit tema som eignar seg for standardisert intervju eller ei meir fleksibel tilnærming (Denscombe, 2017). Dei ulike intervjupersonane vil ha ulike perspektiv på partnerskapsamarbeidet, og det vart då vurdert som mest hensiktsmessig med ei fleksibel tilnærming for å kunne vere open i møte med dei ulike perspektiva. Samstundes bør det vere ein klar plan for intervjuet, med ferdig utforma spørsmål som eit utgangspunkt. Kvale og Brinkmann (2015) understrekar at det er ei felle for forskingsintervju å legge seg for tett opp til dagleglivets samtalar. Med tanke på at intervjuaren i dette forskingsarbeidet kjenner fleire av intervjupersonane, var det ein fare for at samtalen kunne bli for overflatisk, og der ein i målet om å kommunisere godt og halde på den gode relasjonen, kunne la vere å stille vanskelege og kritiske spørsmål. For mykje fleksibilitet kunne her vere med på å dra i feil retning, og det har

difor vore viktig å vere godt førebudd med tanke på kva ein ønskte å få kunnskap om og korleis ein skulle gå fram for å få desse innsiktene.

Gruppeintervju vart vurdert som eit alternativ (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom samspelet i ei gruppe, kan det dukke opp moment som elles ikkje ville kome fram i individuelle intervju, og det kan oppstå ein dynamikk som opnar for læring. Med tanke på at det er eit studium av eit prosess-samarbeid, kunne gruppeintervju vore eit nyttig utviklingssteg på vegen for å finne felles visjonar og mål for samarbeidet.

Av omsyn til ei forforståing av at informantgruppa ville bere preg av asymmetri, fall valet likevel på *individuelle intervju*. Som nemnt kan maktbalansen mellom praksislærarar og høgskulærar vere skeiv, og praksislærarar står i eit asymmetrisk forhold til sine leiarar. Eit gruppeintervju kunne skapt gode diskusjonar og læring, samstundes kunne det vore ein fare med tanke på reliabilitet fordi deltakarane på grunn av maktbalansen i gruppa ikkje hadde vore heilt ærlege. Som nemnt ovanfor, er det også eit ønske om å kunne legge til rette for meir fleksible intervju der deltakarane blir spurt om kva som vil vere mest relevant for dei, og dette vil truleg vore meir utfordrande under eit gruppeintervju.

Gjennom ei kvalitativ undersøking der ein intervjuar ulike deltakarar i partnerskaps-samarbeidet, vart det viktig å utforme spørsmål i *intervjuguiden* som kan gje svar på dei ulike forskingsspørsmåla. Som nemnt i innleiinga, er det første forskingsspørsmålet viktig for å kartlegge dei ulike informantane sitt perspektiv på partnerskaps-samarbeidet medan forskingsspørsmål to og tre legg i større grad opp til at informantane vurderer partnerskaps-samarbeidet. Forskingsspørsmål fire vil i større grad vere utgangspunkt for analyse, der ein kan sjå innhaldet i intervjuet opp mot organisasjonsteori for å belyse partnerskapsarbeidet som eit lærande fellesskap.

Med utgangspunkt i eit konstruktivistiske perspektivet, blir korleis ein bruker språket i ein intervjusituasjon svært sentralt, språket kan både skremme og trygge. Ein kan lage spørsmål som berre blir forstått av dei som har same bakgrunn som oss og tenker som oss, det Robert Escarpir kallar eit indre kretsløp (Haraldsen, 1999). Som akademikar er ein vand med å arbeide mykje med tekst i meir formell form, og det som kan verke lett forståeleg for oss, kan vere utfordrande og framandgjerande for nokon som er vande med å arbeide meir praktisk og uvant med meir formelt språk. Fordi det er personar som i ulik grad arbeider med det akademiske, vil det vere viktig å bruke eit språk i intervjuet som er kjent og som opnar opp for deltaking av alle. På førehand vart det også tenkt ut ein del formuleringar, av typen “kan du

utdjupe dette?” og “kan du kome på nokre konkrete situasjonar der..?”, som skulle hjelpe til å opne for utdjupeing om det stoppa opp i intervjuet.

Potensielle svakheiter ved semistrukturert intervju, kan vere at nokre er langt meir taleføre enn andre og har meir erfaring i situasjonar som dette, og for desse intervjupersonane vil det då kunne vere enklare å få formidla sitt perspektiv. På same måte kan relasjonen mellom intervjuar og intervjuperson påverke kva som kjem fram, og ein kan tenke seg at det kan vere lettare å opne meir opp om ein kjenner ho som intervjuar. Forskaren bør vere medviten om desse potensielle fallgruvane under gjennomføring av intervjuet og analysearbeidet i etterkant, for å best mogleg ivareta reliabiliteten i forskinga.

Tidleg i prosessen vart det vurdert å bruke aksjonsforskning som metode i dette forskingsarbeidet. Tanken var å kunne kombinere rolla som koordinator for partnerskapssamarbeidet og vere ein aktiv aktør i dette arbeidet med rolla som forskar. Aksjonsforskning er ein mykje brukt metode med tanke på å arbeide utviklingsorientert knytt til læring, og slik sett ville denne metoden kunne fungere godt i høve formålet med arbeidet. I tillegg ville bruken av aksjonsforskning som strategi, hindre at ein kom i konflikt med idealet om den objektive forskarrolla, og forskaren kunne argumentert for eiga aktive rolle i prosessen utan at dette vart opplevd som etisk utfordrande. Når no aksjonsforskning har blitt valt vekk i dette arbeidet, er det dels grunna eit ønske om å bruke meir teori frå partnerskapssamarbeid og organisasjonsteori i oppgåva. Det kunne også vorte svært utfordrande å styre ein aksjonsforskningsprosess der ein ikkje har eit klart mandat til å leie deltakarane i prosessen. Aksjonsforskning blir omtala som ressurskrevjande for deltakarane. Truleg vil ein aksjonsforskningsstrategi der ein prøver ut og reflekterer systematisk, krevje at forskaren har meir omfattande styringsrett over deltakarane og har moglegheit til å vere tettare på enn det som er tilfelle i dette aktuelle arbeidet (Denscombe, 2017). Ei samla vurdering tidleg i prosessen, gjorde då at aksjonsforskning som metode vart valt vekk, til fordel for kvalitativt intervju.

3.4 Utval

I starten av arbeidet med dette prosjektet, vart det vurdert å sende ut ei spørjeundersøking til ulike høgskular/universitet for å få oversikt over korleis det blir arbeidd med partnerskap i UH-sektoren. Denne oversikta kunne då vere eit utgangspunkt for utarbeiding av forskings-spørsmål og intervjuguide. Det viste seg at eksisterande forskning på partnerskap, var ei viktig

kjelde for å få oversikt over forskning på partnerskap, og lesing av forskningslitteratur har gitt innsikt i kva som blir gjort og tenkt ved fleire høgskular og universitet, og det vart då mindre behov for ei spørjeundersøking. Lesing av forskningslitteratur, har gitt innsikt i både utfordringar og kvalitetsdrivarar ved arbeid i partnerskap. Denne kunnskapen vart då brukt vidare i arbeid med å utforme intervjuguide. Dette vart også opplevd som tidssparande, og gjorde det lettare å halde seg innanfor dei rammene som er sett for forskingsarbeidet.

Sidan det er eit ønske om å få ulike perspektiv på partnerskapssamarbeidet, særleg med tanke på symmetri, struktur og felles mål for arbeidet, vart det vurdert som hensiktsmessig å intervju deltakarar med ulike roller i samarbeidet. Informantgruppene som då vart valt, var rektorar ved LU-skular, praksislærarar og høgskulelærarar. Det er eit styrt utval, der dei som har vore mest deltakande i partnerskapssamarbeidet og sit i arbeidsgruppa i LU-samarbeidet, vart spurt om å delta. Dette vart gjort for at intervjupersonane skulle ha ei viss innsikt i og erfaring med samarbeidet, slik at dei då lettare kunne svare på spørsmål og gje meir interessante data inn i forskingsarbeidet.

I utgangspunktet var det tenkt fire intervju, der alle dei ovannemnde rollene var representerte og der to rektorar var med, men berre ein praksislærer og ein høgskulelærer. Etter å ha gjennomført intervju med to ulike rektorar, vart det sett som hensiktsmessig å intervju ein rektor og ein praksislærer frå kvar av dei to LU-skulane. Dei to første intervju forsterka inntrykket av at dei to LU-skulane har hatt ei ulik tilnærming til samarbeidet, og det vart sett som viktig å få fram dei to perspektiva tydelegare med å intervju ein lærar og ein rektor frå kvar av skulane. Med fire informantar frå praksisskulane, vart det naturleg å ha med to høgskulelærarar som informantar slik at deltakarar frå høgskulen sitt perspektiv fekk meir plass og det vart betre balanse i datamateriale.

Det er gode grunnar for at utvalet kunne vore annleis samansett, det er gjort nokre val både av ressursmessige omsyn og faglege vurderingar. Skuleeigar- og studentrolla er ikkje representert i utvalet, sjølv om dei er representert i styringsgruppa og er viktige grupper for partnerskapssamarbeidet. Skuleeigar er ansvarleg for LU-samarbeidet i sin kommune, kjenner godt til mål og visjonar for arbeidet og sit i styringsgruppa. Då dei likevel ikkje er med i informantgruppa, er dette fordi det er gjort ei vurdering av at dei i mindre grad vil kunne svare på spørsmål omkring det faktiske og praktiske samarbeidet, og då truleg ikkje vil kunne kome med data som er relevante for å svare på forskingsspørsmåla. Det hadde vore svært interessant å få studentstemma tydelegare med i forskingsarbeidet, dei har også to representantar i styringsgruppa for LU-samarbeidet. I LU-samarbeidet har det ikkje lukkast å få til ei aktiv

studentdeltaking, og det blir difor vurdert som utfordrande for studentane i styringsgruppa å kome med sine perspektiv på eit samarbeid dei i liten grad har delteke i. Det ligg føre planar om meir studentaktivitet og medverknad i samarbeidet vidare, og om dette forskingsarbeidet hadde vore lagt eitt til to år fram i tid, ville det vore naturleg å hatt studentstemma meir tydeleg inn.

Det er berre to av LU-skulane det er henta informantar frå. Det vart vurdert som mest hensiktsmessig å halde den tredje LU-skulen, som kom med sommaren 2021, utanfor dette forskingsprosjektet. Dei har lite erfaring frå LU-samarbeidet og det ville truleg vore vanskeleg for dei å reflektere rundt lærarutdanningssamarbeidet som eit lærande fellesskap på eit så tidleg stadium i prosessen.

Om det hadde vore eit meir omfattande forskingsprosjekt med større ressursar, ville det vore naturleg og hatt skuleeigar, studentar og representantar frå den siste skulen med inn i informantgruppa. Når det no måtte gjerast eit utval, vart det valt seks informantar med mykje innsikt i og erfaring frå det aktuelle LU-samarbeidet og som ein vurderer at har gode forutsetningar for å bidra med nyttige refleksjonar inn i forskingsarbeidet.

3.5 Forskingsprosess

Forskingsprosessen starta med eit djupdykk i *litteratur* om partnerskap og organisasjonsteori. Her var som nemnt forskingsoversikt som var utarbeidd av Fagleg Råd for Lærarutdanning (2019) samt strategidokumentet Læreutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) til god hjelp. I tillegg vart det gjort litteratursøk som omhandla partnerskap, organisasjonsteori og lærande organisasjonar.

Lesing av litteratur gav både oversikt og innsikt, og var utgangspunkt for å utarbeide *problemstilling og forskingsspørsmål*, i tråd med at forskingsprosjektet har eit samsvarsdesign der ein undersøker korleis teoribaserte forventningar samsvarer med empirien (Bukve, 2016). Når det var tatt eit val om kva som skulle undersøkast, var dette utgangspunkt for val av *metode* som kunne vere nyttig for vidare arbeid og valet fall på kvalitativ metode med bruk av individuelle intervju. Med forskingsspørsmåla som utgangspunkt, vart det utforma ein *intervjuguide*, og intervjuguiden, saman med informasjonsskriv var vedlegg til søknad som vart sendt til NSD - Norsk senter for

forskningsdata AS. Då prosjektet vart godkjent av NSD, var intervju med påfølgande transkribering neste steg.

Dei seks informantane vart intervjuet i løpet av fire månadar. Kvar av *intervjua* varte mellom 40 og 60 minutt, og det vart gjort lydopptak undervegs som vart lagra i Nettskjema og vart transkriberte i etterkant. I transkripsjonsprosessen vart pauseord, nøling, latter og liknande utelate. Dette vart vurdert som mindre relevant då intervjuet i liten grad handla om informasjon knytt til personleg og sensitiv informasjon, og det var det informanten faktisk sa som var det viktigaste. Under *transkriberinga* vart det gjort eit val om å skrive på tilnærma normert nynorsk, då dette er det skriftspråket som ligg nærast daglegtalet til dei fleste informantane. At ein av informantane snakkar ei meir bokmålsnær dialekt kjem ikkje fram i datamateriale av omsyn til anonymisering. At transkripsjonen utelet pauseord og blir presentert i normert skriftspråk, kan bidra til at noko av meininga kan forsvinne. Når funna likevel blir presenterte slik, er det fordi dette gjer tekstutdraga frå intervjuet meir lesevennlege og enklare å arbeide med. Ordrett transkripsjon av munnleg tale kan i følgje Kvale og Brinkmann (2015) verke usamanhengande og forvirrande og indikere eit svakt intellektuelt nivå. Ei normering av språket vil difor i større grad yte informantane i undersøkinga respekt.

3.6 Analyse

På vegen frå innsamla data til ei ferdig analyse, blir det gjort val som kan påverke resultatet. Det er difor viktig å dele detaljert informasjon frå denne fasen for at forskingsprosjektet skal vere transparent og med dette auke graden av både reliabilitet og validitet.

3.6.1 Samsvarsdesign

Samsvarsdesign, eller kongruensmetoden, handlar om korleis case-observasjonar samsvarer med forventningar og påstandar (Bukve, 2016). I dette arbeidet er det etablert ei teoretisk ramme for forskinga ved hjelp av litteratur om partnerskap og organisasjonsteori, som har vore styrande for utforming av problemstilling og forskings spørsmål og har skapt forventningar til datamateriale. Gjennom analyse av datamaterialet, vil funn bli sett opp mot forskarens forventningar og etablert teori. Der funna avvik frå forventningar og litteratur, vil det vere eit utgangspunkt for mogleg justering av forventningar og teori (Bukve, 2016).

3.6.2 Koding og kategorisering

I denne undersøkinga har det blitt brukt *empirinær koding*, der det er forsøkt å legge kodinga tettast mogleg inn på empirien (Tjora, 2018). Med ei hermeneutisk forskingstilnærming som forståingsramme, har det vore viktig gjennom heile prosessen å prøve den teoretiske forforståinga opp mot empirien som kjem fram i forskinga. Med ei empirinær koding, vil informantane sitt perspektiv vere utgangspunkt for tolking av data, og prosessen vil bære preg av ei induktiv tilnærming.

For å kunne svare på problemstillinga om partnerskap som lærande fellesskap, vil deltakarane si subjektive oppfatning av dette vere sentral. Ei empirienær koding som ivaretek informantane sitt perspektiv i større grad, vil vere viktig for å kunne gje eit utfyllande svar på problemstillinga. Det kunne vorte brukt ei meir sorteringsbasert koding som tok utgangspunkt i dei ulike forskingsspørsmåla, men då ville det vore ei meir deduktiv tilnærming der litteraturen hadde vore styrande for korleis datamaterialet vart lese og det hadde handla meir om kva informantane hadde snakka om enn kva dei faktisk sa (Tjora, 2018). Ei slik tilnærming som korresponderer med forståinga som ligg til grunn for den hermeneutiske spiralen, verker også positivt inn på validiteten i forskingsprosjektet, ved at forskaren si forforståing blir utfordra av det empiriske materialet i kodeprosessen.

Ved utforming av kodar, var det ei utfordring å legge seg svært tett opp til datamaterialet, og unngå generalisering og trekke raske slutningar basert på eiga forforståing, og det var i denne prosessen viktig å vere medviten om å vere open og undrande i si tilnærming til materialet (Tjora, 2018). Gjennom kodeprosessen vart det tydeleg at informantane hadde ein del tankar som ikkje hadde vore inne i mi forforståing då intervjuguiden vart utforma, og det gjorde analysearbeidet både meir spennande og krevjande enn først tenkt.

Det vart svært mange kodar, og i det vidare arbeidet måtte eg prøve å sjå dei tematiske samanhengane mellom dei ulike kodegruppene og fjerne nokre kodegrupper som verka mindre relevante. Dei resterande kodegruppene vart knytt til kvart av dei valte hovudtemaa, symmetri, struktur og mål, og dette vart då grunnlag for vidare analyse. På dette tidspunktet i prosessen vil teori om partnerskap og organisasjonsteori igjen gjere seg gjeldande som forståingsramme for arbeidet.

Trass i at det finst dataprogram til bruk for koding av materiale frå kvalitative undersøkingar, vart det valt ei manuell og fysisk tilnærming i kodeprosessen. Sjølv om det til tider opplevdest i overkant kaotisk, så var denne arbeidsmåten noko som tiltalte meg. Eg opplevde at ein prosess

med ark i ulike farger, klipping og sortering, opna for ein anna type kreativitet enn det ein kan få ved skriving og behandling av diverse tekstbehandlings- program. Om det hadde vore eit meir omfattande materiale, ville det kanskje vore meir naturleg å velje ei digital tilnærming, men med berre seks informantar var denne arbeidsmåten overkommeleg.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarheit

Reliabilitet

Spørsmålet om full reliabilitet vil det vere vanskeleg å svare kategorisk ja eller nei på. For å vurdere om svara som kjem fram i denne forskinga er til å stole på, må ein vurdere metodar og strategiar som er brukt for å samle inn data (Denscombe 2010). Eit stikkspørsmål er om ein anna forskar kunne kome fram til same resultat om ho hadde gjennomført same undersøkinga. Ei forskartrianglering ville kunne auka reliabiliteten og gjort det lettare å svare på dette, men det har ikkje vore rom for det innafor rammene som er sett i dette prosjektet (Bukve, 2016).

Når det gjeld *utval*, vart det undervegs i prosjektet tatt ei avgjerd om å auke talet på informantar frå fire til seks, nettopp for å auke reliabiliteten og sikre at perspektiva til alle gruppene i utvalet vart med. For kvart nytt intervju kom det fram nye refleksjonar, og med meir ressursar inn i dette arbeidet, ville det vore interessant og gjort fleire intervju som kunne opna for nye perspektiv i forskingsarbeidet.

Til *intervjua* vart det utforma ein intervjuguide som var utgangspunkt for kvart av intervjua, og det gjer at ein anna forskar ville kunne hente ut mykje av det same datamateriale frå tilsvarende intervju. Sidan intervjuguiden vart brukt som utgangspunkt for eit semistrukturert intervju, er det likevel lite truleg at resultatane ville blitt identiske. Dette kan også grunngjevast ut i frå ei sosialkonstruktivistisk forståingsramme der intervjuaren og informanten skaper mening i lag gjennom mellom anna roller, relasjon og kommunikasjon (Kvale og Brinkmann, 2015). Med dette perspektivet til grunn, ville nødvendigvis ein anna forskar med ei anna forforståing, ein anna relasjon og ein anna måte å uttrykke seg på, vore med og skapt ei anna ramme som kunne resulterte i andre data enn det som kom fram i denne undersøkinga.

Også når det gjeld *behandling av datamateriale*, gjennom transkribering og kodingsprosessen, vil funna ein sit att med vere påverka av dei vala som er gjort undervegs. Det har difor vore viktig å vere transparent med tanke på dei metodane som er nytta undervegs, slik at dette kan vere etterprøvbart.

Eit anna moment som påverkar reliabiliteten, er *tidspunkta* intervjuar har vorte gjort på. Intervjuar er gjort i ein periode over nokre månadar, og tek utgangspunkt i kva informantane tenker om LU-samarbeidet her og no. Sjølv om fleire av spørsmåla gir moglegheit for å trekke inn kva som har skjedd tidlegare og kva ein tenker om vidare samarbeid, så er det refleksjonane her og no som er utgangspunktet. Eit døme på dette er at fleire av informantane fortel om korleis manglande konkret samarbeid mellom praksisskular og høgskulen, og manglande fysiske møteplassar i samanheng med Covid19, har påverka samarbeidet. Om intervjuar hadde vore gjort nokre månadar seinare, etter fleire fysiske samlingspunkt og meir konkret samarbeid, kan ein tenke seg at dette hadde påverka resultatane som har kome fram, også på punkt som ikkje går direkte på konkret samarbeid og møteplassar.

Bruk av *hermeneutisk forskingstilnærming* kan ha bidrege til å auke reliabiliteten i forskingsarbeidet. Med utgangspunkt i den hermeneutisk spiralen (Bukve, 2016), der ein tolkar data opp mot samanhengen den inngår i, har innsamla data blitt sett opp mot teori på feltet, og utifrå dette har det vore mogleg å kunne justere eiga forforståing og unngå å oversjå element og motsetningar som i utgangspunktet ikkje passar inn.

Validitet

For å vurdere om svara som kjem i dette arbeidet er gyldige, må ein vurdere nøyaktigheita i innsamling av data og gjennomføringa av analyse, og stille spørsmål om data som er samla inn og metodane som er brukt er til å stole på (Denscombe 2010).

Det finst ulike typar validitetskrav, og eitt av desse er *konstruksjonsvaliditet*, der ein ser på om ein faktisk måler det ein har tenkt å måle (Bukve, 2016). Her handlar det mellom anna om å konkretisere ideane i problemstillinga inn i forskingsspørsmål som vidare blir operasjonalisert i intervjuguiden.

For å bryte ned spørsmålet om partnerskap som lærande fellesskap, måtte det veljast nokre tema som kunne måle i kor stor grad fellesskapet er lærande. Ut i frå forskning på partnerskap vart det valt ut tre hovudområde, symmetri, struktur og felles mål og verdiar, som vart styrande for forskingsspørsmåla. Desse punkta skulle operasjonaliserast i intervjuguiden, og det var her viktig at spørsmåla som vart stilte korresponderte med innhaldet i forskingsspørsmåla og var i eit enkelt og forståeleg språk. Symmetri vart til dømes knytt til om ein opplever å bli lytta til, om ein opplever at ein påverkar og i kor stor grad ein forstår andre sine perspektiv.

Symmetri vart eit tema som vart opplevd som enklare å bryte ned enn til dømes spørsmål omkring mål og verdiar. Det var vanskelegare å lage gode og opne spørsmål om mål og verdiar, og dette vart kanskje også opplevd som meir abstrakt og vanskelegare å svare på for informantane, og her opplevde eg at spørsmåla i mindre grad gav svar på forskingsspørsmåla.

Ein fordel med intervjusituasjonen, er at ein kan justere spørsmålsstillingane undervegs i intervjuet og mellom intervjuet, og slik legge til rette for meir nøyaktig datainnsamling. At ein kan reformulere spørsmål for å sikre at dei blir forstått, stille spørsmål for å sjekke at ein har forstått rett og stille oppfølgingsspørsmål for å få meir informasjon, vil kunne betre kommunikasjon og forståing og verke positivt for validiteten (Denscombe, 2017).

Intervjuforma kan også verke negativt inn på validiteten ved at data er basert på det informantane seier heller enn på det dei gjer (Denscombe, 2017). Det er ikkje sikkert det som blir sagt er heile sanninga, og her kan ei feilkjelde til dømes vere at informanten svarer det ein tenker er forventa av dei. Å trygge informanten i intervjusituasjonen og stille gode oppfølgingsspørsmål kan vere grep for å møte denne utfordringa.

Det tekniske rundt opptak av intervjuet var uproblematisk, og kvaliteten på opptaka var i hovudsak slik at det var greitt å få med seg det som vart sagt under intervjuet. Eit par plassar var det rett nok vanskeleg å få med seg alle ord i ei setning, og det vart då merka i transkripsjonen.

Bruk av fleire metodar, metodetriangulering, kunne vore med å auka validiteten i forskingsarbeidet (Bukve, 2016). Med bruk av fleire metodar for innsamling og analyse av data, ville ein kunne auka konstruksjonsvaliditeten (Bukve, 2016). Dette vart også vurdert, men vart ikkje prioritert innafor rammene som er sett for dette prosjektet.

Eit anna type validitetskrav går på den *interne validiteten* som ser på om slutningar ein trekker, stemmer overeins med datamaterialet (Bukve, 2016). Ein kan sjå den empirinære kodinga som ei styrking av den interne validiteten. Ved å ta utgangspunkt i informantanes utsegner, var det eit mål at eiga forforståing skulle vere mindre styrande for prosessen og at slutningane som vart trekte i størst mogleg grad var i samsvar med datamaterialet.

Den siste typen validitet i Bukve (2016) si inndeling, *ekstern validitet*, handlar om i kor stor grad ein kan generalisere til andre situasjonar. Dette er behandla under overførbarheit nedanfor.

Overførbarheit

Forsking møter ofte kravet om at det skal vere mogleg å generalisere utifrå funna som er gjort. Generalisering er i utgangspunktet knytt til kvantitativ metode og ein positivistisk filosofi der ein forsøker å måle noko som er målbart, og forsøker å finne svar som er uttrykk for ei objektiv sanning. Dette aktuelle forskingsarbeidet har ei kritisk realistisk tilnærming, og her blir det hevda at all kunnskap er feilbarleg, sjølv om noko er mindre feilbarleg enn anna, og dei resultata ein kjem fram til her, er altså ikkje uttrykk for objektive sanningar. Vi snakkar i denne samanhengen mindre om at resultata er generaliserbare, men heller om at dei kan vere overførbare til andre område (Denscombe, 2010).

I ei kvalitativ case-studie som dette, vil ein ikkje kunne generalisere i den forstand at det ein har kome fram til her vil vere gjeldande for alle partnarssamarbeid. Samstundes kan resultat frå dette arbeidet, vere relevant for vidareutvikling av teori om temaet (Denscombe, 2017). Resultat frå forskingsprosjektet vil også kunne ha overføringsverdi til andre partnarssamarbeid i UH-sektoren.

3.8 Etiske vurderingar

3.8.1 Forskarrolla

Rolla som koordinator for LU-samarbeidet ved Høgskulen i Volda kombinert med forskarrolla i det same LU-samarbeidet, har nokre etiske utfordringar. Som koordinator for LU-samarbeidet vil eg ikkje kunne vere ein nøytral person inn i forskinga.

Éi etisk utfordring handlar om *i kor stor grad informantane vil svare ærleg* på spørsmål som blir stilte av ho som koordinerer prosjektet og som dei også har ein relasjon til. At det er koordinatoren som stiller spørsmåla, kan gjere at informantar vil kunne pynte på svara for å få samarbeidet til å framstå i eit betre lys enn det som er tilfelle. Det var merkbart under enkelte av intervjua at informantane var opptekne av intervjuaren si rolle i samarbeidet, særleg gjaldt dette spørsmål omkring struktur i LU-samarbeidet. Ved eitt av spørsmåla som går på om det har vore endring i struktur for samarbeidet, merka eg meg at to av informantane då drog inn intervjuaren i dette spørsmålet, nærast som ei vurdering av korleis rolla som koordinator vart utøvd i høve til slik det var tidlegare. Dette spørsmålet vart då fjerna frå dei neste intervjua, men dette var ei tydeleggjering av den etiske problemstillinga ein står i som deltakande forskar, der utøving av eiga rolle kan spele inn på data som kjem inn.

For å kome i møte denne utfordringa, vart det lagt vinn på å legge opp intervjuet som ein formell samtale, med møteinnkalling, utsendt informasjon om intervjuet i forkant og gjennomgang av prosjektet og informantane sine rettar og pliktar ved oppstart. Ei slik formalisering av samtalen har vore eit medvite val for å lage eit rom der relasjon og personlege band ikkje skal vere styrande for samtalen. I samtale med informantane har det også vore viktig å trygge dei på at alle sider ved samarbeidet er interessant å få fram, også det som er utfordrande (Denscombe, 2017).

Med eit konstruktivistisk perspektiv på intervjusituasjonen, blir konteksten for intervjuet viktig for kva som kjem fram. Her vil mellom anna roller, relasjon og kommunikasjon spele inn når ein konstruerer mening i lag gjennom det språklege samspelet. Samstundes som det kan vere utfordrande at forskaren ikkje er ein nøytral person i høve temaet som blir behandla, kan ein med dette perspektivet også sjå den manglande nøytraliteten hjå forskaren som ein fordel når det gjeld å få informantane til å opne opp, både fordi informantane har ein relasjon til forskaren og fordi dei veit at forskaren har innsikt i og er engasjert i prosjektet, noko som kan gjere det lettare å skape mening i lag (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ei anna utfordring når det gjeld forskarrolla, kan vere *forskaren si eigeninteresse*. I dette prosjektet, er det i forskaren si eigeninteresse at dette samarbeidet fungerer godt, og det har vore viktig for meg i forskarrolla å vere open og lyttande til både kunnskap som kjem fram i litteraturen og det som blir formidla i intervjusituasjonen. Medvitet om å unngå “cherrypikking” ved berre å løfte fram det positive, har vore til stade i heile prosessen (Denscombe, 2017).

Som koordinator er det kjekt å høyre om at samarbeidet fungerer godt. Samtidig har eg merka meg gjennom heile prosessen at det er funn knytt til utfordringar som triggar mest, dette er dei mest interessante funna som ein kan bygge vidare på og diskutere fagleg. Og kanskje er det vel så mykje “ugrasplukking” som “cherrypikking” i dette datamaterialet? Det kan også vere ein fordel at sjølv om forskaren er koordinator for LU-samarbeidet og har eit eigarforhold til prosjektet, så opplever eg det ikkje som *mitt* prosjekt. Dette er eit prosjekt beståande av ulike partar som skaper i lag, og det er ikkje slik at det er koordinator for samarbeidet som aleine kan ta all æra eller stillast til veggs for det som skjer, og det gjer det kanskje endå lettare å ikkje leite etter dei søtaste kirsebæra.

Den ovannemnde nøytraliteten hjå forskaren, kan med fordel problematiserast. I eit konstruktivistisk perspektiv blir kunnskap forstått som noko vi konstruerer, og den kunnskapen

vi har er eit bilde av verda, ikkje ei spegling. Med denne forståinga der forskaren er å sjå som ein medskapar av kunnskapen og forforståinga til forskaren (Bukve, 2016), kan det verke meiningslaust å snakke om den nøytrale forskaren som er heilt objektiv til forskinga som blir gjort. Den objektive forskinga er gjerne knytt til positivismen og naturvitskapleg forskning der ein kan ha ei tru på at det finst objektive sanningar og at ein forskar kan vere nøytral (Tjora, 2019). Med forskning på den sosiale komplekse verkelegheita og menneske sine uføreseielege handlingar vil ideen om objektive sanningar og nøytrale forskarar ikkje vere like relevant (Denscombe, 2017).

Sjølv om kunnskapen som her kjem fram, ikkje kan forståast som endeleg og absolutt, vil det systematiske arbeidet knytt til forskinga gjere at den blir betre og sikrare, i denne prosessen der forskaren prøver å forstå, heller enn å forklare. Det vil vere viktig å vere eksplisitt og transparent om eigne verdiar og eiga forståing (Denscombe, 2010), og vere transparent i høve til metode slik at forskinga skal kunne etterprøvast (Bukve, 2016).

3.8.2 Informantane sine rettar

Det har vore viktig å *informere* dei som er informantar om undersøkinga sitt overordna formål og hovudtrekka i designet, og om moglege risikoar og fordelar ved å delta i forskingsprosjektet. Informantane har skrivne under på eit skjema for informert samtykke, der dei vart opplyste om at dei kan trekke seg når som helst i prosessen.

Anonymisering. Det er brukt fiktive namn på informantane i dette prosjektet, men det er likevel ikkje mogleg å love full anonymitet. Dette gjeld særleg der rektor ved LU-skulane er brukt som informantar. Med berre tre skular som er med i partnerskapssamarbeidet, vil det ikkje vere vanskeleg å finne ut kven som er intervjuar, og dette har difor vore viktig å formidle i informasjon til skuleleiarane som blir intervjuar. Det vil truleg ikkje vere spesielt sensitiv informasjon som kjem fram i intervjuar om partnerskapssamarbeid, men det har likevel vore viktig å informere tydeleg både skriftleg og munnleg om dette. For å gjere rektorane meir anonyme, valde eg undervegs i arbeidet, å fjerne namn på skulane som deltek i partnerskapssamarbeidet frå oppgåva. Dette vil gjere det noko vanskelegare å identifisere desse skuleleiarane.

4. Presentasjon av funn

Formålet med denne studien er å finne fram til i kva grad deltakarane i lærarutdanningssamarbeidet mellom Høgskulen i Volda og LU-skulane opplever at partnerskapssamarbeidet fungerer som eit lærande fellesskap. Med utgangspunkt i den empirinære kodinga, vart sitat frå informantane sortert i ulike kodegrupper som i neste omgang vart kopla til dei tre hovuddelane i undersøkinga: symmetri, struktur og felles mål. Funn som er framtrekande på tvers av intervjuet og som er eigna til å belyse dei tre første forskingsspørsmåla, vil bli presenterte i dette kapitlet og skilt ut som eigne underkapittel. I det påfølgande kapitlet, vil desse funna bli kopla til teori og der vil også forskingsspørsmål fire gjere seg gjeldande.

Informantane det er vist til i denne oppgåva har fiktive namn, og gruppa består av:

- Skuleleiarane Jenny og Hans
- Praksislærarane Mia og Aila
- Høgskulelærarane Jo og Sara

Sitat frå informantane er i denne presentasjonen kursiverte, slik at det kjem klart fram kva som er deira stemme.

4.1 Symmetri

For å belyse forskingsspørsmålet “Kva er viktig for at deltakarane i partnerskapssamarbeidet kan oppleve seg som jambyrdige?”, er det i denne delen samla funn knytt til dette spørsmålet. Særleg framtrekande funn er knytt til avstand mellom praksisfeltet og høgskulen, forholdet mellom teori og praksis, omgrepet lærarutdannarar og det å kjenne seg likeverdige.

4.1.1 Avstand mellom praksisskular og høgskulen

For det har jo alltid vore litt som to verder før, og det er jo det vi skal prøve å bryte no, med denne brua. (Mia, praksislærer)

Mia fortel her om korleis avstanden mellom praksisfeltet har vorte opplevd, og brukar ordet “bru” som eit språkleg bilete på partnerskapssamarbeidet som skal binde saman praksisskular og høgskulen.

Skuleleiar Jenny fortel om korleis denne avstanden blir opplevd: *Vi er skular og de er høgskule, altså høgare oppe. Det er ein avstand opp til høgskuletilsette (Jenny).* Dette er nærmast ei konstatering av korleis forholdet mellom praksisskular og høgskulen er. Vidare seier ho noko om kvifor det opplevast slik:

Vi har aldri fått noko signal på at dei høgskuletilsette ser ned på oss. Nei, eg trur det berre er noko som ligg i oss, ei forståing av at dei på høgskulen er flinkare, klokare, betre. (Jenny, skuleleiar)

Denne avstanden, der eit *skilje har vore så etablert* (Mia), med manglande kunnskap og kontakt, har ført til at ein har snakka om kvarandre:

Og då har jo sjølvsagt høgskulen snakka litt om skulen og vi om høgskulen. Og vi veit jo eigentleg ikkje kva vi snakkar om, for vi veit jo eigentleg ikkje kva som skjer her. (Mia, praksislærer)

Det er interessant å sjå at ingen av informantane frå praksisfeltet fortel om fordommar dei møter i kontakt med høgskulen, medan dei høgskuletilsette fortel om korleis dei har vore merksame på eventuelle fordommar frå praksisfeltet.

Det har vore ein historikk på ein kanskje har sett høgskulefolk som noko litt sånt fjernt frå praksisfeltet, så eg trur jo, eller håper jo, at i eit slikt samarbeid, så blir det oppfatta at vi er like interessert i praksisfeltet som dem. (Sara, høgskulelærer)

Det kan verke som denne forforståinga har prega måten høgskulelæraren har gått inn i arbeidet med:

Vi som er faglærarar har gått inn i dette med eit ønske om å vere open og lyttande. Og kanskje er vi litt føre var? Det kan kanskje vere lett å verke belærande. Ein har kanskje ein fordom som handlar om asymmetri, at vi kan kome til å verke belærande, og det ønsker vi jo ikkje å vere. (Sara, høgskulelærer)

Ei open og lyttande haldning som er nemnt ovanfor, kan kanskje også opplevast som utydeleg? Jenny etterspør klarare tilbakemelding og eksemplifiserer med ein situasjon då ho kom med heilt konkrete innspel i ei sak som ikkje vart tatt vidare:

Eg spurte jo, og masa litt (...) Og ingen sa at dei var i mot det (..) Det eg er litt redd for er at dei nikka litt av høflegheit.

Eg prøver å bidra, og vil gjerne ha litt meir.. Ok, dette ser vi på og så går vi vidare, eller så forkastar vi det. (Jenny, skuleleiar)

Mia seier noko om at skiljet kan henge saman med manglande innsikt i kvarandre sin organisasjon og ulik bruk av fagspråk, då ho fortel om at ho ikkje alltid forstår kva som blir snakka om:

Det kan vere at høgskulen har eit anna språk enn det vi har, og at vi ikkje alltid er på nett i forhold til språk og terminologi. Det jo med at vi ikkje er heilt inne i fagseksjonen og systemet i det heile tatt. Mens høgskulen har mykje meir oversikt over skulane, det er lettare, altså der har alle vore og hatt borna sine der. Det er mykje enklare for dei å ha innsikta der, mens vi kanskje ikkje eigentleg har fått den innsikta. (Mia, praksislærer)

Aila fortel også om at det har vore eit gap mellom praksislærarane og høgskulen, men at gjennom dette samarbeidet har ho tru på at dette vil endre seg:

Så med dette samarbeidet trur eg det bli veldig positivt at det blir kutta litt ned på avstanden mellom praksisskulane og høgskulen ved at ein verte meir trygge på kvarandre. (Aila, praksislærer)

4.1.2 Forhold mellom teori og praksis

Høgskuletilsette har stor teoretisk viten. Mine tilsette har stor praksisviten. (Jenny, skuleleiar)

Avstanden mellom praksisskulane og høgskulen blir tydeleggjort omkring omgrepsparet teori – praksis, som blir brukt av fleire av informantane i denne undersøkinga. Jenny fortel her om korleis ho medvite brukar dei to omgrepa *teoretisk viten* og *praksisviten* for å understreke at dette er to ulike kunnskapsområde med same verdi, og bruk av omgrepet “praksisviten” kan bidra til å auke statusen til kunnskapen som finst i praksisfeltet.

Det er interessant å merke seg at sjølv om det i fleire sitat blir framheva at høgskuletilsette sine kunnskapar blir verdsette, t.d. i Aila sitt utsegn: *Eg sit og noterer flittig og prøver å få det inn. Det blir jo ein slags læringsarena for meg dette (Aila)*, så ligg det implisitt ei motsetning i synet på høgskuletilsette sin kunnskap:

Eg trur det ligg litt tankar hjå folk om at høgskuletilsette er flinke på teori og alt dette der, men at dei veit for lite om kva som verkeleg rører seg i klasserommet, og ergo, så får denne teoretiske viten veldig liten verdi for oss. (Jenny, skuleleiar)

Samstundes uttaler skuleleiar Jenny eit behov for meir forskingsbasert kunnskap for å unngå å drive skule etter innfallsmetoden:

Men for å seie det sånn, skal vi berre rote rundt sjølv og drive skule og så litt utviklingsarbeid. Og vi evaluerer og så ein skidag. Og så, altså... utan å ha noko referanse til - kva seier forskinga om dette? (Jenny, skuleleiar)

Det er eit uttalt ønske frå fleire frå praksisfeltet om at ein ønsker forelesning frå høgskulen, fordi her er ein veldig flinke og har innsikt, men at dei må få det ned på vårt nivå (Aila). Jenny seier om ei forelesning som ikkje er praksisnær, at *det kan kanskje vere interessant, men det gir ingen verdi for meg fordi at koplinga til klasserommet, den er ikkje der* (Jenny). Ho illustrerer dette med eit døme der skulen ønsker hjelp med utfordringar knytt til elevar med åtferdsproblem. Her *prøver ein ut og set inn tiltak og prøver ut endå meir, og ein del av desse tiltaka er svakt vitskapleg funderte* (Jenny), og skulen treng meir kunnskap om kva tiltak som er godt vitskapleg belagt:

Men då må vi ikkje få det på eit nivå som er altså er... som handlar for eksempel om inkludering om felles verdiar og eit positivt humanistisk menneskesyn, altså det er for svarten ikkje det lærarane treng å vite; er det fornuftig å legge opp til at opplæringa skal skje i klasserommet for desse elevane? Er det fornuftig å ta dei ut i smågrupper? (...) Kva med læremiddel? (...) Eller kanskje ta i bruk andre samtaleformer? Gitt då, at desse eksempla frå høgskulen, dei kan faktisk takast i bruk i morgon. (Jenny, skuleleiar)

Mia held fram at vi bør forvente at om vi har betre innsikt i det den andre parten held på med, så er det til det beste for studentane.

Eg har tenkt at det burde vore meir praktisk i høgskulesystemet. Og då tenker eg vis a vis – at det burde vore meir teori i det vi driv med. Så kunne vi knytt det vi driv med og linke det mot... slik at det blir lettare for studentane å bruke praksis i oppgåver dei skriv. (Mia, praksislærer)

Sara har ei meir anerkjennande tilnærming til forskjellane mellom det teoretiske og praktiske, der ho uttrykker ein aksept for at forskjellane er der:

Det trur eg er ei gjensidig forståing av at vi går inn i det med ein teoretisk ballast, og dei går inni det med ein praktisk ballast, og det beste er jo når dei to tinga kan møtast.

Men det er klart, at vi manglar den daglege opplevinga av skule i det vi gjer, og dei har ikkje tid til å setje seg inn i den teoretiske delen nødvendigvis. (...) Så det er jo litt av greia med eit slikt samarbeid. At ein skal kunne bidra med noko frå ulike kantar. (Sara, høgskulelærer)

Det er som nemnt fleire av informantane som er svært opptatt av skiljet mellom teori og praksis og korleis det skaper avstand mellom høgskule og praksis, og då er det interessant å sjå at ein av dei tilsette ved høgskulen forkastar denne motsetninga.

Fordi at denne ideen om at her er det teori og der ute er det praksis, den trur eg kanskje lever framleis. (...) Vi les nesten ikkje teori, dei tekstene vi les er veldig mykje brukte tekstar. (...) Motsetninga mellom teori og praksis er veldig ukjent for meg. Nei, den kjenner eg berre igjen frå då eg tok lærarskolen sjølv på syttitalet, då levde det der, og den ideen skulle ein gjerne fått tatt vekk. (Jo, høgskulelærer)

4.1.3 Omgrepet lærarutdannar

Eg trur ikkje folk går rundt her og tenker at vi er lærarutdannarar. (Jenny, skuleleiar)

Som tidlegare nemnt i denne oppgåva, blir det både i Lærarutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i forskingskartlegginga frå Kunnskapsdepartementet for utdanning (Lillejord & Børte, 2014) løfta fram viktigheita av at både dei som arbeider med lærarutdanning i praksis og på høgskule/universitet, identifiserer seg som lærarutdannarar.

Jenny formidlar her ei forståing for at det ikkje er særleg utbreidd blant praksislærarar å tenke om seg sjølve at dei er lærarutdannarar, ho seier vidare at det å føle seg som lærarutdannar nok er *personavhengig*. Samstundes held ho fram at både ho og mange av praksislærarane *identifiserer seg med* omgrepet, sjølv om dei *ikkje bruker ordet sjølv* (Jenny).

Ulik oppfatning av identitet som lærarutdannar, blir også løfta fram av Jo:

Eg trur per definisjon, så er det først og fremst vi som er her, som er definert som lærarutdannarar, sjølv om alle dokument peiker på lærarutdanningskular som lærarutdannarar. (...) Gjennom tidene så oppfattar eg nok at dei ulike praksislærarane ikkje har heilt den same type identitet når det gjeld akkurat det med lærarutdannarar. (Jo, høgskulelærer)

Han held vidare fram at det på bakgrunn av dette er *utruleg viktig å forstå seg på kva desse skulane tenker om seg sjølv som lærarutdannerar og forstå deira perspektiv* (Jo).

Det er interessant å sjå at sjølv om skuleleiarar og høgskulelærarar til ein viss grad problematiserer bruken av omgrepet “lærarutdannar”, så gir praksislærarane i undersøkinga stor tilslutning til bruk av omgrepet:

Eg synest det er kjempespennande å få til desse her litt tettare banda mellom oss lærarutdannarar, med at vi på ein måte skal bli eitt. Du blir meir bevisst på tankegangen din at no må vi gjere ein innsats, og det handlar om at studentane skal kome ut og føle seg trygge i rolla si og at vi er lærarutdannarar. (Aila, praksislærar)

Mia seier at ho *verkeleg føler seg som lærarutdannar*:

Det følest godt (...) Eg synest det er ein fin tanke, at vi også er ein del av det. (...) Og med å bruke dette, at vi alle er lærarutdannarar, sjølv omgrepet, det gjer at vi er inkluderte. Eg synest det er rett. (Mia, praksislærar)

4.1.4 Å kjenne seg likeverdige

Eg forventar at vi står i lag. At alle er likeverdige, at vi jobbar med det same og dreg lasset i lag. (Aila, praksislærar)

Aila fortel her om sine forventningar til at ein i dette samarbeidet er likeverdige partnerar, og i denne undersøkinga tyder mykje på at deltakarane føler seg likeverdige og verdsett i samarbeidet. Som skuleleiar Jenny fortel: *Eg føler faktisk at eg blir verdsett borte på høgskulen* og ho fortel at ho i samtale med høgskulelærar opplever at dei *gir uttrykk for at det er interessant å snakke med meg, ho føler seg sånn veldig velkommen* (Jenny).

Ein viktig del av det å føle seg likeverdig, kan handle om opplevinga av å bli lytta til. Begge praksislærarane gir uttrykk for at dei opplever å bli lytta til: *Eg føler nettopp at mi stemme kjem fram, at eg blir høyrtd og det blir også gjennomført* (Mia). Samtidig blir det gitt uttrykk for at det også kan vere utfordrande: *(...) så mi stemme føler eg... blir litt vanskeleg å stå fram. Ja, for det er sånn tyngde i de andre* (Mia). Praksislærar Aila gir uttrykk for at ei utviding frå ein til to praksislærarar i arbeidsgruppa for LU-samarbeidet, vart opplevd positivt: *(...) og så følte eg også at eg vart tryggare i gruppa då eg fekk med meg ein lærar til* (Aila).

Skuleleiar Hans gir også uttrykk for å bli lytta til, *eg føler det at vi blir lytta til*, og løfter fram at skulen opplever seg som ein attraktiv samarbeidspartnar: *Eg kjenner på at vi leier dette i lag og blir etterspurt som samarbeidspartnarar* og skuleleiaren har også fått tilbakemelding på at *høgskulen kjenner at vi er veldig på tilbodssida* (Hans).

Hans seier at *når eg har kome der, så har eg følt meg jambyrdig eigentleg* og fortel også at praksislærarane ved skulen som er aktive deltakarar i samarbeidet *kjenner at dei blir tatt litt meir på alvor som praksislærarar* (Hans).

At fleire av informantane fortel om opplevd jambyrdigheit, treng nødvendigvis ikkje bety at det er full symmetri. Jo problematiserer dette med utgangspunkt i at høgskulen har studentane som si primæroppgåve, medan praksiskulane har elevane som si primæroppgåve.

Det er sikkert nokre typar symmetriar, men i og med at vi har ulike primæroppgåver. Og det er jo her studentane er aller mest, så er det jo noko som er veldig ujamt. Men det er klart, praksislærarane sit jo med all makt når det kjem til nærleik til praksis. (Jo, høgskulelærer)

Her kjem det fram ei oppfatning av at makta er ulikt fordelt, med utgangspunkt i dei ulike primæroppgåvene praksiskulane og høgskulen har. Jo seier vidare, på direkte spørsmål om full symmetri er målet, at dette kanskje er eit litt *kunstig omgrep*. Og grunngir dette med at *symmetri betyr jo nødvendigvis ikkje, i slike samarbeid, at det er makta som skal rå. Ein skal jo prøve å få til noko, sjølv om ein sit på kvar si tue*. (Jo, høgskulelærer)

4.2 Strukturar

For å belyse forskingsspørsmålet “Korleis heng strukturar saman med kvaliteten på partnerskapssamarbeidet?”, er det i denne delen samla funn knytt til dette spørsmålet. Særleg framtreande funn er knytt til rolleforståing, forutsigbart og fleksibelt samarbeid, samansetning av og særpreg ved dei ulike møteplassane, samarbeid utanom dei faste møteplassane og LU-samarbeid internt på eigen arbeidsplass.

4.2.1 Rolle

Kva som er konkret mi rolle, det må eg berre seie at eg er litt usikker på. (Jo, høgskulelærer)

Jo problematiserer her kva som er eiga formell rolle i samarbeidet. Han opplever ikkje at han er representant for dei tilsette ved høgskulen *sånn formelt sett*, og at det ikkje er uttalt ei forventning om at han mellom anna skal *ha systematiske møte med andre kollegaer om LU-samarbeidet*. Han opplever difor at han *ikkje har ei anna rolle enn at eg er ein av deltakarane som er der* (Jo).

Også høgskulelærer Sara gir uttrykk for at ein gjerne kunne hatt ei *rolleavklaring*, med *tydelegare forventningar* om at ein skal dele frå LU-samarbeidet *med eigne kollegaer*. Ho seier vidare at arbeidet inn mot partnerskapssamarbeidet, *lett blir litt privat*. *Det kunne vore nyttig at det er ei forventning til faglærarane om at vi skal løfte fram LU-samarbeidet* (Sara).

Heller ikkje skuleleiar Jenny er heilt sikker på kva som er hennar rolle, *det veit eg ikkje om verken eg eller andre er heilt 100 prosent sikker på, men eg tenker at eg er eit viktig bindeledd mellom høgskulen og skulen* (Jenny).

Både praksislærer Mia og skuleleiar Hans gir uttrykk for at dei er *ein representant for skulen* (Hans) inn i LU-samarbeidet. Mia ser seg sjølv også som ein *koordinator, som kan kome i fellesmøta og fortelje kva vi har snakka om og tenkt og gjort (...)* og *kva som kan vere nyttig i eit slikt samarbeid* (Mia).

Det er interessant å merke seg at høgskulelærarane i undersøkinga gir uttrykk for at dei i si rolle skal vere *ein lyttande part* (Sara) og i møte med praksisskulane er oppteken av å vere *sånn grunnleggande nysgjerrig på kor dei er og kva dei tenker* (Jo). Det å vere ein lyttande part, blir knytt til at det er *praksisskulane som kan sleppe oss inn i praksisfeltet og dei løftar fram problemstillingar på sin arbeidsplass som har vore relevante for oss å lytte til* (Sara). Samstundes kan denne rolla som lyttande part i samarbeidet, kunne bidra til at ein *kanskje inntek ei litt passiv rolle inn i samarbeidet* (Sara).

4.2.2 Forutsigbart og fleksibelt samarbeid

Eg er ikkje så opptatt av sakliste og dato for neste møte og status på nytt, men berre rett og slett sitje å myldre litt i lag. (Jenny, skuleleiar)

Jenny gir her uttrykk for at faste rammer er mindre viktig, og ho formidlar at ho ønsker seg *ein litt anna type møte, meir ideskapande møte*, der fleire kan delta, og gjerne høgskuletilsette frå ulike fagseksjonar. Ho snakkar vidare om eigne *idemyldringsdagar* og fortel om korleis ho har erfart at det ofte har vore dei *uformelle pratane* som har vore utgangspunkt for konkret samarbeid og utvikling.

Sara seier at ho oppfattar møta som *stabile og forutsigbare (...) alt er planlagt i god tid i forvegen og sånn sett lett å forhalde seg til*. Samtidig støtter ho opp under tankane til Jenny ovanfor:

Altså, vi har jo hatt ei sakliste. Vi har konkrete ting vi skal gå gjennom og kanskje den strukturen ikkje tillet like mykje fleksibilitet, eller like mykje idemyldring om kva som går an å få til (...) Kanskje burde det vore meir rom for å ha større fleksibilitet til å planlegge og gjennomføre utanom møta også? (Sara, høgskulelærer)

Sara seier vidare at *ein treng struktur og ein treng forutsigbarheit*, og at denne idemyldringa, eller der ein *bringer til torgs problemstillingar*, kunne vore *ein inngang til eit samarbeid utanom møta*.

Men samarbeid, og noko som gjerne oppstår littegrann når ein er saman og snakkar litt om dei tinga ein held på med. (...) Det kan kanskje vere ein fordel om det er rom for det i større grad? (Sara, høgskulelærer)

Jo understrekar behovet for at noko ligg fast, trass i at han er opptatt av at *saker skal vere fleksible*, så er det her *veldig mange partar som skal møtast, og det er veldig tungt å få det til spontant viss alle skal vere med*. Så eg trur kanskje det lure er å lage noko veldig fast. (Jo, høgskulelærer)

Mia fortel om korleis ho set pris på strukturane for arbeidet:

Eg likar på ein måte å ha det litt strukturert så eg veit kva vegar eg kan gå (...) Dei første møta der du strukturerte det vi hadde gjort og fekk det inn i eit system, det synest eg var veldig nyttig (...) Men det må vere ope rundt rammer meiner eg da. (Mia, praksislærer)

Praksislærer Aila seier at samarbeidet *ikkje kan vere altfor trygt og forutsigbart heller, det må vere rom for fleksibilitet og endring om det skal vere behov for det* (Aila).

Sjølv om Jenny gir uttrykk for at faste rammer er mindre viktig, så er ho også oppteken av korleis balansen mellom stabilitet og fleksibilitet fungerer i partnerskapssamarbeidet, der ein har moglegheit for fleksibilitet innanfor stabile strukturar:

Fordi vi har stabilitet, altså her er møtepunkt og agenda og planar for arbeidet vårt. Samtidig så føler eg at det er vilje til å hive seg rundt (...) Eg føler at viljen til utvikling, fleksibilitetsviljen, viljen til å tenke nytt og annleis, den har vore der heile tida. (...) Det har vore ei drivkraft for arbeidet vårt,. Samtidig som det er stabile system, klarer nesten ikkje å sjå noko motsetning der altså. (Jenny, skuleleiar)

4.2.3 Samansetning av og særpreg ved dei ulike møteplassane

...og når det blir såpass av asymmetri med tanke på antal. Da er det jo litt viktig at man har nokre tydelege forventningar.. (Sara, høgskulelærer)

Sara uttrykker her at asymmetrien i samarbeidsgruppene i LU-samarbeidet, der det er fleire representantar, gir nokre utfordringar for høgskulelærarane:

Likevel er det klart at to faglærarar klarer ikkje..., med mindre ein har mandatet at ein skal vere representant for ei større gruppe. Det trengst tydelegare forventningar om kva ein som faglærer skal bidra med, anna enn det å lytte (Sara).

Samstundes seier ho at det at *det har vore fint* (Sara) at vi har ein overvekt av representantar frå LU-skulane.

Innspelet frå Mia, hevdar eit anna synspunkt, ho ønsker seg fleire praksislærarar inn i gruppa:

..det burde vore mange fleire praksislærarar, for der er alt for mange av dei andre. (...) I og med at det er LU-skular det er snakk om, så er det jo skule. Og det er klart du har jo rektor og den biten, men dei er ikkje i klasserommet i lag med studentane, i lag med elevane, og er jo ikkje lærarutdannarar på same måte. (Mia, praksislærer)

Det er interessant å sjå at både ein høgskulelærer og ein praksislærer gir uttrykk for å vere i mindretal i gruppa. Det kan verke som dette har samanheng med at praksislæraren ikkje ar ei oppfatning av at skuleleiar og skuleeigar er ein av dei inn i gruppa. Skuleleiar Hans seier at

han opplever skuleeigarar *meir som observatørar*, og at *dei på skuleeigarsida er litt meir diffuse på kva dei forventar* (Hans).

Sara formidlar også at det er lettare å forhalde seg til samarbeid med praksislærarane i samarbeidet i gruppa:

Av dei samtalane vi har, så er praksislærarane så tett på den same praksisen som eg kjem ut i som faglærar. (...) Det er på ein måte lettare og møtest om praksislæraranes liv, fordi at vi då kan snakke om kva vi kan få til saman (...) Skuleleiarar er gjerne opptatt av eit større bilde. (Sara, høgskulelærar)

Fleire av informantane etterlyser meir aktive studentar inn i samarbeidet, at ein må *få til møteplassar der studentane er med i større grad* (Aila, praksislærar). Studentrepresentantane er berre med i styringsgruppa, og her blir tanken om at *studentane skulle vore med i arbeidsutvalet* løfta fram (Aila). Skuleleiar Hans meiner ein også kunne involvert studentane meir med at *dei kunne fått nokre oppdrag frå gruppa si og bidrege meir inn* (Hans).

Som nemnt tidlegare, har LU-samarbeidet to faste møteplassar, styringsgruppe og arbeidsutval. Fleire av informantane er opptekne av desse to møteplassane, og forskjellane mellom dei.

Praksislærar Aila seier at ho opplever styringsgruppa som *endå meir ryddig* enn arbeidsutvalet, *meir formell* fordi det her er ein *tydelegare agenda*. (...) *Arbeidsgruppa er friare, og det synst eg den skal vere* (Aila). Skuleleiar Hans opplever at i styringsgruppa er det *ikkje så mykje som skjer, det er meir ei oppsummering av kva som har skjedd* (Hans). Praksislærar Mia gir uttrykk for at arbeidsgruppa *fungerer betre*, det er eit *mykje betre fora å snakke i*, der ein *snakkar same språk*, og der ein *vil noko*. Styringsgruppa opplever ho at er eit *vanskeleg forum*, der det er *vanskeleg å kommunisere*, der ein *pratar litt meir*, og det opplevst som *lite nyttig* (Mia).

4.2.4 Samarbeid utanom dei faste møteplassane

Men det har kanskje ikkje vore slik at dørene har vore så lette å banke på eller opne. (Mia, praksislærar)

Mia seier her noko om kor utfordrande det kan vere å få kontakt med tilsette ved høgskulen for å få til samarbeid utover dei formelle møteplassane. Noko av grunnen er at det *manglar ein struktur* for at det skal bli *heilt opne for alle lærarane*. Det har vorte meir tilfeldig, at ein er

avhengig av å kjenne nokon: *Men visst eg ikkje hadde hatt noko kontakt her, så hadde eg ikkje visst kor eg skulle gått eller kva eg skulle gjort (...) Det manglar ein dørøpnar.* (Mia)

Også skuleleiar Hans gir uttrykk for at det kan vere *litt vanskeleg å vite, kor skal eg starte? Kven skal eg ta kontakt med?* Men han viser til at det er greitt å forhalde seg til koordinatoren for LU-samarbeidet, fordi ho kan *strukturane, og då har vi på ein måte ein kontaktperson.* Hans uttrykker også at det har vore lite av spørsmål frå høgskulen om å bidra: *Eg har ikkje akkurat følt at vi har blitt nedmaila eller nedringt i forhold til samarbeidet (...), men det som har komme, der har vi vertfall vore på tilbodssida* (Hans). Eit døme på samarbeid kan vere at høgskuletilsette følger med på planane som LU-skulane deler, og kjem på besøk når ein ser det er noko av interesse:

Ja, for vi veit frå planane vi har delt, ikkje sant? Ja, så kan ein gå inn og sjå at ok, no skal skulen ha gjennomgang av nasjonale prøver i lesing, så kan ein vere med å høyre diskusjonane. Delta og drøfte, få nye input.. Og det er null problem. (Jenny, skuleleiar)

Det er interessant å merke seg at begge skuleleiarane etterlyser ei sterkare kopling til fagmiljøa ved høgskulen, Jenny nemner mellom anna ei sterkare *koplingar til spesialpedagogikkseksjonen* ved høgskulen: (...) *kanskje kunne det vore nokon styringssignal eller forventningar og lagt meir til rette for samarbeid på det nivået der* (Jenny). Hans meiner at:

Faglærarane må få god informasjon slik at ein kan bruke LU-skulane på ein anna måte (...) samtidig som vi må vere meir bevisste på å etterspør frå høgskulen kva dei kan bidra med i vår organisasjon (Hans, skuleleiar).

4.2.5 LU-samarbeid internt på eigen arbeidsplass

No kjem vi berre der, og vi har ikkje forberedt noko. (Mia, praksislærer)

Mia løfter her fram behovet for å kunne drøfte saker i forkant av møte med kollegaer på eigen arbeidsplass. Gjennom LU-samarbeidet er det ei uttalt forventning at LU-skulane har eigne praksisforum der praksislærarane ved skulen deltek. Møtefrekvens og innhald, er det opp til skulane sjølve å avgjere. Praksislærarane i undersøkinga er opptekne av at det bør vere praksisforum før dei faste møta i LU-samarbeidet:

Og då trur eg det er viktig at den gruppa av praksislærarane på skulen samlast før ein skal begynne å jobbe med det, høyre kva erfaringar ein har, og kanskje få nokre tips og idear. (Aila, praksislærer)

Det som hadde vore veldig lurt, er at vi har praksisforum før arbeidsutvalet (...) og då kan eg ta det opp, og så noterer eg, og så kjem eg faktisk med noko nyttig. (Mia, praksislærer)

Også høgskulelærer Jo, løftar fram at det kunne vore ein fordel å bruke kollegaer inn mot konkret arbeid som blir gjort i LU-samarbeidet:

Ein ting er den vesle gruppa som skal sitje med det, og så må ein kanskje finne ut om ein skal ta eit par stunt undervegs, å gå ut og spørje nokre kollegaer og få diskutert det. (Jo, høgskulelærer)

Ein måte å få til meir LU-arbeid på eigen arbeidsplass, kan også vere at ein får *nokre oppdrag*, slik at du er *litt meir forplikta til å bidra* (Hans), og at det er knytt konkrete forventingar til arbeid mellom møta: *Eller så tenker eg at når vi møtest, mellom der så må vi ha nokre lekser* (Jo).

4.3 Felles mål

For å belyse forskningsspørsmålet “Korleis heng oppslutning om felles mål saman med kvaliteten på partnerskapssamarbeidet?”, er det i denne delen samla funn knytt til dette spørsmålet. Særleg framtrede funn er knytt til mål og delmål, motivasjon, rolle og progresjon.

4.3.1 Mål og delmål

Ja, det er for å få til ei god lærarutdanning. Som i neste omgang skal styrke og skape ein kjempegod skule der ute. (Jo, høgskulelærer)

Jo løftar her fram det han oppfattar som hovudmål for lærarutdanninga, og forklarar vidare:

Eg oppfattar at eg sit der saman med dei og skal prøve å få til eit utviklande samarbeid som til sjuande og sist skal gagne studentane som skal bli lærarar først og fremst, men også gje utbyte for skulane sjølv og for oss her ved HVO. (Jo, høgskulelærer)

Fleire av informantane deler denne oppfatninga av målet, og understrekar at det handlar om eit samarbeid som er *tettare enn anna ordinært praksissamarbeid* (..) *der begge partar får noko ut av samarbeidet reint utviklingsmessig* (Hans), *eit forum der ein får snakka saman om noko som*

kan vere av betydning for lærarutdanning (Jo) og at ein ideelt sett får innsikt i kvarandre sin praksis og i beste fall får til samarbeid, sånn heilt konkret (Sara). Dette samarbeidet er noko som kan skape nye moglegheiter, kanskje, for å skape nye praksisløysingar rett og slett (Jo).

I høve oppslutning om måla, fortel praksislærar Aila at *vi fekk vite kva målsettingane skulle vere på første møte (..) og no jobbar vi på ein måte mot det (Aila)*. Der Aila gir uttrykk for at måla er klare og delte, har Mia ei anna oppfatning:

Altså, vi må setje måla litt meir klart (..) Det skulle vore klarare målsetting, trur eg (...) Det blir sånn veldig store paraplyord (...) vi bør ha litt meir delmål, det er litt meir konkret. (Mia, praksislærar)

Praksislærar Mia opplever ikkje at måla kjem tydeleg fram i samarbeidet, og dette handlar om at *vi veit for lite om kvarandre*. Ei utfordring når det gjeld å arbeide mot mål, er at det blir *personavhengig*. *Om ein berre legg det på kvar enkelt, så blir det veldig forskjellig (..) så det må ein styre (Mia)*.

Skuleleiar Hans gir også uttrykk for at det ikkje er dei store visjonane som er viktig: *Eg ser ikkje for meg slike store vyar, men eg ser for meg litt og litt, og ei målsetting om at dette skal prege vår skule. (Hans)*

4.3.2 Motivasjon og progresjon

Eg trong rett og slett påfyll av andre tankar og andre idear inn mot mitt lærarkollegie, ei forankring. (Jenny, skuleleiar)

Jenny formidlar her eit behov som har vore styrande for ønsket om å vere lærarutdanningsskule. Ho fortel vidare om korleis *barneskulelærarar skal vere gode til alt*, og at det opplevst som *herleg å kunne vite at eg har tilgang til nokon som er ekspert på veldig smale felt som eg tenker at vi treng litt ekstra (Jenny)*.

Høgskulelærar Sara fortel også om eit behov for innsikt i noko ho har for lite kunnskap om: *Det er lenge sidan eg var i skulen som lærar, og eg kjenner eit veldig behov for å kjenne til og vite om og få inntrykk av den kvardagen dei står i nå (Sara)*.

Praksislærar Mia fortel også om å utvide eige perspektiv og trekker fram det å få påverke som ein anna motivasjon i arbeidet.

Ja, eg blir motivert av å ha ei stemme, av å kunne påverke, kunne lære, kunne sjå, utvide mitt perspektiv. Det er interessant, lærerikt og ikkje minst, det å få vere med på ei utvikling, rett og slett. (Mia, praksislærer)

Motivasjon kan også koplust til progresjon i arbeidet. Høgskulelærer Jo uttrykker at det er litt for *langsame prosessar*: *Eg tenker det er veldig klart for å få meir progresjon, å bestemme oss for noko og gå for det. Dette kan også verke motiverande: Eg liker å gjere noko, altså meir enn berre å sitje og snakke (Jo).*

Praksislærer Mia deler oppfatninga av at det går for sakte: *Eigentleg har vi kome oss alt for kort, og ho knyter dette til for lause rammer (Mia).*

Fleire av informantane ser manglande progresjon i samanheng med Covid19 og omsyn til smittevern:

Mykje kan vi skulde på koronaen. Fordi vi hadde på ein måte nokre vyar og planar, men så har vi ikkje fått sett det ut i livet, og det har jo vore uheldig. (Hans, skuleleiar)

Sara nemner også Covid19 som ein brems i samarbeidet, men knyter det også til eigen innsats:

Eg skulle ønske vi hadde satt ut i livet ein del av tankane om det å kome inn i skulen og samarbeide (...) Det ligg jo på meg sjølv også, at eg ikkje har fått satt det ut i livet. (Sara, høgskulelærer)

4.4 Oppsummering funn

I denne delen har eg presentert hovudfunn knytt dei tre første forskingsspørsmåla om symmetri, struktur og felles mål. Desse hovudfunna vil i det påfølgande drøftingskapittelet bli sett i lys av teori, og her vil også forskingsspørsmål fire, som har ei meir teoretisk forankring, bli drøfta.

5. Drøfting

5.1 Symmetri

Kva er viktig for at deltakarane i partnarskapssamarbeidet kan oppleve seg som jambyrdige?

Å vere jambyrdig er ein av pilarane i eit partnarskapssamarbeid, jamfør Chambers og Armour som løfter fram det å vere jambyrdig som den kanskje viktigaste faktoren for eit vellukka samarbeid (Lillejord & Børthe, 2014). Det er tidlegare nemnt at det er ein tradisjon for at lærarutdanninga eig praksisopplæringa, der UH kjøper tenester frå praksisskulane, og at dette skaper ein asymmetri. I denne samanheng, hevdar Zeichner at dei likeverdige partnarskapa då blir å sjå som eit paradigmeskifte. Vidare stiller Faglig Råd for Lærerutdanning (2019) spørsmål om perspektiva til praksisfeltet blir godt nok ivareteke i partnarskapssamarbeidet, og korleis den akademiske kunnskapen blir balansert med den kunnskapen praksisfeltet representerer.

5.1.1 Mentale modellar

Senge sine fem disiplinar som fundament for kunnskapsutvikling og læring i organisasjonar (Senge, 1991), inneheld mellom anna fagområdet mentale modellar. Desse **mentale modellane** er forstått som dei innarbeidde antakelsane og førestillingane som påverkar måten vi oppfattar og tolkar verda på. Dei mentale modellane kan hindre ny læring fordi dei ofte er umedvitne, og då blir usynlege sperrer som hindrar tileigning av ny kunnskap.

Fleire av funna ovanfor viser at det finst **antakelsar og førestillingar** som kan verke som sperrer inn i partnarskapssamarbeidet. Skuleleiar Jenny fortel om at trass i at ho aldri har fått signal på at høgskuletilsette ser ned på dei som arbeider på praksisskulane, så finst det likevel ei forståing av at dei som er på høgskulen er *flinkare, klokare, betre* (Jenny). Også høgskulelærar Sara gir uttrykk for at det kanskje er nokre fordommar knytt til asymmetri, og at ho er føre var for å forhindre at ho som høgskulelærar kan *verke belærande* (Sara).

Døma ovanfor viser til nokre fordommar om asymmetri knytt til tilhøvet mellom høgskulen og praksisskulane. I Senge (1991) sine teoriar om mentale modellar, blir det også løfta fram at dei mentale modellane kan verke positivt for læring. Då må antakelsane og førestillingane ein sit med bli **gjort eksplisitte og utfordra i fellesskap**, og dei kan på denne måten skape grunnlag for ny læring.

Det er lite i datamaterialet som kan vise til at førestillingar har blitt utfordra, snarare tvert om. Skuleleiar Jenny fortel om då ho kom med innspel til samarbeid om masteroppgåvene, og opplevde å bli møtt på ein utydeleg måte, der ho var redd dei tilsette på høgskulen syntest forslaget var dårleg, men let vere å seie noko for å vere høflege. Kanskje kunne dette vore ein situasjon som kunne vore utgangspunkt for å utfordre antakelsar og førestillingar? Kva var grunnen til at innspelet til Jenny ikkje vart følgt opp, og at ingen sa noko om kvifor? Tanken om asymmetri i forholdet mellom høgskulen og praksisskulane, kan kanskje gjere at høgskulelærarane blir for utydelege, i redsel for å *verke belærande* (Sara).

Ut i frå datamaterialet, kan det tyde på at dei mentale modellane ein har med seg inn i samarbeidet ikkje blir eksplisitt utfordra, men at ein har ei tru på at ein kjem nærmare kvarandre gjennom partnerskapssamarbeidet:

...så eg trur jo, eller håper jo, at i eit slikt samarbeid, så blir det oppfatta at vi er like interessert i praksisfeltet som dei. (Sara, høgskulelærer)

Så med dette samarbeidet trur eg det bli veldig positivt at det blir kutta litt ned på avstanden mellom praksisskulane og høgskulen ved at ein verte meir trygge på kvarandre. (Aila, praksislærer)

Funn frå undersøkingane viser at dei ulike aktørane går inn i samarbeidet med gode intensjonar og tru på at det å møtast, snakke i lag og skape gode relasjonar vil føre praksisskulane og høgskulen nærare kvarandre. Senge sine teoriar om mentale modellar, er ei påminning om at kvaliteten på innhaldet i desse samlingane er av stor betydning, og kanskje burde deltakarane i partnerskapssamarbeidet vore modigare og i større grad våga å utfordre sine egne og andre sine mentale modellar meir? I intervjuet kjem det fram at det finst antakelsar og førestillingar, og desse mentale modellane kunne med fordel blitt gjort eksplisitte og dermed blitt utfordra. Å utfordre dei mentale modellane i fellesskap vil i følgje Senge vere vesentleg for å kunne skape læring i eit fellesskap (Senge, 1991).

5.1.2 Eksternaliseringsprosess

SEKI-modellen til Nonaka og Takeuchi (Nonaka, Toyama & Konno, 2000), har fire typar kunnskapsomforming som er sentrale for fasane i kunnskapsoverføring. Ein av desse fasane er **eksternaliseringsprosessen**, der den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt gjennom dialog og refleksjon, og utviklar seg til ei form for gruppekunnskap.

Høgskulelærer Sara løfter fram at partnerskapssamarbeidet er ein arena for at *teoretisk ballast* og *praktisk ballast* kan møtast (..) *det er jo litt av greia med eit slikt samarbeid. At ein skal kunne bidra med noko frå ulike kantar* (Sara). Utfordringa er at ein ikkje nødvendigvis har innsikt i det den andre parten held på med: *Men det er klart, at vi manglar den daglege opplevinga av skule i det vi gjer, og dei har ikkje tid til å setje seg inn i den teoretiske delen nødvendigvis* (Sara). Å kunne **gjere denne tause kunnskapen tilgjengeleg** vil vere ein del av eksternaliseringsprosessen. Dette kan vere ei utfordring. Praksislærer Aila fortel om at høgskulelærarane er *veldig flinke og har innsikt*, og at møteplassane blir ein slags *læringsarena* for ho. Samstundes blir det understreka kor viktig det er at kunnskapen *kjem ned på vårt nivå* (Aila) og at det blir ei *kopling til klasserommet* (Jenny)

At den tause kunnskapen knytt til kvarandre sine område også blir utfordrane på grunn av manglande felles språk, blir problematisert av praksislærer Mia som formidlar at ein *ikkje alltid er på nett i forhold til språk og terminologi* (Mia).

Funna ovanfor viser at deltakarane i undersøkinga har eit behov for større innsikt i arenaen til samarbeidspartane. Her kan ein balanse mellom å lytte og dele vere relevant. Begge høgskulelærarane i undersøkinga formidlar at dei manglar kunnskap om skulekvardagen og at dei ser det som viktig i si rolle i LU-samarbeidet å vere ein lyttande part. Når praksislærarane så tydeleg etterlyser meir innsikt i det som skjer på høgskulen, bør kanskje høgskulelærarane vere opptatt av å dele kunnskap frå sin arena. Samstundes er det verdt å merke seg, at trass i høgskulelærarane sitt fokus på å vere ein lyttande part, så gir informantane frå praksisskulane uttrykk for at høgskulelærarane har for lite innsikt i skulekvardagen.

Det blir også opplevd som eit paradoks at representantar frå praksisskulane kan verke som dei har ei oppfatning av at høgskulelærarar er for lite praksisnære og at dei veit for lite om det som skjer i klasserommet, samtidig som dei snakkar om høgskuletilsette som nokon over deira nivå og som dei kan lære av. Ei anna tilnærming finn vi hjå den eine høgskulelæraren som avviser heile praksis-teori-dikotomien som fleire av informantane er svært opptekne av.

Desse antakelsane og førestillingane som kjem fram her, kan botne i tidlegare erfaringar, og treng ikkje nødvendigvis handle om dette aktuelle samarbeidet. Det kan verke som dei svært ulike og til dels motstridande tankane aktørane i samarbeidet har om seg sjølv og dei andre i samarbeidet, burde vore snakka meir om, og i lys av SEKI-modellen kunne antakelsane og førestillingane som kjem fram med fordel vore løfta fram i ein eksternaliseringsprosess. Uansett kva desse mentale modellane kjem av, kunne ein med fordel tatt med seg denne tause

kunnskapen inn i samlingane og utfordra kunnskapen som ein del av ein eksternaliseringsprosess der ein gjennom dialog og refleksjon kunne opna for utvikling av ein ny gruppekunnskap og utfordra desse “sanningane” som blir formidla ovanfor.

5.1.3 Kombineringsprosess

Ein anna type kunnskapsomforming i SEKI-modellen, er **kombineringsprosessen** (Nonaka, Toyama & Konno, 2000), her blir ulike typar eksplisitt kunnskap kombinerte, og gjennom denne utvekslinga vil nye omgrep bli innarbeidde i eit meir komplekst kunnskapssystem.

Eit av dei omgrepa som har vorte viktige gjennom partnerskapssamarbeidet, er **omgrepet lærarutdannar**, der det er ein føresetnad for eit vellukka partnerskapssamarbeid at både praksislærarar og høgskulelærarar oppfattar seg som lærarutdannarar (Lillejord & Børte, 2014). Dette heng saman med symmetritankegangen og paradigmeskiftet som dei likeverdige partnerskapa er ein del av (Zeichner, 2010).

Det kjem fram i datamaterialet at ikkje alle i partnerskapssamarbeidet bruker omgrepet lærarutdannar eller oppfattar seg som lærarutdannarar, og det blir også stilt spørsmål ved lærarutdannaridentiteten til praksislærarane. Det har her vore interessant å sjå at det særleg er praksislærarane i undersøkingar som omfamnar omgrepet lærarutdannar, og gir uttrykk for at det *følest godt og rett* og at det gir praksislærarane ei kjensle av å *vere ein del av det* (Mia). Praksislærar Aila formidlar at dette gjer ein meir medviten om si rolle, og at det også påverkar korleis ein møter studentane: (...) *det handlar om at studentane skal kome ut og føle seg trygge i rolla si og at vi er lærarutdannarar* (Aila).

Sjølv om ikkje alle rollene som er representerte i datamaterialet gir like stor tilslutning til bruken av omgrepet lærarutdannar, er dette ein type eksplisitt kunnskap som kan sjå ut til å ha betydning for dei som no har blitt omfatta av bruken. At omgrepa vi bruker, og at språk påverkar tankane våre, kjem tydelege fram i sitatet frå praksislærar Aila ovanfor.

5.1.4 Ba – eit rom for kunnskapsdeling

Omgrepet ba (Nonaka, Toyama & Konno, 2000) viser til eit fellesrom der ein utviklar relasjonar, og dette rommet er ein føresetnad for at kunnskap kan bli delt og utvikla, utvikla. Informantane i undersøkinga viser fleire gonger til at dei har utvikla gode relasjonar gjennom prosessen, og uttrykker mellom anna at dei føler seg *verdsett og veldig*

velkomne (Jenny), ein opplever å bli *lytta til* (Hans) og opplever å bli *meir trygge på kvarandre* (Aila).

Sentralt for fellesrommet *ba*, er at dette er eit rom der kunnskap blir delt i ein felles kontekst. Denne **felles konteksten** kan ein forstå som måla for partnerskapssamarbeidet, der ein prøver å få til *eit utviklande samarbeid* som skal *gagne studentane*, og gje utbyte for praksisskulane og høgskulen (Jo). I fellesrommet *ba* blir det løfta fram at dette er eit rom der alle kjem med sine sosiale, kulturelle og historiske forståingsrammer, og i denne felles konteksten, blir informasjon tolka og meining skapt. Dette kan sjåast i samanheng med utfordringane til Senge sin teori om **mentale modellar** som er nemnd ovanfor.

Dette fellesrommet er ikkje å forstå som eit statisk rom. Nonaka bruker omgrepa “shared context in motion” og “knowledge spiral” om informasjonen som blir tolka og omforma i denne felles konteksten (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Dette kan sjåast i lys av det fleire av informantane etterspør i undersøkinga når dei snakkar om progresjon. Dei uttrykker mellom anna at prosessane i samarbeidet har vore *langsame*, og at det hadde vore meir motiverande om ein *kunne gjere noko, altså meir enn berre å sitje å snakke* (Jo). Kanskje er det nettopp **det dynamiske ved Nonaka sine teoriar** om *ba*, som informantane løfter fram som ein mangel i spørsmål om progresjon?

Som tidlegare nemnt, korresponderer omgrepet *ba* med omgrepet *det tredje rommet*. I det tredje rommet blir forventning om handling uttrykt eksplisitt, i motsetnad til teoriane om *ba* som har større fokus på den kognitiv kunnskapsdeling. Det tredje rommet er tenkt å vere noko meir enn eit diskusjonsforum der ulike perspektiv på undervisning og pedagogisk praksis blir drøfta. Rommet skal også vere ein arena for handling som skal fyllast med aktivitet som gir meining for aktørane i samarbeidet (Lillejord & Børthe, 2014).

Det tredje rommet blir brukt om møteplassar og grenseoverskridande aktivitetar der praktisk og teoretisk kunnskap møtest (Zeichner, 2010). Det er nettopp dette **grenseoverskridande** innhaldet praksislærer Mia etterlyser når om ho snakkar om forholdet mellom praksis og teori: *Eg har tenkt at det burde vore meir praktisk i høgskulesystemet. Og då tenker eg vis a vis – at det burde vore meir teori i det vi driv med* (Mia).

5.2 Strukturar

Korleis heng strukturar saman med kvaliteten på partnerskapsamarbeidet?

Med Meld. St. Nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) *Læreren, rollen og utdanningen* vart det foreslått å innføre eit system med obligatoriske partnerskapsavtalar med struktur og faste rammer for samarbeid. Det vart framheva at det var viktig å klargjere roller, ansvar og gjensidige forpliktingar. Det er ein føresetnad i eit slikt samarbeid at ein klarer å skape forpliktande strukturar (Jakhelln, 2017), men ein må samstundes legge til rette for dynamiske og kontinuerleg skapande prosessar (Lillejord & Børte, 2014). Her handlar det mykje om å finne balansen mellom stabilitet og endring (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2020) og sjå den formelle sida ved organisasjonen som er fast, i lag med den uformelle og dynamiske sida som er knytt kunnskapstileigning (Glosvik, 2010).

5.2.1 Systemtenking

Systemtenking er ein av dei fem disiplinane til Senge som er sentrale for å få til kunnskapsbygging og utvikling (Senge, 1991). Sentralt i denne disiplinen, er det å sjå heilskapen i ein kompleks organisasjon og gjere vurderingar av korleis handlingar og organisatoriske element heng saman og påverkar kvarandre.

Data i forskingsmaterialet viser at deltakarane i partnerskapsamarbeidet set pris på **faste strukturar** der alt er *planlagt* på førehand, og sånn sett *lett å forhalde seg til* (Sara). Samstundes må det vere *rom for fleksibilitet og endring* (Aila).

Praksislærer Mia seier at ho set pris på å ha det *litt strukturert, så eg veit kva vegar eg kan gå*, samstundes løfter ho fram at det må vere *opne rammer*. Dette samsvarer med Nonaka sine tankar om **kreativt kaos**, og at utviklingsrommet ba set rammer som samstundes er opne: “By providing a shared context in motion, *ba* sets binding conditions for the participants by limiting the way in which the participants view the world” (Nonaka, Toyama & Konno, 2000, s. 15).

Rammer og strukturar for samarbeid handlar også om **rolleforståing og forventningar** knytt til dei ulike rollene. Dette er også noko som blir løfta fram i *Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene* (Faglig Råd for lærerutdanning, 2020), der eitt av prinsippa som er nemnt for arbeid i partnerskap, er at det må vere ei felles forståing av roller, arbeidsfordeling og forpliktingar. Fleire av informantane i undersøkinga gir uttrykk for at dei er usikre på kva

som er deira rolle inn i samarbeidet, er ein representant eller koordinator, og er det forventa at ein skal ta initiativ til *systematiske møte med andre kollegar om LU-samarbeidet* (Jo)? Det blir av fleire løfta fram eit behov for ei *rolleavklaring*, der ein møter *tydelegare forventningar* (Sara).

Samansetning av gruppene, kva roller som er representerte og fordelinga mellom desse, er også ein del av systemtenkinga. Som nemnt tidlegare kjenner både praksislærarar og basisgruppeleiarar på at dei er i mindretal. Det blir uttrykt at ein kan gjere meir om ein er fleire og at ein kjenner seg tryggare i gruppa om ein er fleire i same rolle. Det blir også etterlyst at studentane er med i arbeidsutvalet og at dei *kunne fått nokre oppdrag frå gruppa si og bidrege meir* (Jenny). Det blir framheva at arbeidsutvalet er ei gruppe som fungerer godt, der ein opplever at eiga *stemme kjem fram* og ein *snakkar same språk* (Mia). Om gruppestorleiken skulle auke, vil det vere viktig at dette blir ivaretatt vidare.

Informantane peiker på eit behov for betre strukturar i høve **samarbeid utanom dei faste møteplassane**, det *manglar ein struktur* for samarbeid her (Mia), og ein ønsker seg *styringssignal eller forventningar* om samarbeid mellom LU-skular og seksjonar på høgskulen (Jenny). Informantane formidlar ønske om og vilje til tettare samarbeid utover møta, og etterlyser betre strukturar for dette.

Også **det interne LU-samarbeidet på eigen arbeidsplass** kan opplevast som utfordrande, særleg blir dette uttrykt av høgskulelærarane som ikkje har *systematiske møte med kollegar om LU-samarbeid*, og ser dette i samband med at ein *formelt sett* ikkje har ei rolle som representant for høgskuletilsette inn i LU-samarbeidet (Jo). Praksislærarane gir uttrykk for behov for eit fora der ein kan møte andre praksislærarar og informere frå samarbeidet og få innspel, men seier samstundes at dei har praksisfora på skulen som kan brukast til dette og at dei allereie har samtalar med kollegar og formidlar i fellesmøte kva som skjer i LU-samarbeidet. Det kan her synast som høgskulelærarane, i større grad enn praksislærarane, er avhengige av klarare forventningar til eiga rolle for å kunne drive eit LU-samarbeid internt på eigne arbeidsplass.

5.2.2 Læring i fellesskap

Ein anna av disiplinane i Senges teori, er **læring i fellesskap** (Senge, 1991). Her blir læring gjennom samhandling og dialog løfta fram som den grunnleggande læringsmåten i ein lærande organisasjon. For å kunne lære gjennom samhandling og dialog, er det viktig at det

felles målet er kunnskapsutvikling. Ein må då vere open for innspel frå andre, og tidlegare overtydingar og behov for å konkurrere må setjast til side.

I **lærande organisasjonar** står ein i kontinuerlege læringsprosessar der ein lærer gjennom samhandling med andre. Ein kultur som verdset **læring og fleksibilitet**, og ein organisasjonen som ber preg av desentraliserte maktstrukturar, er ein føresetnad for å få dette til (Bakka, Fivelsdal & Nordhaug, 2004).

I datamaterialet skil informantane tydeleg mellom dei to formelle møteplassane i LU-samarbeidet, styringsgruppe og arbeidsutval. Styringsgruppa blir sett på som *meir formell* (Aila) og *mindre nyttig* (Mia), her er det *ikkje så mykje som skjer, det er meir ei oppsummering av kva som har skjedd* (Hans). Arbeidsutvalet blir derimot opplevd som *friare* (Aila) og *den fungerer betre*, det er eit *mykje betre fora å snakke i*, der ein *snakkar same språk*, og der ein *vil noko* (Mia). Sett i lys av tenking omkring lærande organisasjonar, kan det verke som arbeidsutvalet i større grad samsvarer med trekk ved lærande organisasjonar enn det styringsgruppa gjer.

Ein av skuleleiarane opplever at det er *vilje til utvikling* og *fleksibilitetsvilje* som er *drivkrafta i arbeidet* (Jenny). Samstundes uttrykker ho eit ønske om endå meir fleksibilitet i samarbeidet, med ei anna møteform, meir *ideskapande møte, idemyldringsdagar* og i større grad *uformell prat* (Jenny). Høgskulelærer Sara understrekar behovet for læring gjennom samhandling og dialog, og etterlyser meir rom for det: *Men samarbeid, og noko som gjerne oppstår littegrann når ein er saman og snakkar litt om dei tinga ein held på med* (Sara).

Som nemnt må ein lærande organisasjon bere preg av **desentraliserte maktstrukturar**. Fleire av informantane i materialet gir uttrykk for at dei er positive til at møtestrukturen og leiinga blir styrt frå høgskulen, og gir samtidig uttrykk for dei sjølve opplever at dei bidreg inn i samarbeidet, og kjenner på at *vi leier i lag* (Jenny).

5.3 Felles mål

Korleis heng oppslutning om felles mål saman med kvaliteten på partnerskapsamarbeidet?

I arbeid med eit felles mål løftar Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) fram praksisrelevans som ei stadig tilbakevendande utfordring. Dette handlar i stor grad om at UH og praksisskular har blitt forstått som to åtskilte læringsarenaer, og i denne samanheng vil det

vere relevant å sjå på korleis oppslutning om felles mål heng saman med kvaliteten i samarbeidet.

Noko av det som kan vere utfordrande for samarbeidet, er underliggande målkonfliktar (Kunnskapsdepartementet, 2017), der praksisskulane sitt primære ansvar er elevane medan høgskulen har studentane som sitt primære ansvar. Dei ulike kunnskapsteoretiske posisjonane kan også verke inn, då høgskulen representerer meir abstrakte og generelle kunnskapsformer, medan praksisskulane tradisjonelt har vore meir erfaringsbaserte og relasjonelle (Jakhelln, 2017).

5.3.1 Samlande visjon og mål

Nonaka snakkar om betydninga av å ha ein kunnskapsvisjon i ein organisasjon, som “synchronises the entire organisation” og som kan gje svar på kven vi er, kva vi skal skape, korleis vi kan gjere det, kvifor vi gjer dette og kor vi skal gå (Nonaka 2020, s. 23). Også Senge held fram felles visjon som ein av dei fem disiplinane i lærande organisasjonar, der ein visjon vil vere viktig for deltakarane sin lojalitet og vilje til å nå mål (Senge, 1991).

Visjon for partnerskapssamarbeidet blir av Faglig Råd for Lærerutdanning formulert slik: “å bidra til å utvikle undervisning og pedagogisk arbeid som profesjon og skape vilkår for læring for livsmestring, demokrati og bærekraft, gjennom å utdanne lærere for en verden i endring” (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019, s. 32). Overordna mål for Lærerutdanning 2025 er mellom anna å skape stabile og gjensidig utviklande samarbeid mellom lærerutdanningssituasjonar, barnehagesektor og skulesektor (Kunnskapsdepartementet, 2017). Høgskulelærer Jo formulerer det med eigne ord slik: *Ja, det er for å få til ei god lærerutdanning. Som i neste omgang skal styrke og skape ein kjempegod skule der ute* (Jo). I tillegg er det formulert eigne mål for LU-samarbeidet ved Høgskulen i Volda (jf. vedlegg 4).

I forskingskartlegginga frå Kunnskapssenter for utdanning blir det poengtert at det er heilt nødvendig med ein samlande visjon for at ein skal ha krefter til å vere motivert for å delta i eit ressurskrevjande samarbeid på tvers av institusjonar (Lillejord & Børte, 2014). Eit viktig prinsipp for partnerskapssamarbeidet, er at det skal gje gjensidig nytte til alle partar som deltek. Høgskulelærer Jo viser til samarbeidet skal *gagne studentane* og i tillegg *gje utbyte for skulane sjølv og for oss her ved HVO* (Jo). Dette er noko som kan vere ein del av visjonen og skape motivasjon for arbeidet.

Eit kontinuerleg og utviklande samarbeid for å nå felles mål, er avhengig av at ein stadig stiller spørsmål ved partnaraskapen sitt mål (Lillejord & Børte, 2014). Informantane i undersøkinga viser til at i partnaraskapssamarbeidet vart måla presentert ved oppstart, *og no jobber vi på ein måte mot dei* (Aila), men samstundes blir måla av andre opplevd som uklare.

At måla blir opplevde som uklare eller at dei er gjennomgått ein gong for alle, strid i mot Nonaka sine teoriar om ein levande visjon som kan “synkronisere” organisasjonen og vere styrande for korleis ein opplever seg sjølv, kva ein skal gjere og kvifor (Nonaka 2020, s. 23). Også partnaraskapsteori løftar fram viktigheita av mål som ein motivasjonsfaktor og noko ein stadig må utfordre. Funn som viser at måla for samarbeidet blir oppfatta som uklare og som det har blitt arbeidd lite med, er svært interessant med tanke på partnaraskapssamarbeidet som eit lærande fellesskap. Om deltakarane ikkje opplever at det er ein tydeleg visjon, med klare felles mål som ein aktivt arbeider mot, vil eit partnaraskapssamarbeid kunne verke lite motiverande og det vil kunne hindre læring og utvikling (Lillejord & Børthe, 2014).

Som nemnt ovanfor har Senge **felles visjon** som ein av dei fem disiplinane i lærande organisasjonar. Ein føresetnad for at menneske som deltek i ein organisasjon eller eit fellesskap skal vere lojale og ha ei vilje til å nå mål, er i følgje Senge, at det finst ein felles visjon som er utvikla i fellesskap av alle i organisasjonen (Senge 1991). LU-samarbeidet ved Høgskulen i Volda støttar seg til ferdig utforma visjon og mål som er sette i sentrale styringsdokument og partnaravtale for LU-samarbeid. Ut i frå Senge sine teoriar omkring arbeid med visjon, vil det vere aktuelt å vurdere om deltakarane i partnaraskapet bør formulere eigen visjon og eigne mål for samarbeidet. Dette vil kunne skape eit større eigarskap, som i neste omgang vil legge til rette for meir lojalitet og vilje til å nå mål.

5.3.2 Taus og eksplisitt kunnskap, bruksteori og uttalt teori

Korleis visjon og mål blir formulert, kan også påverke i kva grad måla blir gjeldande for samarbeidet. I Chris Argyris og Donald Schön si læringsforskning blir omgrepsparet **bruksteori og uttalt teori** brukt, og dette korresponderer langt på veg innhaldsmessig med omgrepa **taus og eksplisitt kunnskap** som vi møter hjå Nonaka og Takeuchi. Bruksteoriane ligg gjerne tause i oss, medan dei uttalte teoriane er meir å rekne som “festtalteoriar” som blir uttrykt eksplisitt for å forklare eller rettferdiggjere handlingsmønster.

I denne samanheng kan utsegn frå informantane gje uttrykk for at partnerskapssamarbeidet ber meir preg av uttalt teori og eksplisitt kunnskap, enn av bruksteori og taus kunnskap. Praksislærer Mia etterlyser klarare målsetting med meir konkrete delmål, og unngå at det *blir sånn veldig store paraplyord* (Mia).

Mia sitt utsegn om *store paraplyord* korresponderer med Argyris og Schön sine tankar om “festtaleteoriar”, og kan vere uttrykk for at måla er for dårleg forankra i partnerskapssamarbeidet. Også skuleleiar Hans gir uttrykk for at det ikkje er dei store visjonane som er viktig: *Eg ser ikkje for meg slike store vyar, men eg ser for meg litt og litt, og ei målsetting om at dette skal prege vår skule.*

Mia og Hans sine utsegner om visjon og mål for partnerskapssamarbeidet, kan forståast som at dette er uttalt teori og eksplisitt kunnskap som i mindre grad er rotfesta som bruksteori og taus kunnskap i deltakarane. Måla blir difor *store vyar* og *paraplyord*, “festtaleteori”, som gir lite meining. Det blir formidla eit ønske om tydelegare målsettingar, og det kan tyde på at det er eit behov for ei nedbryting av måla for partnerskapssamarbeidet som vi finn i Lærerdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og partneravtalen for LU-samarbeid (vedlegg 4).

5.3.3 Personleg meistring

Ein av disiplinane til Senge (1991), er **personleg meistring**, og her handlar det om enkeltmenneske sine tankar om å nå eigne mål. I spenninga mellom kor ein er og kor ein vil, finn vi drivkrafta til personleg meistring (Glosvik, 2010).

Informantane i undersøkinga formidlar **behovet for eit samarbeid** som ein **motivasjon** inn i partnerskapssamarbeidet. Ein *treng påfyll av andre tankar og andre idear (...), ei forankring* (Jenny) og eit behov for innsikt om noko ein kan for lite om: *Det er lenge sidan eg var i skulen som lærar, og eg kjenner eit veldig behov for å kjenne til og vite om og få inntrykk av den kvardagen dei står i nå.* (Sara) Det å kunne lære og få *utvida eige perspektiv* (Mia) blir også løfta fram som noko som skaper motivasjon for arbeidet.

Her er fleire motiverande faktorar som spelar inn i samarbeidet, men den personlege meistringa er også knytt til å **oppnå mål**, kome seg dit ein vil (Glosvik, 2010). I denne samanhengen er det interessant å sjå praksislærer Mia sin motivasjon opp mot hennar vurdering av progresjonen i samarbeidet. Mia blir motivert av *å ha ei stemme og kunne påverke, (...) det å få vere med på ei utvikling, rett og slett*, men seier samstundes at *eigentleg har vi kome oss altfor kort*

(Mia). Også høgskulelærer Jo uttrykker at det er *klart for å få meir progresjon*, og knyter dette til eigen motivasjon: *Eg likar å gjere noko, altså meir enn berre å sitje å snakke*.

5.4 Organisasjonsteori om lærande fellesskap

Korleis kan organisasjonsteori gje ei betre forståing for arbeidet med partnerskap som lærande fellesskap?

5.4.1 Ein lærande organisasjon med fem disiplinær

I denne oppgåva har eg forsøkt å vise korleis Senge sine teoriar om lærande organisasjonar er relevante for partnerskap som lærande fellesskap. Senge snakkar om læring knytt til samhandling, der ein kontinuerleg arbeider med at nye ekspansive mønster blir utvikla og der menneske kontinuerleg lærer i lag (Senge, 1991), og dette oppfatar eg som gjeldande også for partnerskapsamarbeidet som lærande fellesskap.

Ovanfor har eg sett på korleis dei fem disiplinane i Senge sin teori kan knytast til arbeid med partnerskap og kan koplast til dei tre første forskingsspørsmåla i dette arbeidet. Den første disiplinen, **systemtenking**, er aktuell for å betre forstå korleis strukturar påverkar kvaliteten i partnerskapsamarbeidet. Her ser ein på heilskapen i ein kompleks samanheng, og gjer vurderingar av korleis handlingar og organisatoriske element heng saman og påverkar kvarandre. Informantane i denne forskinga formidlar at dei er positive til faste strukturar omkring møteplassane ein har, men gir samtidig uttrykk for at det må vere meir rom for fleksibilitet i arbeidet. Når det samstundes blir ytra ønske om meir handling og progresjon i samarbeidet, kan det kanskje vere grunnlag for å utfordre møtestrukturen noko. Dei organisatoriske elementa påverkar heilskapen i samarbeidet, og for rigide strukturar kan hindre uformell prat, relasjonsbygging og utveksling av idear som kan vere eit grunnlag for meir konkret samarbeid. Møteformer som legg til rette for meir kunnskapsdeling av dei ulike deltakarane, og der ein inviterer inn studentar og fagpersonar inn i gruppene, kan vere aktuelle grep for å auke handlingsaspektet i partnerskapsamarbeidet. Også organisatoriske grep, som å avklare forventningar til roller og ha klarare forventningar knytt til arbeid på eigen arbeidsplass utanom dei felles møtepunkta, vil kunne vere relevante her. Forventningar om at faglærarar og praksislærar deler kunnskap frå LU-samarbeidet i sine fora på eigen arbeidsplass vil vere eit organisatorisk element som kan bidra til auka innsikt i partnerskapsamarbeidet for fleire i dei ulike organisasjonane. Dette kan vere eit utgangspunkt for breiare medverknad og fleire

samarbeidslinjer. Slik vil handlingar knytt til organisatoriske element kunne påverke heilskapen i samarbeidet (Senge, 1991).

Den andre disiplinen i Senge sin teroi om lærande organisasjonar, **personleg meistring**, er aktuell for å forstå korleis oppslutning om felles mål heng saman med kvaliteten i partnerskapssamarbeidet. Denne disiplinen fokuserer på enkeltmenneska si betydning i ein organisasjon og korleis den enkelte sine behov for å oppnå egne mål spelar inn på arbeidet i fellesskapen. Gjennom samtale med informantane, kjem det fram at det er ulike mål som styrer dei, og det vil då vere ulikt kva som gir dei ulike informantane ei kjensle av personleg meistring. Ein skuleleiar fortel om at han går inn i dette samarbeidet med eit behov for å få meir innsikt i forskingsbasert kunnskap som ein kan støtte seg til i arbeidet som skuleleiar. Ein høgskulelærer fortel om eit personleg behov for å få meir innsikt i skulekvardagen, og ein praksislærer fortel om behovet for å kunne påverke og vere med på ei utvikling. Samtalane med ulike aktørar i samarbeidet viser klart at det er ulike drivarar ein går inn i samarbeidet med, desse ulike drivarane påverkar den personlege meistringa som igjen påverkar kvaliteten i samarbeidet (Senge, 1991). Det vil difor vere naturleg i eit partnerskapssamarbeid å skaffe seg innsikt i dei ulike aktørane sine personlege mål og bruke desse aktivt i samarbeidet, for på denne måten å auke kvaliteten på samarbeidet.

Den tredje disiplinen i Senge sine teroier, er **mentale modellar**, og denne er aktuell for å forstå kva som er viktig for at deltakarane i partnerskapssamarbeidet kan sjå på seg sjølv som jambyrdige. Dei mentale modellane er innarbeidde antakelsar og førestillingar som påverkar måten vi oppfattar og tolkar verda på. Desse mentale modellane, som ofte er umedvitne, kan både verke positivt og negativt for tileigning av ny læring, her vil det vere avgjerande i kor stor grad dei mentale modellane blir gjort eksplisitte og blir utfordra i eit læringsfellesskap. I drøftinga ovanfor ser vi at dei ulike deltakarane har ulike mentale modellar knytt til tanken om symmetri mellom deltakarane. Det er gjennomgåande i funna at deltakarane i LU-samarbeidet gir uttrykk for det er eit godt samarbeidsklima der ein blir betre kjend med kvarandre, ein møter ikkje negative haldningar og ein har tru på at samarbeidet vil bidra til at avstanden mellom praksisfeltet og høgskulen vil minke. Likevel blir det uttrykt oppfatningar om eiga og andre sine roller knytt til praksisskular og høgskulen, som kan forståast som antakelsar som ikkje er gjort eksplisitte. Dette kan mellom anna handle om høgskulelæraren sin bekymring for å verke belærande, praksislæraren si bekymring for å ikkje kunne nok teori og skuleleiaren si bekymring for at faglærarar ved høgskulen ikkje har nok innsikt i praksis. Også forholdet mellom praksis og teori kan verke som det ber preg av antakelsar og førestillingar, der det kan

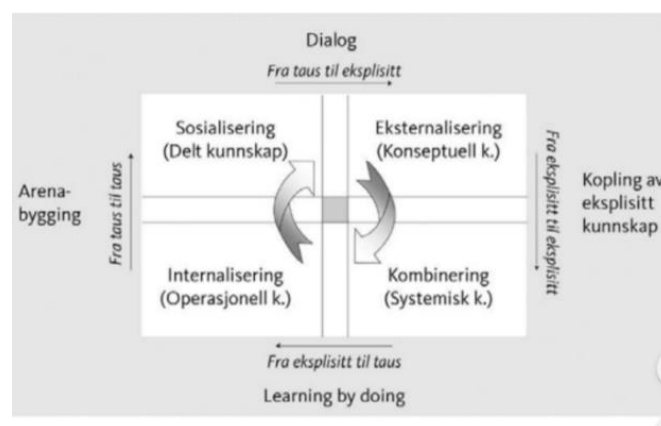
verke som representantar på den eine sida anerkjenner høgskulelærarane si teoretiske innsikt, men samstundes kritiserer dei for å ha for lite innsikt i praksis. Desse døma på mentale modellar er ikkje gjort eksplisitte, og dette kan gjere dei til ei hindring for partnerskapssamarbeidet. Dette kjem godt fram i dømet til skuleleiar Jenny som fortel om at ho vart møtt på ein utydeleg måte, kanskje av velmeinande høflegheit. Funna i denne forskinga kan tyde på at ein med fordel burde våge å utfordre eigne og andre sine mentale modellar. Ved å gjere desse antakelsane og førestillingane eksplisitte, kunne ein kanskje sett at noko av dette er gamle sanningar som ikkje er gjeldande lenger og som ein ikkje treng å bruke energi på. Andre antakelsar og førestillingar kunne vore grunnlag for samtalar omkring dei ulike forutsetningane vi går inni eit partnerskapssamarbeid med, til dømes knytt til ulike roller og symmetri, og korleis ein kan bruke denne ulikskapen til å få til ei endå betre samarbeid.

Felles visjon er den fjerde disiplinen i Senge sin teori om lærande organisasjonar, og denne er aktuell for forståing av korleis felles mål heng saman med kvaliteten på partnerskapssamarbeidet. Å skape ein felles visjon er viktig for at deltakarane i eit lærande fellesskap er lojale til arbeidet og har ei vilje til å nå målsettingar som er sett. Det er her ein føresetnad at visjonen er resultat av eit fellesarbeid, og at deltakarane i læringsfellesskapen “eig” visjonen i lag. I funn frå denne forskinga, blir omgrepa “visjon”, “mål”, “målsettingar” og “delmål” brukt litt om kvarandre. Når informantane blir spurt om kva dei tenker er grunnen til at vi held på med partnerskapssamarbeid, viser dei til at dette handlar om at ein skal minke gapet mellom praksis og høgskulen for at studentane skal få ei betre opplæring, som skal skape betre lærarar og i neste omgang ein betre skule. Dette er oppfatningar som kan koplast til visjon, og som støtter seg til ferdig utforma visjon og mål i sentrale styringsdokument (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017) og partneravtale for LU-samarbeid (vedlegg 4). Sjølv om oppfatningane av grunnane til at vi held på med partnerskapssamarbeid ikkje er spesielt sprikande blant informantane, viser dei ikkje til ein felles visjon som dei har vore med å skape i lag. Når informantane også uttrykker at måla er uklare og fortel at det ikkje er arbeidd med måla undervegs i prosessen, kan dette tyde på at denne felles visjonen som er så viktig for deltakarane sin lojalitet og vilje til å nå mål (Senge, 1991), burde vore arbeidd meir med. Når ein ser desse funna opp mot fjerde disiplin om felles visjon, kan det vere relevant å vurdere om ein i LU-samarbeidet skal arbeide kollektivt med å stake ut ein visjon for det aktuelle partnerskapssamarbeidet ein er ein del av. Også det å arbeide med mål som er sett for samarbeidet, særleg gjennom partneravtalen, vil kunne bidra til eit kontinuerleg og utviklande samarbeid.

Den femte disiplinen i Senge sin teori handlar om **læring i fellesskap**. Denne disiplinen kan knytast til korleis strukturar verkar inn på kvaliteten i partnarssamarbeidet. Her blir samhandling og dialog løfta fram som grunnleggande arbeidsmåtar i ein lærande organisasjon, og i målet om kunnskapsutvikling, vil ein måtte setje tidlegare overtydingar til side og vere open og lyttande til innspel frå andre utan å vere oppteken av sjølv å få rett. I funna ovanfor, viser informantane til at ikkje alle møteplassane er prega av samhandling og dialog. Særleg styringsgruppemøta, er i større grad formelle, og det blir uttrykt at desse møta er prega av informasjon som opplevst som mindre nyttige. Ut i frå funna i denne forskinga, vil det vere problematisk å knyte styringsgruppemøta til eit lærande fellesskap som per definisjon ber preg av samhandling og dialog (Senge, 1991). Møta i arbeidsutvalet kan derimot knytast til lærande fellesskap, då informantane formidlar at denne møteplassen i større grad ber preg av samhandling og dialog, der ein snakkar same språk og vil noko i lag. I det vidare arbeidet, kan det difor vere aktuelt å vurdere om styringsgruppemøta bør få ein litt anna struktur og innhald, med meir deling av kunnskap og diskusjon om mål for samarbeidet. Kanskje kan også dei gode dialogane og samhandlinga i arbeidsgruppa utviklast meir og eventuelt knytast til meir konkrete prosjekt med meir handling.

5.4.2 SEKI-modellen med fire fasar

SEKI-modellen av Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (Irgens 2011, s. 134; Nonaka, Toyama & Konno, 2000) ser på korleis ein lærer gjennom å ta del i praktisk arbeid, og på denne måten får tak i kunnskap som er samanvevd med praksis. SEKI-modellen viser til to kunnskapstypar og fire fasar som er kopla til ulike handlingar der kunnskap blir delt og ny kunnskap blir utvikla.



Irgens, 2011, s. 134

Det er tidlegare vist til korleis dei **to kunnskapstypane** i SEKI-modellen, taust og eksplisitt kunnskap, begge er viktige for organisasjonslæringa, og det er i interaksjonen mellom taust og eksplisitt kunnskap at kunnskapen i organisasjonen blir skapt (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Når det gjeld felles mål, har vi sett på korleis formulering av visjon og mål har borte meir preg av eksplisitt kunnskap enn av taust kunnskap. Det er naturleg at visjon og mål er del av den eksplisitte kunnskapen, som er kjenneteikna av at den er lett å overføre og kan delast med mange gjennom m.a. planar og styringsdokument (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Samstundes kan ein stille seg spørsmålet om visjon og mål i for liten grad er del av den tauste kunnskapen. Når deltakarane i partnerskapssamarbeidet gir uttrykk for at dei opplever mål og visjon som store ord og vyar, og at det burde vore klarare målsettingar for arbeidet, er det kanskje eit uttrykk for nettopp dette. Med ein tydelegare interaksjon mellom eksplisitt og taust kunnskap på dette området, ville kanskje visjon og mål i større grad kunne vore noko som tilhørde enkeltindividua i partnerskapssamarbeidet, og som hadde vore prega av deira subjektive innsikt, intuisjon og overtving (Nonaka, Toyama & Konno, 2000).

Tidlegare i oppgåva er det vist til korleis dei ulike fasane kan knytast til praksisopplæringa i lærarutdanninga. **Dei fire fasane** i SEKI-modellen er også nyttige i refleksjonar rundt partnerskap som lærande fellesskap.

I *sosialiseringssprosessen* blir kunnskap delt gjennom samhandling, kunnskap blir skapt og går frå ein taust tilstand til ny taust tilstand gjennom språklaus interaksjon (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Til dette krevst det arenabygging der det blir skapt ein arena for å dele den tauste kunnskapen. Praksisopplæringa er ein slik arena, men med LU-samarbeidet ønsker ein å utvide denne arenaen, og i funna som er gjort kjem det fram at representantar både frå praksisfeltet og høgskulen ønsker meir innsikt i kva som skjer i praksisfeltet og høgskulen. Informantane fortel også om at dei ønsker meir handling inn i samarbeidet, og meir samhandling i mellom dei ulike deltakarane der taust kunnskap blir delt, er kanskje ein måte å møte dette på. Dette kan vere eit argument for i sterkare grad å satse på hospitering, delte stillingar og samarbeid om konkrete undervisningsopplegg.

I *eksternaliseringsfasen* blir den tauste kunnskapen gjort eksplisitt gjennom dialog og refleksjon, og det blir ei form for gruppekunnskap. (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Nonaka og Takeuchi sin modell minner om at det å gjere aktivitetar i lag ikkje er tilstrekkeleg for læring, det trengst refleksjon rundt handlingane for at den tauste kunnskapen skal bli eksplisitt og kunne

delast. Meir konkret samhandling vil vere eit godt utgangspunkt for refleksjon, og det vil då vere nyttig å bruke dei eksisterande møtearenaen til i større grad å dele erfaringar frå konkret samhandling. På denne måten kan den tause kunnskapen bli gjort eksplisitt og delast, ikkje berre med møtedeltakarane i nettverket, men også andre tilsette på høgskulen og LU-skulane, og i tillegg andre praksisskular.

I *kombineringsprosessen* går den eksplisitte kunnskapen som er skapt, over til ein ny eksplisitt tilstand, dette skjer ved at ulike typar eksplisitt kunnskap blir kombinerte (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). I partnarshapsforskinga (Faglig Råd for Lærerutdanning, 2019) blir det understreka at det tette samarbeidet med enkelte LU-skular skal kome alle praksisskular og praksislæringa i profesjonsutdanninga til gode. Det vil då vere viktig at den eksplisitte kunnskapen ein skaper gjennom erfaringar frå LU-samarbeidet blir kombinert med eksplisitt kunnskap som er skapt og kan prege all praksisopplæring. Tidlegare i oppgåva har vi også sett på korleis bruken av omgrepet “lærerutdannar” kan sjåast som ein del av ein kombineringsprosess, der føringar i styringsdokument (Kunnskapsdepartementet, 2017) saman med erfaringar frå partnarshapsamarbeidet har gjort at ein bruker omgrepet “lærerutdannar” eksplisitt om alle som deltek i opplæring av studentar.

I *internaliseringsprosessen* går den eksplisitte kunnskapen over til taus kunnskap, gjennom “learning by doing”. Kunnskapen blir personleggjort og blir ein del av den enkelte person sine erfaringar, og blir no taus kunnskap som kan overførast gjennom sosialisering. Arbeid med konkrete samarbeidsprosjekt der ein har gjort seg erfaringar som er reflektert over i lag (eksternalisering) og delt (kombinering), vil kunne utvikle seg til taus kunnskap (internalisering) som kan delast til andre lærarar og studentar gjennom sosialisering.

For at ein skal kunne få SEKI-modellen til å fungere i praksis, vil det i følge Nonaka og Takeuchi vere sentralt at ein har eit **utviklingsrom, ba**, der kunnskap kan delast og utviklast. Her vil det handle om å lære av kvarandre og utvikle ny kunnskap i lag i ein ny kontekst (Nonaka, Toyama & Konno, 2000).

Undersøkingane som er gjort viser mellom anna til funn som belyser strukturar for partnarshapsamarbeidet, og ut i frå det som kjem fram vil det vere aktuelt å sjå på korleis ein kan betre strukturar for å auke kvaliteten i samarbeidet. Anten det handlar om til dømes å ha meir fleksibel tilnærming til saker eller meir konkret samhandling, vil det vere viktig å ha ei forskingsteoretisk tilnærming og kunne bruke mellom anna teoriane om ba inn i dette arbeidet. Betydning av relasjonar i eit slikt utviklingsrom og tankane om “shared context in motion” vil

vere sentrale her for å kunne skape utviklingsrom som i større grad har fleksibel tilnærming til saker og meir konkret samhandling. Det lærande fellesskapet skal handle om kunnskapsdeling og utvikling av nytt kunnskap, og det ein eventuelt gjer av endringar må støtte opp om dette målet (Nonaka, Toyama & Konno, 2000) .

5.5 Oppsummering drøfting

Symmetri

Å vere jambyrdig i eit fellesskap, treng ikkje bety at det skal vere full symmetri på alle plan. Som høgskulelærer Jo peiker på, så er det *sikkert nokre typar symmetriar, men i og med at vi har veldig ulike oppgåver (...) så er det noko som er veldig ujamt*. Sjølv om dette ikkje er eit samarbeid der det er *makta som rår* (Jo), så er det likevel grunn til å løfte fram nokre moment knytt til symmetri som kan bidra til at samarbeidet ikkje når sitt fulle potensiale.

Drøftinga ovanfor freistar å pirke bort i dei mentale modellane vi alle har med oss, meir eller mindre medvite, og kanskje er det noko å hente i å gjere desse mentale modellane meir eksplisitte og tørre å utfordre dei meir. Ut i frå datamaterialet kan det synast som det er behov for at tause kunnskap blir gjort eksplisitt, gjennom ein eksterneringsprosess der den tause kunnskapen med deltakarane sine antakelsar og førestillingar i større grad kan bli utfordra.

For å utrykke den tause kunnskapen, bruker ein gjerne metaforar, analogiar og modellar (Nonaka, Toyama & Konno, 2000). Ein av metaforane som er hyppig brukt er metaforen med å *bygge bru*, for å skape betre *kontakt mellom to verder* (Mia). Som analogi fungerer dette biletet godt, der brua kan forståast som det tredje rommet eller ba, der ein frå praksisfeltet og høgskulen møtest på same tid og stad, og der ein går ut av sin eigen kontekst og inn i ein felles kontekst der ny kunnskap blir skapt (Nonaka, Toyama & Konno, 2000, s.14).

Ein kombineringsprosess med bruk av nye omgrep, kan synast å slå ulikt ut for dei ulike rollene som er representerte i samarbeidet, og det kan verke som praksislærarane opplever at den nye bruken av omgrepet “lærarutdannar” aukar deira verdi inn i partnarskaps- samarbeidet.

Gjennom drøftinga omkring utviklingsrommet ba og det tredje rommet, kjem det fram positive utsegner knytt til relasjonar og felles kontekst i samarbeidet. Noko som kanskje ikkje fungerer like godt, er det dynamiske ved samarbeidet, og det blir her knytt til den uttalte mangelen på progresjon.

Strukturar

Systemtenkinga til Senge seier noko om kor viktig det er å sjå heilskapen i ein organisasjon, og gjere vurderingar av korleis handlingar og organisatoriske element heng saman (Senge, 1991). Når ein vurderer heilskapen i eit lærande fellesskap som partnerskapssamarbeidet er, blir *balanse* eit stikkord inn i systemtenkinga. Det blir viktig å finne balansen mellom forpliktande strukturar som skaper stabilitet (Jakhelln, 2017), og dynamiske prosessar som opnar for fleksibilitet og læring (Bakka, Fivelsdal & Nordhaug, 2004).

Datamaterialet i denne undersøkinga viser at ein lukkast i varierende grad med denne balansen. Sjølv om informantane viser til at dei set pris på faste rammer, så etterlyser dei meir fleksibilitet, med rom for meir ideskapande møte, og møte der ein deler erfaringar som kan vere grunnlag for samhandling. Her skil informantane mellom korleis dei opplever arbeidsutvalet og styringsgruppa, der arbeidsutvalet blir opplevd som eit betre fora for samhandling, nettopp fordi det har ein noko mindre formell og friare struktur.

Sjølv om det kan vere ønskeleg med meir fleksibilitet på møteplassane, så kjem det fram eit tydeleg behov knytt til rolleavklaring der det kjem fram kva forventningar som er knytt til dei ulike rollene som er representerte i samarbeidet, både med tanke på kva som er forventa i dei formelle møteforuma, men også samarbeid utanom dei faste møteplassane og det interne LU-samarbeidet på eigen arbeidsplass.

Informantane gir uttrykk for at dei opplever desentraliserte maktstrukturar i partnerskapssamarbeidet der dei er med og leier, men kjem med innspel til endring av samansetning i gruppene der ein mellom anna ønsker studentgruppa meir aktivt inn.

Felles mål

Nasjonale planar og føringar for partnerskapssamarbeid løfter fram visjon og mål for arbeidet. Samstundes gir deltakarane i partnerskapssamarbeidet uttrykk for at måla ikkje vert jobba med kontinuerleg, og at dei blir oppfatta som uklare. Dette kan tyde på at det er behov for tydelegare forankring av visjon og mål i læringsfellesskapet. Data frå undersøkinga kan også tyde på at partnerskapssamarbeidet ber meir preg av uttalt teori og eksplisitt kunnskap, enn av

bruksteori og taus kunnskap. Dette kan henge saman med ei for svak forankring av visjon og mål.

I undersøkinga gir informantane uttrykk for at dei er motiverte for å delta i partnarssamarbeidet. Det blir her vist til at det å oppleve personleg meistring, er knytt til å nå mål, og om ein opplever å ikkje nå mål, vil dette kunne påverke kjensla av personleg meistring og dermed senke motivasjonen for å delta i arbeidet.

Organisasjonsteori om lærande fellesskap

Det er ovanfor prøvd å vise korleis Senge sine teoriar om lærande organisasjonar kan vere gjeldande for utforsking av partnarssamarbeid som lærande fellesskap. Dei fem disiplinane til Senge; systemtenking, personleg meistring, mentale modellar, felles visjon og læring i fellesskap blir alle opplevd som nyttige teoriar for å betre forstå korleis partnarssamarbeid kan fungere som lærande fellesskap, både med tanke på symmetri, strukturar og felles mål.

Også Nonaka og Takeuchi sin SEKI-modell blir oppfatta som relevant for utvikling av partnarssamarbeid som lærande fellesskap. Dei fire fasane; sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering, er nyttige forståingsmodellar for korleis ein kan arbeide med arenabygging, dialog, kopling av eksplisitt kunnskap og "learning by doing". Saman med teoriane om utviklingsrommet ba, er dette eit nyttig tilnærming for å skape eit lærande fellesskap prega av kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

6. Avslutning

Tema for dette forskingsarbeidet har vore partnerskapssamarbeid mellom Universitet og høgskular (UH-sektoren) og praksisskular, og med utgangspunkt i det konkrete partnerskapssamarbeidet ved Høgskulen i Volda, har eg undersøkt problemstillinga “Det tredje rommet - Korleis kan partnerskap i lærarutdanninga fungere som eit lærande fellesskap? “ Gjennom kvalitative intervju av seks deltakarar i lærarutdanningsskule-samarbeidet ved Høgskulen i Volda, er det med utgangspunkt i ei hermeneutisk forskingstilnærming vore eit mål å forstå informantane sine perspektiv knytt til partnerskap som lærande fellesskap. I denne studien er det etablert ei teoretisk ramme for forskinga ved hjelp av organisasjonsteori og litteratur om partnerskap. Dette har vore styrande for utforming av problemstilling og forskingsspørsmål, og har skapt forventningar til datamateriale. Gjennom analyse av datamaterialet, har eg kunna sjå funn opp mot etablert teori og egne forventningar.

I denne avsluttande delen vil eg ta føre meg det eg oppfattar som avgrensingar og styrker ved dette forskingsarbeidet, før eg gjer nokre avsluttande refleksjonar for korleis funn frå denne studien kan få implikasjonar for praksis og vidare forskning om partnerskap som lærande fellesskap.

6.1 Avgrensingar og styrker i studien

Avgrensingar

Denne studien om HVO sitt partnerskapssamarbeid om lærarutdanningsskular, har sine avgrensingar. I dette arbeidet har informantane formidla korleis dei opplever partnerskapssamarbeidet, og svara vil naturleg nok bli prega av korleis dei opplever samarbeidet her og no. Mellom anna er det tidlegare vist til at situasjonen med Covid-19 kan ha vore med på å påverke svara som informantane har gitt.

Eit partnerskapssamarbeid er ein levande prosess, og ei avgrensing i denne studien er at noko av det som kjem fram her, kanskje ikkje vil vere gjeldande i like stor grad om studien vart gjort eit år fram i tid. Etterspørsel etter meir konkret handling og studentmedverknad kan vere døme på dette. Det er siste halvåret sett i gang fleire tiltak og prosjekt for å betre dette, og datainnsamling på eit seinare tidspunkt ville kunne gitt eit anna bilete av både konkret handling i samarbeidet og studentmedverknad.

Eitt av måla med partnerskapssamarbeid om lærarutdanning, er at det skal vere til gode for alt arbeid med praksisopplæring. Ei av avgrensingane ved denne studien er at det ikkje kjem fram korleis arbeidet med dette aktuelle partnerskapet påverkar resten av samarbeidet om praksis. Dette har det ikkje vore plass til å behandle i denne studien, men det ville vore interessant med meir forskning på dette, då dette kunne gitt ei meir heilskapleg forståing av arbeidet med partnerskap.

Ei anna avgrensing er at studentrolla og skuleeigarrolla ikkje er brukt som informantar. Ei meir omfattande undersøking, der studentrolla og skuleeigarrolla var grundigare behandla, kunne gitt verdifull informasjon om partnerskapssamarbeidet.

Arbeidet mitt som koordinator for lærarutdanningssamarbeidet har klare forskingsetiske implikasjonar. Dette kan ha sine styrkar, men det er tidlegare diskutert korleis dette også kan vere avgrensande for arbeidet med oppgåva.

Styrker

Sjølv om koordinatorrolla har forskingsetiske utfordringar som ein må vere medviten om, har eg i dette arbeidet sett nærleiken til prosjektet som ei styrke for denne studien. Med god innsikt i arbeidet, har det vore enklare å setje seg inn i fagstoffet som omhandlar partnerskap, og forforståinga som eg som koordinator har gått inn i arbeidet med, har vore til hjelp for å finne ut kva som kan vere relevant å undersøke. Det å ha ein relasjon til informantane ein brukar kan påverke negativt, men det kan også vere ein styrke. Eg har opplevd intervju med informantane som positive og utvungne samtalar der informantane har verka avslappa i intervjusituasjonen, og eg har ei oppfatning av at relasjonen til informantane har vore nyttig for å få fram viktige moment i datainnsamlinga.

Ein styrke ved denne studien, er at den er praksisnær og at den kan få konkrete konsekvensar for det aktuelle partnerskapssamarbeidet som er forska på. Som koordinator for samarbeidet, har det vore svært nyttig å få snakke med ulike deltakarar om korleis dei opplever samarbeidet. Mykje av det som kjem fram i studien vil vere med på å styrke arbeidet meir langsiktig. Nokre av funna har også opna for konkrete tiltak som kan bli sette i verk ganske raskt og skape endringar som kan imøtekomme manglar som har kome fram gjennom denne studien. Det er eit mål at forskingsarbeidet skal kunne vere av betydning for liknande partnerskap i UH-sektoren, men samstundes vil det å få det aktuelle partnerskapet ved Høgskulen i Volda til å fungere betre, vere ein styrke i seg sjølv.

I teori om partnerskap er det eit uttalt behov om meir forskning på partnerskap i lys av organisasjonsteori (Lillejord & Børte, 2014). I dette forskingsarbeidet har eg brukt relevante organisasjonsteoriar som kan belyse partnerskap, og forsøkt å forstå lærande fellesskap betre gjennom dette perspektivet. Partnerskap og organisasjonsteori har mange møtepunkt og det har vore interessant å undersøke nokre av desse felles møtepunkta, og på denne måten forhåpentlegvis kunne gi ei betre forståing for arbeidet med partnerskap som lærande fellesskap.

6.2 Avsluttande refleksjonar

I denne studien har forskning på partnerskap og organisasjonsteori vore viktig for å drive dette arbeidet framover, både for å betre forstå kva som er viktig for eit partnerskap som eit lærande fellesskap og for å kunne setje informantane sitt perspektiv inn i ein større samanheng og forstå heilskapen betre.

Forskingsarbeidet har vist at det er nokre område ved partnerskapssamarbeidet som fungerer godt og som ein bør halde fast på og vidareutvikle. Fleire av informantane uttrykker eit positivt syn på samarbeidet, dei formidlar eit samarbeidsklima prega av interesse for kvarandre og tru på at samarbeidet vil gjere ein forskjell. Det blir også uttrykt at dei faste strukturane for samarbeidet fungerer, og framhaldt at det gjer samarbeidet føreseieleg. Studien gir også støtte for at det er viktig å halde fram med aktiv bruk av omgrepet *lærarutdannar* om alle som bidreg inn i opplæringa av studentar, særleg praksislærarar gir uttrykk for at dette er viktig og bidreg til at dei føler seg meir jambyrdige i partnerskapssamarbeidet.

Studien har også gitt nokre føringar for det vidare arbeidet med partnerskapssamarbeid. Noko av det som overraska i funna, var det uttalte behovet for tydelegare felles mål for arbeidet utover dei måla som er sett for partnerskapssamarbeid. Sentralt for arbeidet vidare vil difor vere å forankre mål for samarbeidet betre, setje tydelegare mål og arbeide meir aktivt med desse.

Også ei tydelegare rolleavklaring synest viktig for informantane i studien, då dei gir uttrykk for at dei er usikre på kva som er forventa av dei i arbeidet. Dette var ikkje ein del av mi forforståing, og heller ikkje noko den utvalde organisasjonsteorien fokuserer på. Meir forskning på dette feltet, korleis rolleforventningar og rolleavklaring påverkar kvaliteten i lærande fellesskap, ville vore nyttig for vidare arbeid med partnerskap.

Funn viser også at informantane har uuttalte antakelsar om samarbeid mellom høgskulen og praksisfeltet. Det vil i det vidare arbeidet vere naturleg at ein i større grad legg til rette for openheit om desse mentale modellane for gjennom å setje ord på dette kan auke kvaliteten på partnarssamarbeidet.

Sjølv om informantane gir uttrykk for at det er positivt med faste strukturar i partnarssamarbeidet, etterspør dei samstundes meir fleksibilitet på dei faste møteplassane som kan opne opp for meir deling, refleksjon og læring. Ein møtestruktur som i større grad inviterer til meir uformell prat og deling, vil vere naturleg i det vidare arbeidet.

Informantane gir også uttrykk for iver etter å kome vidare i samarbeidet, og etterspør meir handling og progresjon. Dette vil det vere viktig å vektlegge i det vidare arbeidet, både fordi det er viktig at ein får til konkrete samarbeidsprosjekt for å nå måla som er sett, og med tanke på å halde motivasjonen hjå deltakarane oppe. For å auke meir fokus på deling og handling, kan det vere aktuelt å legge til rette for at dei ulike deltakarane i partnarsskapen får meir rom til å dele kva som faktisk skjer i samarbeidet og kva tankar og ønske ein har for vidare samarbeid.

Eit poeng som kjem fram i samtale med informantane, er ønsket om at studentane deltek meir. Målet for partnarsskapsarbeidet er å styrke kvaliteten i lærarutdanninga, og det vil her vere naturleg at studentane bidreg aktivt. Når funna i denne studien viser at studentane har vore lite aktive i arbeidet fram til no, er dette ein klar implikasjon på at ein må legge betre til rette for studentmedverknad.

Desse funna som viser forbettringspotensiale, kan vere med å angi retning for vidare utvikling av partnarssamarbeidet. Studien gir også ei støtte for pågåande utviklingsprosessar i samarbeidet, då ein ser at noko av det som er sett i gang av prosjekt siste året kjem i møte fleire av dei momenta som blir etterspurt i datainnsamlinga. I partnarssamarbeidet er det no starta opp eit prosjekt med delte stillingar der praksislærarar frå LU-skulane arbeider ved HVO i ei mindre stilling, dette opnar opp for arbeid med konkrete prosjekt som involverer fleire i samarbeidet. Også nedsetting av ei eiga arbeidsgruppe som arbeider med vurdering i praksis, der ein arbeider i lag om revidering av vurderingsskjema og emneplanar i praksis, bidreg til meir konkret handling. I dette arbeidet er også studentar aktivt inne.

I arbeidet med problemstillinga “Det tredje rommet – korleis kan partnarsskap i lærarutdanninga fungere som eit lærande fellesskap?” har eg sett på korleis symmetri, strukturar og felles mål har samanheng med kvaliteten i eit partnarssamarbeid. For å betre forstå det som skjer i eit lærande fellesskap, har teori frå organisasjonsteori vore sentralt for å setje partnarsskapsforskning

og datamateriale inn i ein større samanheng og auke forståing for heilskapen. Målet for dette forskingsarbeidet er å vere eit bidrag til vidare utvikling for å heve kvaliteten i det konkrete partnerskapssamarbeidet som er undersøkt. Det er også tenkt at andre partnerskapssamarbeid i UH-sektoren kan ha nytte av denne studien, og at dette arbeidet slik kan ha overføringsverdi til tilsvarande samarbeidsprosjekt.

Litteraturliste

- Allen, J. M., Butler-Mader, C., & Smith, R. A. (2010). A fundamental partnership: the experiences of practising teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(5), 615-632.
- Bakka, J. F., Fivelsdal, E., & Nordhaug, O. (2004). *Organisasjon og ledelse*. Cappelen akademiske forlag.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Darling-Hammond, & L. Brandsfords, J. (2007). *Preparing teachers for a Changing World*. John Wiley & Sons Inc.
- Denscombe, M. (2010). *Ground rules for social research. Guidelines for good practice*. Open University Press.
- Denscombe, M. (2017). *The Good Research Guide. For small-scale social research projects*. Open University Press.
- Denscombe, M. (2017). *The Good Research Guide*. Open University Press.
- Faglig Råd for Lærerutdanning (2019). *Partnerskap i lærerutdanningene - et kunnskapsgrunnlag*. Delrapport 1.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Faglig Råd for Lærerutdanning (2020). *Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene. Anbefalinger fra Faglig råd for lærerutdanning 2025*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e29c3dc21bfa4edc9308f2fc6908afb3/partnerskap-for-kvalitet-i-larerutdanningene-004.pdf>
- Glosvik, Ø. (2010). Systemisk tenking som grunnlag fr leing – ein innfallsvinkel til lærande organisasjonar? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 306-317
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Ad Notam Gyldendal.
- Holmen, H. (2021, 23. september). *Kunnskap*. Store norske leksikon. <https://snl.no/kunnskap>.
- Irgens, E.J (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og tvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Jakhelln, R.E., Lund, A., Vestøl, J.M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I S. Mauserhagen & J.C. Smeby (Red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (1. Utg., s. 70-81). Universitetsforlaget.
- Krogh, G. V., Ichijo, K., Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner*. NKS-Forlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen* (Meld. St. nr. 11 (2008-2009)). <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. (Strategi 2020-2025).
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- 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. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Nonaka, I., Toyama, R., Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33, 5–34.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole. Elevens læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*.
Egmont Hjemmets Bokforlag. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2017112348566?page=3
- Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademiske.
- Tjora, A. (2019). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*.
Høyskoleforlaget.
- Yeung, Henri Wai-Chung (1997). Critical realism and realist research in human geography: a method or a philosophy in search of a method? *Progress in Human Geography*, 21(1), 51-74.
- 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.

Vedlegg

Vedlegg 1

Skjema for informert samtykke

Vil du delta i forskingsprosjekt om partnerskapssamarbeid?

Eg ønsker å invitere deg til å delta i forskingsprosjekt mitt, og i dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking i prosjektet vil innebere for deg.

Bakgrunn og formål

Tema for dette forskingsprosjektet er partnerskapssamarbeid mellom Universitet og høgskular (UH-sektoren) og praksisskular. Utgangspunktet for prosjektet er Høgskulen i Volda sitt partnerskapssamarbeid med dei to lærarutdanningskulane Velle skule i Ørsta og Øyra skule i Volda.

Hovudmåla for dette arbeidet er å styrke kvaliteten på utdanninga og særleg å auke praksisrelevans (minke gapet mellom campusundervisning og praksisperiodane i grunnskulen) for studentane i lærarutdanninga.

Det er av særleg interesse å sjå på korleis fells mål og verdigrunnlag, struktur og likeverd mellom deltakarane påverkar eit partnerskapssamarbeid mellom UH-sektoren og praksisfeltet.

Prosjektet er ein del av ei masteroppgåve i samfunnsplanlegging og leiing ved Høgskulen i Volda.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda, Institutt for planlegging, administrasjon og samfunnsfag er ansvarleg for prosjektet. Ansvarleg rettleiar for studien er Kolbein Halkjelsvik, førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta fordi du har vore eller er engasjert i LU-samarbeidet Høgskulen i Volda har med Velle skule og Øyra skule. I denne undersøkinga, vil det vere viktig at ulike roller i samarbeidet er representert, og eit utval av praksislærarar, skuleleiarar og faglærar ved høgskulen blir invitert til å delta.

Kva inneber det for deg å delta?

Du vil få innbyding til å delta i eit individuelt intervju, som etter planen skal gjennomførast i løpet av våren 2021. Intervjuet blir enten ansikt-til-ansikt eller som digitalt intervju, avhengig av COVID-19 situasjonen. Det kan vere aktuelt med eit oppfølgingsintervju hausten 2021, og du vil då få ein eventuell førespurnad om det.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, fyller du ut og signerer samtykkeskjemaet på siste side. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi tek vare på og nyttar dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har informert om i dette skrivet.

Opplysningane vert handsama konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

- Det er kun studenten og rettleiaren som vil ha tilgang til opplysningane
- Det er studenten sjølv som skal samle inn, handsame og lagre innsamla data.
- Under intervjuet vil det bli nytta lydopptak. Opptak ikkje blir lagra på sjølve opptakseininga, men lagra i Nettskjema, ei sikker løysing for datainnsamling.
- Transkriberinga blir utført i vanleg tekstbehandlingsprogram, og etter transkribering vert lydopptaket sletta.
- Dersom intervjuet blir utført digitalt, vil Zoom bli nytta til gjennomføring av intervju.
- Forskingsresultata vil bli framstilte i form av ei masteroppgåve.
- Forskarane vil ha teieplikt, og deltakarane vil vere anonymiserte. Samstundes er det viktig å vere klar over at det vil vere ein moglegheit for at deltakarar kan gjenkjennast indirekte ved at det blir vist til ei rolle som få har (t.d. skuleleiar ved ein av LU-skulane).

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen vere ferdig innan 30.06.2022. All informasjon vert anonymisert med ein gong og sletta ved prosjektslutt.

Dine rettar

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg
- å få retta personopplysningar om deg
- få sletta personopplysningar om deg
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine

Kva gir oss rett til å handsame personopplysningar om deg?

Vi handsamar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå HVO har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernreglementet.

Kvar kan du finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

Student: Kjersti Markegård, e-post: [redacted] telefon: [redacted]

Rettleiar: Kolbein Helkjelsvik, e-post: [redacted] telefon: [redacted]

Personvernombod ved Høgskulen i Volda: personvernombod@hivolda.no

Med vennleg helsing

Kjersti Markegård
Masterstudent
HVO

Kolbein Halkjelsvik
Rettleiar
HVO

Samtykke til deltaking i studien

- Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet, og har fått høve til å stille spørsmål
- Eg er villig til å delta i eit individuelt intervju
- Eg gir samtykke til at mine opplysningar vert handsama fram til prosjektet er avslutta innan 30.06.2022.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

FØR INTERVJUET

- Gjennomgang av informasjonsskriv, ev. signatur av samtykkeskjema
- Informere om at ein må unngå å dele helseopplysningar
- Minne om teieplikta ein har i form av si stilling og informere om at ein må snakke generelt utan å namngje eller gi bakgrunnsopplysningar om enkeltpersonar eller hendingar der enkeltpersoner kan bli identifiserte.
- Forventningsavklaring/eventuelle spørsmål før lydopptak

INTERVJU

Bakgrunnsopplysningar

1. Namn, alder og yrke?
2. Kva er di rolle i LU-samarbeidet?

Symmetri

3. Korleis opplever du LU-samarbeidet?
 - *Kan du seie noko om korleis det er å samarbeide med studentar/tilsette på høgskulen/praksislærarar om lærarutdanninga?*
4. Opplever du at dei ulike aktørane i samarbeidet (i arbeidsgruppa, styringsgruppa og i anna konkret samarbeid) kommuniserer godt med kvarandre og forstår kvarandre?
 - *Døme?*
5. Opplever du å bli lytta til?
 - *Døme?*
6. Opplever du at du er med og påverkar samarbeidet?
 - *Kvifor/kvifor ikkje?*
 - *Har du døme på saker der du har erfart at du har påverka?*
7. Når du lyttar til dei andre aktørane i gruppa, kan det vere utfordrande å forstå deira perspektiv, kvifor dei seier og handlar som dei gjer?
 - *Døme?*
 - *Kvifor er det slik, trur du?*
 - *Kva kan vi gjere for å forstå kvarandre betre?*
8. Vi seier i lærarutdanninga at både faglærarane ved høgskulen og praksislærarane er "lærarutdannarar", kjenner du deg att i dette?
 - *Kvifor/kvifor ikkje?*
 - *Er begge gruppene like mykje lærarutdannarar?*
 - *Kvifor er det slik, trur du?*

Felles mål og verdigrunnlag

9. Kva oppfattar du at er mål for LU-samarbeidet, kva som er grunnen til at vi gjer dette?
10. I kor stor grad opplever du at desse måla kjem fram i samarbeidet?
 - *På kva måte?*
11. Kva er det som motiverer deg med i arbeidet med LU-samarbeidet, kvifor ønsker du å vere med på dette?

12. Opplever du at dei andre aktørane i samarbeidet tenker likt som deg om dette, har same mål som deg?
 - *Opplever du ulikskap i kva dei ulike aktørane ønsker av LU-samarbeidet?*
13. Opplever du at du har nok innsikt i dei andre si rolle til å forstå korleis dei tenker om og handlar i dette samarbeidet?

Struktur

14. No har vi halde på med LU-samarbeid i nesten tre år. På ein skala frå 1 til 10, der 1 er svært stabilt og forutseieleg og 10 står for svært fleksibelt og ope, kor ville du plassert samarbeidet?
 - *Kvifor?*
 - *Har det vore same plass på skalaen heile tida?*
15. Burde LU-samarbeidet, etter di meining, hatt ei klarare styring?
 - *Kvifor/kvifor ikkje?*
16. Har du klart for deg kva di rolle i samarbeidet er, korleis du kan bidra?
17. Har du nokre tankar om kva du kan forvente av dei andre aktørane i samarbeidet?
18. I kor stor grad fungerer møteplassane vi har (stryingsgruppa og arbeidsutvalet)?
 - *Kva fungerer godt?*
 - *Kva kunne vore betre?*
19. Har du nokre tankar om korleis vi kunne rigga for eit betre samarbeid? (andre møtearenaer, kven som deltek, møtestruktur...)

Avslutning

20. Er det noko meir du ønsker å legge til?
21. Korleis har du opplevd intervjusituasjonen?

ETTER INTERVJUET

- Takk for deltakinga
- Repetering av rettar
- Vegen vidare
- Eventuelle spørsmål

Vedlegg 3

Søknadsskjema NSD

Meldeskjema 742866

Sist oppdatert 22.02.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Dei bakgrunnsopplysningane som vil blir behandla er namn, yrke og arbeidsstad.

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrædelser? Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Masteroppgåve IPA 308

Prosjektbeskrivelse

Tema for arbeidet med masteroppgåva er partnerskapssamarbeid, med utgangspunkt i partnerskapssamarbeid mellom Universitet og høgskular (UH-sektoren) og praksisskular. Eg vil her ta utgangspunkt i eigen arbeidssituasjon der eg har ei rolle som koordinator for Høgskulen i Volda (HVO) sitt partnerskapssamarbeid. HVO har knytt til seg to lærarutdanningsskular. Hovudmåla for dette arbeidet er å styrke kvaliteten på utdanninga og særleg å auke praksisrelevans (minke gapet mellom campusundervisning og praksisperiodane i grunnskulen) for studentane i lærarutdanninga.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

I dette prosjektet ønsker eg å få ulike perspektiv på partnerskapssamarbeidet, særleg med tanke på symmetri, struktur og felles mål for arbeidet, og det vil då vere hensiktsmessig å intervjue deltakarar med ulike roller i samarbeidet. For å velge ut deltakarar med ulike roller, vil det vere behov for å samle inn personopplysningar knytt til namn, yrke og arbeidsstad.

Prosjektbeskrivelse [Prosjektplan INNL.docx](#)

Type prosjekt Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kjersti Markegård, [REDACTED] tlf: 48259846

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon Høgskulen i Volda / Avdeling for samfunnsfag og historie

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kolbein Halkjelsvik, [REDACTED], tlf: 70075260

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)? Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget Rektor lærarutdanningskule

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering ved å ta kontakt med rektorane for dei to lærarutdanningskulane

Alder 20 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv? Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1? Personlig intervju

Vedlegg [Intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene? Ja

Hvordan? Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv [Informasjonsskriv og samtykkeskjema.docx](#)

Utvalg 2

Beskriv utvalget Praksislærarar ved Lærarutdanningskular

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering ved å ta kontakt med praksislærarar ved dei to lærarutdanningskulane som er involverte i partnerskapsamarbeidet.

Alder 20 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv? Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2? Personlig intervju

Vedlegg [Intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene? Ja

Hvordan? Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv [Informasjonsskriv og samtykkeskjema.docx](#)

Utvalg 3

Beskriv utvalget Faglærarar ved høgskulen

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering ved å ta kontakt med faglærarar som er involverte i partnerskapsamarbeidet

Alder 20 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv? Nei

Personopplysninger for utvalg 3

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 3? Personlig intervju

Vedlegg [Intervjuguide.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 3

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene? Ja

Hvordan? Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv [Informasjonsskriv og samtykkeskjema.docx](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner? Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene? Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake? Samtykke kan trekkast tilbake ved skriftleg melding på e-post.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

I informasjonsskrivet vil det bli oppgitt informasjon om at deltakarane i undersøkinga kan be om innsyn i egne opplysningar, og vil då få det tilsendt. Om dei ønskjer at noko blir retta eller sletta, vil det bli imøtekome.

Totalt antall registrerte i prosjektet 1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Nettskjema-diktafon: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Masteroppgåva blir skrive og lagra i OneDrive

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon? Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)? Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Endringslogg
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke Automatisk tastelås på mobil eining og PC etter kort tid.

Varighet

Prosjektperiode 09.02.2021 - 31.12.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet? Ja

Begrunn

Det vil ikke bli brukt navn på informantene i dette prosjektet, men eg kan likevel ikke love full anonymisering. Dette gjeld særleg når eg ønsker å bruke rektor ved ein LU-skule som informant. Med berre to LU-skular, vil rektorane kunne bli identifisert indirekte, og dette vil eg vere tydeleg på i informasjon til rektoren/rektorane som blir intervjuet. For dei som kjenner til tilsette ved høgskulen og lærarutdanningssskulane, vil det kunne vere mogleg å identifisere dei andre informantane i undersøkinga, og dette vil det bli informert om i informasjonsskrivet.

Svar på søknad frå NSD

Melding

07.03.2021 14:12

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

NSD V/Anne Marie Try Laundal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4

Avtale for partnerskapssamarbeid

Partnaravtale for lærarutdanningskular



██████████ og Høgskulen i Volda (HVO) er samde om å etablere eit samarbeid om lærarutdanningsskular (LU-skular). Denne *partnaravtalen* bygger på, og kjem i tillegg til, *samarbeidsavtale om praksisopplæring i grunnskulelærarutdanningane* som er inngått med dei aktuelle skulane i Ulstein kommune.

Samarbeidsprosjektet tek utgangspunkt i strategidokumentet *Lærarutdanning 2025*, og tek utgangspunkt i samarbeidsformer som er utvikla ved UIT i Tromsø og NTNU i Trondheim. På dette grunnlaget vil partane utvikle ein eigen lærarutdanningsskulemodell, tilpassa lokal kontekst. Partneravtalen peikar ut samarbeidsområde, samarbeidsformer, tidsperiode for prosjektet, økonomi og organisering.

Tidsperiode

Partneravtalen har ei varigheit på inntil seks år, frå signering til 31. juli 2027. Partneravtalen vert evaluert etter to år og kan seiast opp av begge partar med seks månaders varsel. Ved semje kan avtalen justerast etter behov.

Mål for prosjektet

I prosjektperioden skal det utviklast eit tett samarbeid om lærarutdanningsskular mellom ██████████ og grunnskulelærarutdanninga (GLU) ved Høgskulen i Volda.

Gjennom dette samarbeidet vil vi:

- Utvikle kunnskap om korleis ein kan bygge gode og trygge læringsmiljø og styrke elevane sin motivasjon og læring
- Styrke skulen sin evne til å utvikle seg systematisk og forbetre lærarane si kompetanse
- Styrke lærarutdanninga gjennom større integrering av disiplindefag, profesjonsfag og praksis
- Gjere forsøk med nyskapande undervisning innanfor trygge rammer
- Støtte og utvikle praksisnære FOU-prosjekt
- Drive forskning og utviklingsarbeid i skulane
- Drive forskning og utviklingsarbeid i lærarutdanninga

Erfaringane frå prosjektet skal delast med andre skular i regionen og andre lærarutdanningsinstitusjonar.

Verkemiddel

Verkemiddel i satsinga på lærarutdanningsskule kan vere:

- Etablering av felles møteplassar for utveksling av kunnskap og erfaringar
- Etablere fagretta samarbeid for å styrke praksisopplæringa
- Mentorutdanning for lærarane på lærarutdanningsskulane
- FOU-utdanning/-opplæring for lærarane på lærarutdanningsskulane
- FOU-prosjekt for å bygge gode og trygge læringsmiljø og styrke elevane sin motivasjon og læring

- Etablere praksisforum på skulane
- Delte stillingar mellom Høgskulen i Volda og LU-skulane
- PhD-stipend til lærarar ved lærarutdanningsskulane

Organisering

Lærarutdanningsskulane har ein prosjektkoordinator tilsett ved HVO. Koordinator har ansvar for å vere bindeledd mellom partane i samarbeidet, skape framdrift i arbeidet, skape møteplassar og representere lærarutdanningsskulesatsinga i ulike samanhengar.

Lærarutdanningsskulesatsinga har ei *styringsgruppe (SG)*. Styringsgruppa si oppgåve er å sjå til at måla for prosjektet blir nådd og at det er samanheng mellom mål og ressursar. Styringsgruppa skal sikre ansvarsfordelinga mellom partane og reforhandle aktuelle avtalar. Styringsgruppa blir leia av dekan. Prosjektkoordinator er sekretær for styringsgruppa og utarbeider ein årleg rapport til styringsgruppa der det er gjort greie for prosjekta og tiltaka som er gjennomførte. Rapporten skal også gi ein analyse av neste års moglegheiter og utfordringar. Medlemmar i SG er:

- Skulefagleg ansvarleg i kvar av kommunane
- Rektorane ved lærarutdanningsskulane
- Lærarrepresentant frå kvar av skulane
- Dekan ved avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning (AHL)
- Studieleiar for grunnskulelærarutdanninga (GLU)
- To representantar frå HVO sine fagmiljø
- To studentrepresentantar

Lærarutdanningsskulesatsinga har eit *arbeidsutval (AU)*. Prosjektkoordinator er leiar for arbeidsutvalet. Arbeidsutvalet si oppgåve er å initiere og legge til rette for FOU-prosjekt, prioritere mellom prosjekt, etablere felles møteplassar og sikre godt samarbeid om lærarutdanninga. Medlemmar i AU er:

- Representant frå leiinga ved kvar av LU-skulane
- Representant (ar) frå grunnskulelærarutdanninga (GLU)
- Prosjektkoordinator

Etter at det er etablert samarbeid om konkrete prosjekt, vert det etablert arbeidsgrupper (AG) med særleg ansvar. Desse gruppene er gjerne knytte til berre ein av LU-skulane. Arbeidsgruppene vert samansett etter behov.

Økonomi

Samarbeidet skal bidra til felles nytte. Ein baserer seg på at dei fire partane; [REDACTED] og Høgskulen i Volda, prioriterer å disponere tid til dei tilsette slik at partnerskapen vert nært knytt til ordinær drift og arbeidet i stor grad blir opplevd som nyttig og relevant.

- Prosjektkoordinator vert finansiert av HVO
- Kvar av partnerskulane får overført kr 100.000 årleg. Beløpet skal dekke mellom anna deltaking i arbeidsutval og styringsgruppe
- Rektor ved partnerskulane får eit honorar på kr 8000 årleg. Dette kjem i tillegg til honorar på kr 12.000 til rektorar ved praksisskular
- FoU-prosjekt vert i utgangspunktet dekt av eigen arbeidsstad

- Etter avtale kan HVO gå inn med ekstra ressursar knytt til konkrete utviklingsprosjekt
- Ved felles samlingar i nærmiljøet, vert arbeidstid og reise dekt av skulane. HVO dekker konferansekostnadar.
- Ved deltaking på nasjonale samlingar vert konferansedeltaking, flyreise og overnatting dekt av HVO
- Delte stillingar, vert finansierte av arbeidsstaden der arbeidet vert utført. T.d. 20% på HVO og 80% på Ulstein ungdomsskule.

Volda, 21. juni 2021

██████████
skulesjef

██████████ *kommune*

██████████
rektor

██████████ *ungdomsskule*

██████████
dekan AHL
Høgskulen i Volda