



Universitetet  
i Stavanger

Kåre Andreas Folkvord, Elaine Munthe, Tone Solum Søndervik,  
Inger Sofie Berge Hurlen og Hallvor Lyngstad(red.)

---

## Profesjonsutvikling i partnerskap

---

RAPPORT NR. 131, UNIVERSITETET I STAVANGER  
MAI 2024





# Profesjonsutvikling i partnerskap

*Kåre Andreas Folkvord,  
Elaine Munthe,  
Tone Solum Søndervik,  
Inger Sofie Berge Hurlen og  
Hallvor Lyngstad(red.)*

Mai 2024

ISBN 978-82-8439-254-7

Rapport nr. 131, Universitetet i Stavanger

Universitetet i Stavanger

N-4036 Stavanger

Norge

[www.uis.no](http://www.uis.no)

# Forord

*Profesjonsutvikling i partnerskap* er den andre tekstsamlingen fra Universitetet i Stavanger som tar utgangspunkt i erfaringer og læring fra partnersamarbeid i Rogaland. Høsten 2017 ble tekstsamlingen *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap* publisert. Den omhandler ulike perspektiv og erfaringer fra den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Denne andre tekstsamlingen ønsker å løfte fram erfaringer og ny kunnskap fra ulike former for partnersamarbeid i vårt fylke gjennom både tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling og partnersamarbeidet mellom UiS og universitetsskolesamarbeidet, som inkluderer hele utdanningsspekteret fra barnehage til og med videregående opplæring.

Tittelen på denne rapporten, *Profesjonsutvikling i partnerskap*, viser til formålene med de ulike partnerskapene: at vi sammen utvikler profesjonskunnskap og praksiser til beste for barn og unge. Partnersamarbeid gir lærere i skoler og barnehager muligheten til kontinuerlig å utvikle sine evner og sin kapasitet for å håndtere daglige utfordringer i praksis. Vitenskapelig ansatte fra UH-miljøene gis, gjennom partnersamarbeidet, en anledning til utvikle egen kompetanse og holde seg oppdatert på praksis som grunnlag for å utvikle kvalitet og relevans i lærerutdanningen. *Profesjonsutvikling i partnerskap* viser derfor også til partnersamarbeid som noe mer enn kun en måte å organisere et samarbeid på eller en betegnelse på en finansieringsordning. Tekstsamlingen fremmer at kompetanse i organisasjoner utvikles best gjennom dialoger og likeverdige samarbeid over tid mellom aktører som bidrar med kunnskap og perspektiv fra ulike kunnskapsbaser. Det er derfor verdt å merke seg at de fleste artiklene i denne tekstsamlingen er utviklet gjennom samarbeid mellom aktører i ulike partnersamarbeid i Rogaland og synliggjør på gode måter spennet og mangfoldet av ulike erfaringer og læring fra disse.

Vi vil takke alle bidragsyttere til denne tekstsamlingen. Dere har alle vist stort engasjement i de langsiktige partnersamarbeidene og i utviklingen av de respektive bidragene.

Universitetet i Stavanger, 01.06.2024

*Kåre Andreas Folkvord, Elaine Munthe, Tone Solum Søndervik,  
Inger Sofie Berge Hurlen og Hallvor Lyngstad*



# Innhold

*Kåre Andreas Folkvord*

Profesjonsutvikling i partnerskap – utfordringer og muligheter ..... 7

*Synnøve Eikeland, Francesca Granone, Jeanette Kolnes Jekteberg,*

*Hege Kristin Knudsen, Sølvi Lynn Mikalsen*

Inkludering i måltidet – et partnerskapsamarbeid mellom  
Solbakken barnehage og Universitetet i Stavanger ..... 15

*Marianne Ree, Ida Risanger Sjursø*

Faser i et utstrakt partnerskap ..... 25

*Trude Alfsvåg, Inga Kjerstin Birkedal*

Et tredelt partnerskap. Erfaringer fra samarbeid mellom UH,  
Fagfornyelsesteamet og skoler ..... 33

*Geir Skeie, Hildegunn Fandrem*

Partnerskapsrollen – en fortelling om veien  
fra endringsagent til kritisk venn ..... 41

*Kari Vestbø, Pål Tønnesen*

«Det man leser i pensum kan av og til være vanskelig å se for seg» ..... 49

*Morten Njå, Paolo Haaland Scarbocci, Rune Svanes Pedersen*

Eleven som deltaker i læreres profesjonsutvikling ..... 57

## Innhold

*Ingunn Berrefjord Ugelstad, Anne Karin Fotland, Helga Monge Sigbjørnsen*

«Det som er bra er at alle på avdelingen får være med på dette» ..... 65

*Margunn Mossige*

Utviklingsarbeid i fem skoler i Sandnes i partnerskap  
med UiS – et mangfold ..... 73

*Carl Cato Wadel, Hilde Sværen-Hjulstad, Bente Sjøthun,*

*Elisabeth Aartun-Van der Hagen, Winnie Mowinckel*

Bygging av kapasitet for ledelse av barnehagebasert  
kompetanseutvikling ..... 79

*Ine Larsen Måneby, Hilde Sværen-Hjulstad*

Erfaringer med integrativ metodebruk i læringsprosesser ..... 87

*Lene Vestad, Kjersti B. Tharaldsen, Monica Håland, Sonja Framnes, Kjell Inge Bråtveit*

Partnerskap mellom forskning og praksis: Motivasjon og  
mestring i videregående opplæring (Move-P) ..... 95

*Margunn Mossige, Olaug Strand, Ingeborg Margrete Berge, Rolf Hauge*

Tekstnær lesing – både skoleutvikling og forskning ..... 107



## **Profesjonsutvikling i partnerskap – utfordringer og muligheter**

Artiklene i denne tekstsamlingen utforsker ulike perspektiver på partnersamarbeid som et virkemiddel for å forbedre praksis i barnehager og skoler. Bidragene representerer et bredt spekter av erfaringer fra slike samarbeid. I dette innledende kapitlet gis en kort presentasjon av de ulike perspektivene som artiklene tar opp, hvor de ses i lys av forskning som adresserer utfordringer og muligheter knyttet til profesjonsutvikling i partnerskap. Basert på disse utfordringene og mulighetene er presentasjon av bidragene fremhevet gjennom følgende overskrifter: «Partnerskap - en arena for samskaping og kunnskapsutvikling», «Forankring av partnersamarbeidet i lokale behov», «Profesjonsutvikling i lærende fellesskap», «Ledelse som kritisk faktor», og «Forskning i partnerskap».

### **Ordninger for langvarige samarbeid**

Selv om samarbeid mellom universiteter, barnehager og skoler har eksistert i flere år, er det først i senere tid at slike samarbeid har blitt fremhevet gjennom både forskning og ulike styringsdokumenter (Meld.st 21; KD 2017; Dahl et al., 2016; Børhaug et al., 2018).

I 2021 ble partnersamarbeidet mellom universiteter/høgskoler og utdanningssektoren forskriftsfestet gjennom retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (KD 2021). Forskriften etablerte klare kriterier og betingelser for både søknadsprosessen om finansiering og rapporteringen av arbeidet. Samarbeidet skal være forankret i lokale behov i skoler og barnehager og fremme kapasitetsbygging gjennom utviklingsprosesser basert i disse institusjonene, der vitenskapelig ansatte fra universitets- og høyskolemiljøene deltar som likeverdige partnere. Den siste betingelsen definerer partnerne fra universitets- og høyskolemiljøene som lærende partnere, med forventningen om at samarbeidserfaringene skal bidra

til å styrke lærerutdanningene, noe som omtales som det doble formålet med ordningen. Disse tiltakene gjennom tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling har siden starten i høsten 2017 fungert som en ramme for å fremme kvalitet i profesjonsfellesskapene i skoler og barnehager, og gjennom det kontinuerlig forbedring av praksis til fordel for barn og unge.

Universitetsbarnehage- og universitetsskolesamarbeidet har blitt en sentral del av Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene (LU-2025), og alle høgskoler og universiteter har i dag slike samarbeidsavtaler (<https://snl.no/universitetsskole>). Universitetsskolesamarbeidet kjennetegnes også av en innramming knyttet til et utvidet samarbeid der partnerskap er sentralt tiltak. Selv om innrammingen og tiltakene for universitetsskolesamarbeidet og lokal kompetanseutvikling på mange måter er samsvarende, er formålet allikevel noe forskjellig. Universitetsskolesamarbeidet fokuserer på å forbedre kvaliteten på praksisopplæringen til lærerstudenter som en integrert del av deres utdanning. For å oppnå dette målet kreves et utvidet partnerskap mellom lærerutdannere ved universitetet og lærere fra universitetsbarnehager og skoler.

## Partnerskap- en arena for samskaping og kunnskapsutvikling

Utviklingen av en felles forståelse av hva partnerskap innebærer i relasjon til kunnskapsutvikling har vært en gradvis prosess som fortsatt pågår. De tidlige lokale policydokumentene for lokal kompetanseutvikling i Rogaland beskriver partnerskap som en plattform for samskaping og kunnskapsutvikling (Folkvord & Midthassel, 2021). Dokumentene fremhever sentrale forutsetninger og kritiske faktorer for at partnersamarbeidet skal være bærekraftig over tid. Gode og verdsettende relasjoner, et likeverdig samarbeid, en felles kjerne i samarbeidet og ledelse ble trukket fram som viktige forutsetninger og kritiske nøkkelfaktorer for å lykkes i partnerskapet. Nasjonal forskning støtter at partnersamarbeid anses som lovende, men samtidig at det er krevende (Lyng et al., 2021; Fosseth et al., 2021). Flere artikler i denne samlingen utforsker utfordringer og muligheter i likeverdige partnersamarbeid. Sentralt i disse bidragene er betoningen av likeverdighet som en grunnleggende forutsetning for suksess, noe som kommer til uttrykk gjennom begreper som «et tredje rom», «horisontalt samarbeidslandskap», «grensekryssing» og «et nøytralt felt». Tekstene fremhever videre betydningen av at partnerskapet er forankret i tillitsbasert og verdsettende samarbeid der alle aktører er likeverdige og kan bidra med ulike perspektiver. Dette er i tråd med forskning som understreker viktigheten av å skape et trygt klima i samarbeidet for å kunne utfordre hverandres antakelser om praksis (Midthassel, 2017; Folkvord & Midthassel, 2021; Lillejord & Børte, 2014)

I artikkelen *Inkludering i måltidet- et partnersamarbeid mellom Solbakken barnehage og Universitetet* (Eikeland et al., 2024) beskriver forfatterne et partnersamarbeid der det ble jobbet målorientert med å inkludere hele barnehagen for å utvikle et bedre måltidsfellesskap. Bidraget beskriver partnersamarbeidet som et nøytralt felt der den praktiske og teoretiske kunnskapen

likestilles og bidrar til å utvikle praksisen i barnehagen. Artikkelen viser også til at tematikken har bidratt til å styrke profesjonsutviklingen, noe som vil ha betydning utover perioden samarbeidet formelt foregår.

Partnersamarbeidene i Rogaland kommer til uttrykk på mange og ulike måter. Teksten *Faser i et utstrakt partnerskap* (Ree og Sjørø 2024) beskriver partnersamarbeidet mellom UiS og en kommune som inkluderte til sammen 22 barnehager. I tillegg fremmes viktigheten av at partnersamarbeidet kommer til uttrykk på ulike nivå som inkluderer både samarbeid om praksis i barnehager og mer overordnet samarbeid med kommuneledelsen. Dette legger til rette for gode prosesser og tydelig retning for utviklingsarbeidet. Artikkelen presenterer ulike faser i samarbeidet og viktigheten av at samarbeidspartnere på alle nivå i kommunen blir godt inkludert i prosessene, samt at partnerskap kan være uttrykk for et samarbeid mellom fagpersoner fra ulike miljø ved et universitet.

Som forfatterne Trude Alfsvåg og Inga Kjersti Birkedal (2024) skriver i teksten *Et tredelt partnerskap*, finnes det eksempler på partnerskap mellom flere instanser. Deres tekst beskriver et etablert og likeverdig partnersamarbeid mellom både vitenskapelig tilsatte fra UiS, skoler i en utdanningsregion, og personer som inngår i et etablert ressursteam i samme utdanningsregion. Formålet med teksten er å løfte fram hvordan et partnerskap mellom ressursteamet og UH-sektor bidrar til å realisere fornyelsen av læreplanverket (LK 2020) gjennom et særskilt fokus på metoden «*Rike oppgaver*».

Artikkelen *Partnerskapsrollen – en fortelling om veien fra endringsagent til kritisk venn* (Skeie og Fandrem 2024), belyser hvordan forskere over tid kan bidra med å utvikle profesjonen gjennom et partnersamarbeid. Forfatterne deler også refleksjoner over hvordan rollene i partnerskapet endres når skolen inngår samarbeid med andre kompetansemiljøer, og hvordan dette påvirker kjernen i det etablerte samarbeidet.

Denne tekstsamlingen har også med et bidrag fra universitetsskolesamarbeidet der partnersamarbeidet bidrar til både studenters læring og til skolens profesjonsfaglige utvikling. I artikkelen «Det man leser i pensum kan av og til være vanskelig å se for seg» (Vestbø og Tønnesen 2024) deler forfatterne erfaring og læring fra et undervisningsopplegg der refleksjonssamtaler mellom studenter og lærere i skolen bidrar til å utvikle forståelsen av forholdet mellom teori og praksis.

## Forankring av partnersamarbeidet i lokale behov

Profesjonsutvikling i et partnerskap skal ta utgangspunkt i den lokale konteksten og relateres til lærernes egen praksis (Røvik 2014). Dette innebærer at profesjonen er involvert i sin egen profesjonsutvikling og opplever eierskap til både prosess og tematikk i partnersamarbeidet (Meld.

st 21; Børhaug et al., 2018). Denne tilnærmingen er også et sentralt kriterium i tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling (KD 2021).

Forskning indikerer imidlertid at den lokale forankring er begrenset (Lyng et al., 2021; Fossetøl et al., 2021). Dette kan tyde på at den lokale forankringen kan avhenge av hvor en står i en organisasjon. De lokale behov vil i den sammenheng avhenge av hvilke rolle og posisjon det tas utgangspunkt i når de lokale behovene analyseres. Et annet perspektiv som kan forklare utfordringen med den faktiske forankringen er at det assosieres med en tidsavgrenset fase i en lineær utviklingsprosess og at «forankring», dette begrepet som kan gi en maritim assosiasjon, derved kan forveksles med stillstand eller en tidsfase som avsluttes før en går videre i partnersamarbeidet. Profesjonsutvikling i partnerskap kan beskrives som kontinuerlige samskapende prosesser som en ikke kommer i mål med. Tematikken er i utvikling gjennom kontinuerlig lærende prosesser og den lokale forankringen vil derfor være i bevegelse. Dermed vil den lokale forankring dreie seg om noe mer enn kun å bli enig om startpunktet for en utviklingsprosess og hva den videre prosessen skal bestå av. Vi kan gjennom slike perspektiver tenke at en forankringsprosess i større grad dreier seg om å utvikle mening i arbeidet og at lojalitet til prosessen er noe som utvikles gjennom medskapende prosesser framfor noe som kan kreves (Evetts 2003). Her er også UH-sektoren en viktig aktør som skal oppleve mening i partnerskapene på lik linje med ansatte i skoler og barnehager. I de lokale planene som er utviklet for Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i Rogaland skal de vitenskapelig tilsette fra UiS være inkludert i prosessene fra første dag (Lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring, 2021). Dette for å sikre at analyse av lokale behov kan sees i lys av forskning, og gjennom det være evidensinformert.

Artikkelen *Eleven som deltaker i læreres profesjonsutvikling* (Njå et al., 2024) beskriver et partnersamarbeid som skaper mening og eierskap for utviklingsarbeid som følge av at tematikken er forankret i praksisen til både lærere og elever. Teksten løfter fram eksempler på fagsamlinger, der elever og lærere i dialog, bidrar til å sette ord på den gode praksisen. Artikkelen er et eksempel på at elevmedvirkning dreier seg om mer enn kun å utvikle elevens demokratiske sinnelag, men også nytte elevstemmen og tilbakemeldinger fra elever i skolen som kilde til lærerens profesjonsutvikling.

Tittelen *Det som er bra er at alle på avdelingen får være med på dette* (Ugelstad et al., 2024) henspiller på en uttalelse fra en ansatt i en barnehage som nettopp opplevde å bli inkludert i prosessene og at tematikken i partnersamarbeidet derfor kunne relateres til egen praksis. Artikkelen løfter spesielt fram betydningen av et langsiktig perspektiv i partnersamarbeidet og at tiltakene som utvikles blir godt forankret i barnehagens egne planer og målsettinger samt oppleves relevant for de ansattes praksis.

## Profesjonsutvikling i lærende fellesskap

Profesjonsutvikling er avgjørende i skoler og barnehager for at lærere effektivt kan møte de stadig skiftende krav og utfordringer i skole- og barnehagemiljøet, samt kontinuerlig utvikle ferdigheter som fremmer barn og elevers læring og utvikling. Et sentralt aspekt ved profesjonsutviklingen er den gjensidige kunnskapsflyten mellom teori og praksis. Dette innebærer ikke bare å anvende forskningsbasert kunnskap i daglige pedagogiske situasjoner, men også å bringe innsikter og erfaringer fra praksisfeltet tilbake til det akademiske miljøet for å utvikle lærerutdanningene og å berike og veilede til videre forskning. Sentralt i profesjonsutviklingen er etableringen av et profesjonelt lærefellesskap, som Dahl et al. (2016) beskriver. Dette fellesskapet setter søkelys på å forbedre profesjonell praksis og kvalitet gjennom organisatorisk læring. Praksisforbedring skjer gjennom kollektive erfaringer og forskningsbasert innsikt. Samarbeid om profesjonsutvikling i partnerskap fremmer kjennskap til hverandres kunnskapsgrunnlag, som igjen legger grunnlaget for refleksjon og læring. Et sterkt profesjonsfellesskap bygger på felles verdier og et felles, forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag (LK 2020). Et lærende fellesskap er avgjørende for utviklingsarbeidet i utdanningsinstitusjoner. Profesjonsutvikling krever solide strukturer og en systematisk tilnærming, og den er mest effektiv når den støttes av en kultur som verdsetter og prioriterer læring (Wadel 2008). Ledende skoleforskere som Hargreaves og Fullan (2012) har vist at utvikling av sterke profesjonelle lærefellesskap, preget av samarbeid og utvikling, fører til best læring for barn og elever.

Artikkelen *Utviklingsarbeid i fem skoler i Sandnes i partnerskap med UiS* (Mossige 2024) beskriver hvordan et partnersamarbeid har vært en innramming for lokalt tilpasset utviklingsarbeid ved fem skoler med fokus på språk og lesing. Teksten trekker særskilt fram viktigheten av at utviklingsarbeidet har støtte i strukturer og system som fremmer at arbeidet kan sette spor i praksis. Bidraget viser betydningen av at skoleeier er aktiv og legger forholdene til rette for gode og verdsettende prosesser som kommer både partnersamarbeidet og skolenes utvikling til gode.

## Ledelse som kritisk faktor

Profesjonsutvikling gjennom skole- og barnehagebasert kompetanseutvikling forutsetter at arbeidet ledes og gjennom det bidrar til god forankring og retning på utviklingsarbeidet (Postholm et al., 2013; Markussen et al., 2015). Ledere i skoler, barnehager og ved universiteter har en viktig rolle og framstår som en kritisk faktor for at samarbeidet om profesjonsutvikling i partnerskap setter læringsspor (Coburn et al., 2013). God ledelse utvikler organisasjoner som lærer og som gjennom kollektive strukturer evner å aktivere personalet til samarbeid og kontinuerlig læring (Silins et al., 2002). Utvikling av ferdigheter og kunnskap, motivasjon og holdninger på både individnivå og kollektivt nivå kan beskrives gjennom begrepet kapasitetsbygging og er av betydning for skoler og barnehagers mulighet til å utvikle kvalitet i sin praksis (Flaspohler et al.,

2008). Hvorvidt partnersamarbeidet stimulerer til kapasitetsbygging for skoler og barnehager er dermed viktig for at arbeidet kan sette gode læringsspor.

I artikkelen *Bygging av kapasitet for ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling* (Wadel et al., 2024) presenterer forfatterne sine erfaringer med å nytte lærende nettverkssamlinger som utgangspunkt for å utvikle lederes kapasitet til å lede utviklingsarbeid i barnehagen. Teksten viser til erfaringer med å nytte ulike metodikker og innhold inn i lærende nettverk for ledere med profesjonsutvikling som mål.

Utvikling av kapasitet for ledelse og læring blir også beskrevet i teksten *Integrativ metodebruk i lærende nettverk* (Måneby og Sværen-Hjulstad 2024). Teksten presenterer erfaringer med bruk av integrativ metode fra dramafaget som tiltak for å fremme refleksjon og læring i lærende nettverk for styrere i barnehagen, PPT-ledere, rådgivere og barnehagesjef. Artikkelen beskriver også hvordan rollene i partnerskapet mellom vitenskapelig tilsette, kompetanse- og utviklingsveileder samt representanter fra barnehagefeltet har utviklet seg over tid.

## Forskning i partnerskap

Partnerskap innebærer et samarbeid der lærende partnere inngår i et samarbeid over tid for å møte behov i praksis. Tilskuddordning for lokal kompetanseutvikling og universitetsskolesamarbeidet forventer også at erfaringer som gjøres i skoler og barnehager på sikt skal bidra til å utvikle våre lærerutdanninger. Partnersamarbeid bidrar slik til en nærere kobling mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse, og til at produksjon av ny kunnskap og anvendelse i større grad blir en integrert prosess (Engelsen mfl. 2013). Forskning gjennom lokal kompetanseutvikling kan sees i lys av begrepet RPP (Research- Practice Partnership), der samarbeid gjennom likeverdige partnerskap fokuser på utfordringer i praksis som utgangspunkt for ny kunnskaputvikling og forskning (Coburn et al., 2013).

Artikkelen *Partnerskap mellom forskning og praksis: Motivasjon og mestring i videregående opplæring* (Vestad et al., 2024) beskriver et partnersamarbeid mellom vitenskapelige ansatte, lærere og ledelse ved en videregående skole hvor praksis utvikles gjennom et fellesskap fundert i et forskningsprosjekt knyttet til faglig motivasjon. Teksten beskriver hvordan partnerskap mellom forskning og praksis kan frembringe relevant og nyttig kunnskap både for UH- sektor og praksisfelt.

De samme mulighetene blir også løftet fram i teksten *Tekstnær lesing- både skoleutvikling og forskning* (Mossige et al., 2024). Bidraget presenterer erfaringer ved utprøving av tekstnær lesing (*close reading*) gjennomført i partnersamarbeid mellom vitenskapelig ansatte fra UiS og en skole i videregående opplæring. Teksten deler perspektiv på hva som skal til for å kunne lykkes med forskning i et partnerskap.

## Referanser

- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S., & Bøe, M. (2018). Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. (2013). Research-practice partnerships at the district level: A new strategy for leveraging research for educational improvement. William T. Grant Foundation.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K., Skagen, K., Skøvest, S., & Thue, F. (2016). Om Lærrollen. Oslo: Fagbokforlaget.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *Occupational Change in the Modern World. International Sociology*, 18.
- Engelsen, K. S., Moser, T., & Wittek, L. (2013). «..på nivå og omfang med...». Førstekvalifisering gjennom førstelektorløp – en analyse basert på erfaringer fra lærerutdanningene. *Uniped*, 36(4), 109–124.
- Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L., & Maras, M. A. (2008). Unpacking prevention capacity: An intersection of research-to-practice models and community-centered models. *American Journal of Community Psychology*, 41, 182–196.
- Folkvord, K. A., & Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap- en felles arena for læring og kunnskapsutvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2/2021. Oslo.
- Folkvord, K. A., Dalhaug Berg, G., & Lyngstad, H. (2017). Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap. Rapport nr. 70/2017. Stavanger: Universitet i Stavanger.
- Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermansen, H., Lyng, S. T., Mausethagen, S., & Myrvold, T. (2021). Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnsopplæringen. Delrapport 1. AFI-rapport: 2021:6.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital. Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press, Columbia University, New York, and London.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). Partnerskap i lærerutdanningen – KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapscenter for Utdanning.
- Lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring. Statsforvalteren i Rogaland. Hentet fra <https://www.statsforvalteren.no/rogaland/barnehage-og-opplaring/nasjonale-satsinger-for-kompetanseutvikling/>.
- Lyng, S. T., Borg, E., Fossestøl, K., Hermansen, H., Johannesen, H. S., Lahn, L. C., Mausethagen, S., Myrvold, T., & Pedersen, P. (2021). Evaluering av ny kompetansem modell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål. AFI-rapport 2021:02.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2021). Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2016–2017). Meld. St. 21. Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del– verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>.

- Markussen, T., Carlsten, T. C., Seland, I., & Sjaastad, J. (2015). Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2. Rapport 27. NIFU.
- Midthassel, U. V. (2017). University-school partnerships are arrangements in policy implementation. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(3), 134–145.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling. Trondheim: Akademia forlag.
- Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.
- Wadel, C. (2008). En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv. Kristiansand: Høyskoleforlaget.



*Synnøve Eikeland,  
Francesca Granone,  
Jeanette Kolnes Jekteberg,  
Hege Kristin Knudsen,  
Sølvi Lynn Mikalsen*

## **Inkludering i måltidet – et partnerskaps-samarbeid mellom Solbakken barnehage og Universitetet i Stavanger**

### **Sammendrag**

I denne teksten presenteres et eksempel på hvordan Solbakken barnehage og Universitetet i Stavanger (UiS) har samarbeidet gjennom partnerskap i regional ordning for kompetanseutvikling (rekom). Vi ser nærmere på hvordan vi har arbeidet rundt temaet inkludering i måltidet med formål om å styrke profesjonsutviklingen i partnerskapet som videre vil ha ringvirkninger utover i barnehagefeltet. I teksten beskrives prosessen rundt partnerskapsamarbeidet gjennom metoden *gjort lært lurt*. En grunnleggende faktor i dette samarbeidet var at medlemmene fra Utdanning og høyskole sektor (UH) og barnehagesektor befant seg i et nøytralt felt der verken teori eller praksis var dominerende. Det ble skapt et læringsfellesskap der ulike kompetanser møttes i et likeverdig partnerskap. Det ble jobbet målorientert rundt et felles tema, inkludering i måltidet, og et nøkkelement var å få med hele organisasjonen for å skape et bedre måltidsfellesskap i Solbakken barnehage. Gjennom denne måten å jobbe på, ble det delt erfaringer i partnerskapet som ble transformert til kunnskap som var nært knyttet til praksisen i barnehagen.

## Innledning

Et overordnet mål i rekommendasjonen er at alle barn skal ha et likeverdig barnehage tilbud av høy kvalitet. For å nå dette målet, vektlegges det å utvikle sammenheng mellom forskningsbaserte teorier som UH – sektoren er representanter for, og teorier om praksis med utspring fra utdannings-/barnehagesektoren (Folkvord & Midthassel, 2021a). I Meld. St. 21 fremheves viktigheten av å skape gjensidige forpliktelser og utviklende partnerskap mellom UH sektor og utdannings- og/ barnehagesektor for å styrke den kontinuerlige profesjonsutviklingen i feltet (Meld. St. 21. 2016.2017, s. 14). Viktigheten av partnerskap mellom universitet og høyskoler og praksisfeltet er godt dokumentert (Irgens, 2021), og i denne sammenhengen blir særlig refleksjon rundt teori og praksis i et profesjonelt læringsfelleskap fremhevet (Ertsås & Irgens, 2014). Begrepet partnerskap defineres på forskjellige måter i litteraturen. I denne teksten velger vi å forstå partnerskap som «*et gjensidig og formalisert samarbeid der deltakerne utveksler kunnskap*» (Jarl & Taube, 2020, s. 91). I et partnerskapsamarbeid er det sentralt at deltakerne ikke bare lærer noe, men at de også deler det de har lært med kollegaer slik at erfaringene kan bli til kunnskap. Det som skjer i en læringsprosess, kan beskrives som en *transformasjon* hvor erfaringer blir gjennom refleksjon omdannet til begreper. Begrepene legger føringer for aktiv eksperimentering og utprøving av nye erfaringer (Ertsås & Irgens, 2014).

Videre kan etablering av partnerskap sees på som «et tredje rom» hvor kunnskap fra praksisfeltet og kunnskap fra forskning integreres (Midthassel 2017; Bjørnsrud mfl., 2017). Imidlertid blir det også belyst i litteraturen at partnerskap ikke alltid er enkelt å etablere (Granone mfl., under arbeid). Det kan være en utfordring å bli enige om mål som er realistiske og konkrete, samtidig som de gir noe å strekke seg etter (Baum, 2012). For å lykkes med partnerskapet, påpeker Goodland at det er behov for «*ledelse, planlegging, forpliktelse, varighet og kreativitet, samt at begge parter er villige til å gi og ta.*» (Goodlad, 1988 s. 21). Siden mesteparten av litteraturen på feltet retter seg mot partnerskap mellom skole og UH sektor, ønsker vi i denne teksten å beskrive et partnerskap mellom barnehage og UH sektor. Selv om forskningen viser på viktigheten av etablering av partnerskap mellom utdanningssektor og UH sektor (Folkvord & Midthassel, 2021b), trengs det flere konkrete eksempler på hvordan dette kan se ut i praksis. I denne teksten gir vi et innblikk i et partnerskapsamarbeid mellom Solbakken barnehage og UiS, hvor temaet har vært inkludering i måltidet.

## Utvikling av partnerskapsamarbeidet

For å gi et innblikk i dette partnerskapsamarbeidet blir det tatt utgangspunkt i metoden *gjort, lært, lurt*, hvor hensikt er å fremme refleksjon og læring for å utvikle egen praksis (Tiller, 1999). Først blir det sagt noe om hva som ble gjort i partnerskapsamarbeidet. Deretter blir det presentert noen læringspunkter som har kommet ut av samarbeidet, og til slutt blir det sagt noen om hva som er lurt å ta med seg videre.

## Hva har vi gjort?

Partnerskapet startet i august 2021. I rekom-samarbeidet ble det satt ned en arbeidsgruppe som besto av styrer samt 2 pedagogiske ledere i Solbakken barnehage, to vitenskapelige ansatte fra UiS som representerte fagområdene matematikk og fysisk fostring og en rådgiver fra Randaberg kommune. Etter hvert ble også PPT koblet på. Det ble vektlagt at flere kompetanser var representert i denne gruppen. Gjennom samtaler i arbeidsgruppen kom det frem at Solbakken barnehagen hadde et behov for å se nærmere på måltidet som en inkluderingsarena. Måltidet er en viktig læringsarena hvor alle fagområdene er representert. I rammeplanen påpekes det at personalet skal legge til rette for at måltider og matlaging bidrar til måltids glede, deltakelse, samtaler og fellesskapsfølelse hos barna (KD, 2017). I nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning fremheves kunnskapen om måltidet som en pedagogisk ressurs (UHR, 2018).

### *Ulike arbeidsmåter for å skape refleksjon rundt temaet*

For å få en større forståelse for inkludering i måltidet ble det gjort refleksjoner rundt hva som legges i gode måltidsvaner i arbeidsgruppen. Det ble brukt ulike arbeidsmåter for å få frem disse refleksjonene. En arbeidsmåte var å bruke den digitale plattformen *Mentimeter*, der det ble skrevet inn ord som ble forbundet med inkludering i måltidet, og hvor disse ordene ble organisert i en ordsky. Innspillene ble diskutert og sammenlignet med en tilsvarende ordsky som var utarbeidet i forbindelse med måltid i Rammeplanen for barnehagen. Det ble også brukt *Padlet*, et annet digitalt verktøy, der det ble skrevet inn utfyllende kommentarer til ordene i ordskyen. Gjennom disse refleksjonsprosessene utpekte det seg noen viktige begreper som ble tatt med videre i arbeidet. Det ble koblet på forskningsbasert teori og teori om praksis som ble en viktig del av grunnlaget for forståelsen av temaet. Denne måten å jobbe på ble også innført i personalgruppen der hele personalet delte erfaringer og kunnskaper gjennom å skrive *lotusdiagram* samt deltakelse i *IGP metoden*. I lotusdiagrammene arbeidet personale med å få frem viktige begreper rundt temaet med å sortere begrepene i et rutesystem og gi innhold til dem. I IGP metoden deltok personalet i ulike dialoger rundt inkludering i måltidet fra individuell refleksjon (I) til grupperefleksjon (G) til plenumsrefleksjon (P). På avdelingene laget personalet små praksisfortellinger med bilder som ble delt med arbeidsgruppen for å gi innblikk i hverdagen rundt måltids situasjonen. Høsten 2022 deltok arbeidsgruppen på Dialog- og samskappingsseminar på Sola, et nettverk der partnerbarnehager utveksler erfaringer rundt det å være i partnerskap. På dette seminaret ble det gjennomført en *gallerivandring* der alle partnerbarnehagene hadde laget en *posterpresentasjon* for å klargjøre prosessen rundt det å være i partnerskap. Arbeidsgruppen hadde denne presentasjonen sammen der det kom grupper fra andre partnerbarnehager og hørte på og stilte spørsmål til prosessen som var gjennomgått.

### *Rammeverk – inkludering i måltidet i Solbakken barnehage*

Det ble utarbeidet et *rammeverk* for inkludering i måltidet i Solbakke barnehage som bygget på input fra praksisen i barnehagen (lotusdiagram, IGP, praksisfortellinger), Rammeplanen for

barnehagen, relevante faglige perspektiver (forskningsbaserte teorier og teorier om praksis) og refleksjoner rundt temaet i arbeidsgruppen (mentimeter, padlet). Rammeverket ble sett på som dynamisk og endret seg etter hvert som prosessen rundt måltidet utviklet seg og ny kunnskap ble til. Dette rammeverket hadde avdelingene tilgang på, og det ble et felles dokument som levde i måltidspraksisen i Solbakken barnehage.



Figur 1 – Rammeverk Solbakken barnehage

### «Prikken» i rammeverket – voksenrollen og rammefaktorer i måltidet

Etter at personalet hadde kartlagt ulike måltidsituasjoner i barnehagen gjennom lotusdiagram, ble det ønsket å fokusere på voksenrollen i rammeverket samt rammefaktorer. I arbeidsgruppen ble det identifisert noen sentrale refleksjonsspørsmål som var knyttet til voksenrollen og rammene i måltidet. Personalet dokumenterte det som skjedde gjennom bilder. Figur 2 presenterer et bilde med fokus på voksenrolle, mens i Figur 3, 4, 5, 6 og 7 vises bilder med fokus på engasjement og glede i måltidet.

## Bilde og spørsmål som var knyttet til voksenrollen (Figur 2)



Figur 2 – En voksen i midten som kan hjelpe alle som trenger det og som deltar aktivt i samtalen

Hvor er den voksne?

Hva gjør den voksne?

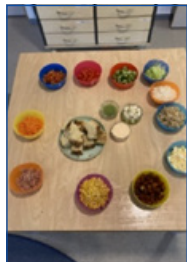
Hører den voksne alle barna?

Hvor er barna plassert?

Hvem er de plassert i sammen med?

Må noen barn sitte nærmere en voksen?

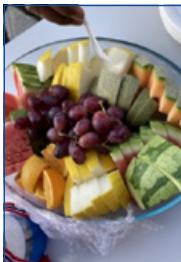
## Bilder og spørsmål som var mer knyttet med rammene (Figur 3, 4, 5, 6 og 7):



Figur 3 – Delikat servering



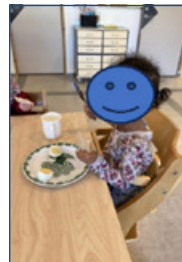
Figur 4 – Barn som smører selv



Figur 5 – Et nydelig fruktfat innbyr til smak



Figur 6 – Humor med mat



Figur 7 – Barn som utforsker mat selv

Kan vi ha flere bord?

Hvor i rommet sitter vi?

Er det mulig å forandre hvordan vi møblerer?

Er det mulig å gjøre endringer på tidspunkt for måltidet?

Hvordan blir maten servert?

Får barn lov til å smøre selv?

De pedagogiske lederne i arbeidsgruppen laget en illustrasjon for å styrke kompetansen rundt måltidet på avdelingene som bygger på fagområdene i rammeplanen. Denne illustrasjonen ble hengt opp som en bevisstgjøring for ansatte, foreldre og besøkende.

**Måltid:**

**Når et barn sier at de har bare spist har de faktisk lært:**



Figur 8 – Illustrasjon som representerer måltidet i Solbakken barnehage

## Hva har vi lært?

### Å være i demokratiske prosesser

Både UH sektoren og barnehagesektoren var representert i partnerskapsarbeidet, og arbeidsgruppen sammen med resten av personalet i barnehagen bidro med ulike kompetanser. Deltakerne fikk tidlig i prosessen dele erfaringer og kunnskaper rundt temaet inkludering i måltidet gjennom ulike refleksjonsprosesser for å få frem viktige begreper det kunne jobbes videre med. På denne måten ble det sikret aktiv deltakelse og muligheter for innflytelse når praksisen skulle endres. Det å stå i slike demokratiske prosesser krever slik som Goodland påpeker god ledelse og planlegging samt forpliktelse, varighet og kreativitet og at partene er villige til å gi og ta. Dette var noe deltakerne fikk oppleve og lære i dette partnerskapet. Det å være en del av et slikt demokratisk fellesskap innebærer at en må være villig til å dele av egne erfaringer og kunnskaper, samt å være lydhør overfor andres perspektiver. Som gruppe ble det viktig å være utholdende i disse prosessene for å kunne ta høyde for flere perspektiver som kunne legges til grunn for forståelsen av temaet. Arbeidsgruppen hadde ansvar for å lede disse prosessene, og det opplevdes til tider utfordrende når det var mange innspill som skulle tas ned. Samtidig var det god hjelp i arbeidsmåtene som

ble brukt til å skape oversikt og til å finne felles fokus. Positivt i disse prosessene var muligheten til å være nært på praksisen som skulle endres.

### *Oppdage nyanser i begreper*

I refleksjonsprosessene utpekte det seg viktige begreper som ble tatt med videre i arbeidet. Ved å utdype disse begrepene ytterligere ble det skapt nyanser og det ble tatt høyde for flere perspektiver. Et eksempel på et slikt begrep var lyd i forbindelse med måltidet hvor det kom frem nyanser i form av god og dårlig lyd. Det var tydelig at det ikke var ønsket støy i måltidsituasjonen, men så ble det trukket frem den gode samtalen, latter og humor som kan være høyløst, men en god lyd. Det ble også diskutert hva dårlig lyd er i slike situasjoner og hva som betegnes som støy. Et interessant moment var at personalet i sin praksis med å gå rundt i rommet og snakke seg imellom for å servere barna mat, ble regnet som støy. Ut fra denne refleksjonen ble det gjort endringer på avdelingene der barna deltes opp på flere småbord der personalet satt og spiste sammen med barna og var delaktige i måltidet gjennom dialog og tilstedeværelse. Når deltakerne fikk muligheter for å gi innhold til begrepene ved å reflektere sammen i et profesjonsfelleskap, ble praksisen rundt måltidet i Solbakken barnehage styrket.

### *Å transformere erfaringer til kunnskap*

I dette partnerskapet har deltakerne fått mye erfaring med å være i ulike refleksjonsprosesser, noe som må til for at erfaringer skal transformeres til kunnskap i følge Ertsås og Irgens (2014). Det er gjennom refleksjon at erfaringer blir omdannet til begreper. Viktigheten av gode relevante refleksjonsspørsmål som spisset deg mot temaet, og at det var muligheter for å komme med flere typer innspill, ble vektlagt i arbeidsmåtene. Det ble lagt til rette for både individuelle refleksjoner og refleksjon i ulike gruppestørrelser. Deltakerne ble utfordret til spontane idemyldringer i mentimeter der det var rom for kreativitet samtidig som de måtte utdype disse innspillene ytterligere i padlet. Lotusdiagrammene og IGP var kjente arbeidsmåter for personalet og fungerte godt i større grupper for å få frem ulike erfaringer og kunnskaper i hele barnehagen. Arbeidsmåtene hadde rammer i form av f. eks hvilke typer spørsmål som ble spurt, hvor mange innspill det var mulig å komme med, forskjellige tidsrammer for refleksjonene og ulike typer forberedelser som ble gjort i forkant. Dette var med å gjøre prosessen med å transformere erfaringer til kunnskap på en hensiktsmessig måte.

## **Hva er lurt å ta med seg videre?**

### *Samarbeid over tid*

Tidsrammen ble en avgjørende faktor for å utvikle et velfungerende partnerskap. Deltakerne fikk muligheter til å bli godt kjent med hverandre både på tvers av og innad i sektorene, noe som gjorde det lettere å åpne opp og være ærlige i refleksjonene i profesjonsfelleskapet. Det at det ble lagt til rette for jevnlig møter i arbeidsgruppen som skulle drive endringsprosessen rundt

måltidsituasjonen, sikret kontinuitet og fremdrift i arbeidet. Ved at barnehagen jobbet parallelt med temaet på personalmøter og i praksis gjorde at kunnskapen fort kunne bli omsatt i organisasjonen. Via det dynamiske rammeverket endret kunnskapen seg etter hvert som personalet fikk nye erfaringer som måtte tas med inn i refleksjonsprosessene. Representantene fra UH sektoren i arbeidsgruppen fikk være med på personalmøter hvor faglige perspektiver ble direkte koblet til praktiske erfaringene som avdelingene opplevde i endringsprosessen. Dette ga gode muligheter for å utvikle praksisnær kunnskap, noe som tar tid når det er flere parter involvert.

### *Anerkjenne hverandres kompetanser*

Tidligere i innledningen ble det presisert at for å nå målet om at alle barn skal ha et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet, må det utvikles sammenheng mellom forskningsbaserte teorier som UH sektor representerer og teorier om praksis med utspring fra barnehagesektoren. Samtidig ble det klart i dette partnerskapssamarbeidet at disse rollene ikke var så tydelige med tanke på de bidragene partnerne brakte inn i samarbeidet. Fysisk fostring blir regnet som et praktiske fag i barnehagelærerutdanningen, og i matematikk blir det også brukt praktiske arbeidsmåter for å formidle fagets egenart. Barnehagene forankrer sine praksiser i forskningsbaserte teorier som de også kan være med å forske frem. Det som ble viktig i partnerskapet var å anerkjenne hverandres kompetanser uavhengig av de ulike sektorene og hvilke rolleforventninger som ligger til grunn for slike samarbeid.

### *Likeverdighetstenkning*

I denne teksten blir partnerskap forstått som «*et gjensidig og formalisert samarbeid der deltakerne utveksler kunnskap*» (Jarl & Taube, 2020, s. ?). I dette partnerskapssamarbeidet befant representantene fra UH sektor og barnehagesektor seg i et nøytralt felt der verken teori eller praksis var dominerende. Det ble skapt et profesjonsfelleskap der ulike kompetanser møttes i et likeverdig partnerskap, noe som var en viktig forutsetning for å skape felles engasjement og eierskap til den kunnskapen som ble utviklet rundt måltidet i Solbakken barnehage. Når den praktiske og teoretiske kunnskapen likestiltes og ikke ble plassert i en spesifikk sektor, åpnet det opp for mer kreative innspill, og forståelse og aksept for hverandres perspektiver.

## **Avslutning**

Å jobbe i partnerskap har vært en lærerik prosess som også har overføringsverdi til andre områder innenfor barnehagefeltet. Gjennom refleksjonsprosesser på ulike nivå, ble erfaringene i partnerskapet transformert til ny kunnskap som var med å styrke kompetansen rundt temaet inkludering i måltidet på avdelingene i barnehagen. I samarbeidet mellom UiS og Solbakken barnehage var deltakerne tett koblet til praksis, noe som ga gode muligheter for å omsette kunnskapen etter hvert som den ble til. Det å være i partnerskapssamarbeidet over en lengre tidsperiode, ga et større rom for å utforske potensialet rundt utvikling av praksisnær kunnskap knyttet til måltidet som en



inkluderingsarena, noe som også vil ha ringvirkninger utover i barnehagefeltet. I rammeverket som ble utviklet i partnerskapet, ligger det muligheter for å utforske inkludering i måltidet fra flere perspektiver og områder. Her ligger det potensialer for å utvide forståelsen ytterligere, og fortsette å skape ny kunnskap rundt måltidet som en inkluderingsarena i Solbakken barnehage. Deltakerne i partnerskapsamarbeidet har innarbeidet gode rutiner for refleksjon gjennom varierte arbeidsmåter, samt fått erfaringer med å stå i demokratiske prosesser, noe som er avgjørende for transformasjon av erfaring til kunnskap. Dette kan være med å sikre en mer dynamisk praksis som endrer seg etter hvert som kunnskapen utvikles.

## Referanser

- Baum, H. S. (2012). *Community action for school reform*. State University of New York Press.
- Bishop, A. J. (1988). Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 179–191.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler. In Postholm (Ed.), *Ledelse og læring i skolen* (pp. 155–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkvord, K. A., & Midthassel, U. V. (2021a). Partnership – an arena for shared learning and knowledge development? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(2), 199–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-08>
- Folkvord, K. A., & Midthassel, U. V. (2021b). Partnerskap-en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(2), 199–213.
- Goodlad, J. I. (1988). School-university partnerships for educational renewal: Rationale and concepts. In *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns* (pp. 3–31).
- Granone, F., Reikerås, E., Grøsvik, K., Justnes, C (in preparation). Protocol for a study about professional digital competence in ECEC and ECTE.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget.
- Jarl, M., & Taube, M. (2020). Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grunden för praktisknära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 90–94. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
- Postholm, M. B. (2019). The teacher educator's role as enacted and experienced in school-based development. *Teachers and Teaching*, 25(3), 320–333.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.



*Marianne Ree,  
Ida Risanger Sjursø*

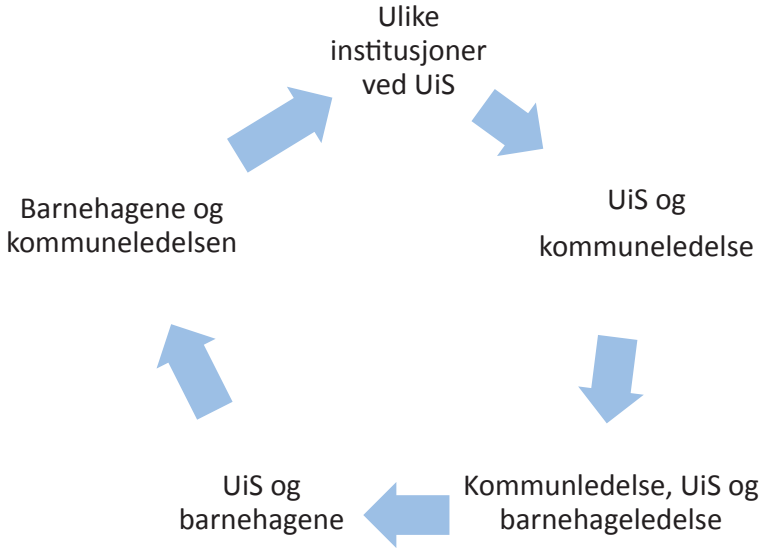
## Faser i et utstrakt partnerskap

### Innledning

Det er et uttalt mål i Stortingsmelding 21 Lærelyst -tidlig innsats og kvalitet i skolen at et mål er å skape gjensidige forpliktende og utviklende partnerskap mellom lærerutdanningen og barnehager. Videre fremheves det at et slik samarbeid skal arbeide for å bedre kvaliteten i barnehagen (Meld. St. 21. 2016–2017, s.14).

I dette kapittelet vil vi beskrive noen av erfaringene vi ved Universitetet i Stavanger [UiS] har gjort oss i dette partnerskapet siden vi startet i Rekom våren 2021. Utgangspunktet vårt var 17 barnehager i en stor kommune i region sør. Underveis i utviklingsarbeidsfasen ble også to små utkantkommuner koblet til partnerskapet med til sammen 5 barnehager. Dette utgjorde da til sammen 22 barnehager.

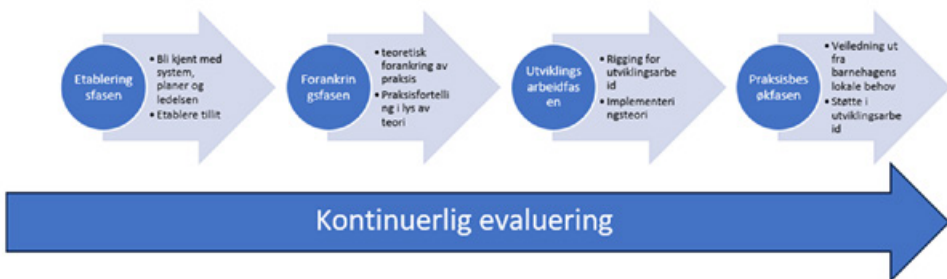
Partnersamarbeidet startet med møter med barnehagesjef og rådgiver og utviklet seg videre til arbeid i lærende nettverk og besøk i barnehager. Vi ønsker å beskrive de ulike prosessene i arbeidet og hvordan arbeidet utviklet seg over tid. I tillegg ønsker vi å vise hvordan våre samarbeidspartnere har vært med å påvirke prosessen. Mellom disse tre aktørene UH, praksisfeltet og kommuneledelse har det oppstått ulike former for partnerskap som vi har prøvd å skissere ved hjelp av figuren under:



Det mest innlysende partnerskapet har vært mellom UiS og kommuneledelse. I tillegg har det vært et partnerskap mellom oss på UiS da vi kommer fra ulike institusjoner ved UiS. Dette er et viktig aspekt som vi ønsker å trekke frem som en suksessfaktor da denne ulikheten har vært svært komplimenterende. Modellen illustrerer også hvordan kommuneledelsen og barnehagene kontinuerlig har jobbet sammen med evalueringer og oppfølging for slik å holde tråden i partnerskapsarbeidet når vi fra UiS ikke har hatt kapasitet.

## Partnerskapets ulike faser

På vei inn i avslutningen av partnerskapet ser vi at vårt arbeid kan deles inn i ulike faser: *etableringsfasen*, *forankringsfasen*, *utviklingsarbeidsfasen* og *praksisbesøksfasen*. Vi vil videre prøve å beskrive essensen for arbeidet i disse fasene.



## Etableringsfasen

Innledningsvis brukte vi mye tid på å bli kjent med utviklingen av kommunens kvalitetsplan og satsningsområde. Første møte med partnerkommunen ble utført på Teams grunnet pandemien. Vi fikk her tid til å bli kjent og kommunen introduserte oss for kvalitetsutviklingsplanen for barnehagene. Partnerkommunen hadde allerede en påbegynt utviklingsplan for kommende barnehageår, men ønsket tydelig innspill fra oss som en del av prosessen. Dette var relatert til det å se faglige sammenhenger, komprimere tematikker, avgrensning av tematiske områder og ikke minst innspill til hvordan vi kunne bidra i dette arbeidet.

Til stede på det første møte var barnehagesjef og rådgiver. På dette møte var det også viktig å legge en plan for videre møtevirksomhet i arbeidet med utviklingsplanen. Det var dette arbeidet vårt bestod i det første halve året. Det å sette av god tid, spesielt i oppstartfasen for slik å bygge opp personlige relasjoner innad i partnerskapet er et aspekt som trekkes frem som sentralt for et vellykket partnerskap (e.g. Folkvord & Midthassel, 2021; Gunnulfson & Jacobsen, 2019). Etter å ha samarbeidet med ledelsen i kommunen ble det lagt videre plan for samarbeid med styreere og pedagogiske ledere i de 17 barnehagene.

## Kunnskap og praksisutviklingsfasen

Det ble i det videre arbeidet med styreere og pedagogiske ledere naturlig for oss å ta utgangspunkt i en metode som allerede var etablert i kommunen og som de var trygge på. Vår tanke var at lærende nettverk kunne fungere som et slags teoretisk refleksjonsseminar med utgangspunkt i praksisfortellinger. Den tydelige strukturen og konkretiseringen (Coburn, 2001) kan ha bidratt til tydelige forventninger og forståelse av hva som forventes som kan ha bidratt til at vi har unngått misforståelser, konflikter og misnøye ( Blossing mfl.2016). Denne metoden for å koble praksis med teori tenker vi kan ses på som en *grenseaktivitet* som beskrives av Panuel et al (2015) som at man beveger seg fra et felt man kjenner og over i det ukjente. Disse aktivitetene omtales videre også som rutiner eller strukturer som etableres over tid og som kan bidra til at samarbeidet i partnerskapet kan pågå (Panuel et al., 2015).

I samarbeid med kommuneledelsen ble det satt opp en plan hvor det ble satt av tid til lærende nettverk to ganger i semesteret. Ettersom det involverte 17 barnehager fungerte kommuneledelsen som et kommunikativt mellomledd mellom oss og barnehagene. Nettverksamlingene tok utgangspunkt i forhåndsbestemte tema fra kommunens utviklingsplan. Temaene var allikevel såpass åpne at det var muligheter for barnehagene til å påvirke hvilken retning det lærende nettverket skulle ta. Metoden som ble brukt for at barnehagene skulle påvirke tema for lærende nettverk var praksisfortellinger med utgangspunkt i for eksempel tema relasjoner mellom voksen – barn og barn – barn. Videre ut ifra disse tematikkene skulle de også presisere:

1. Hva opplever dere som utfordrende?
2. Hva opplever dere som muligheter?

Slik fikk vi 32 praksisfortellinger, 17 om utfordringer og 17 om muligheter i forhold til den overordnede tematikken. Vår strategi videre ble å utføre en grov tematisk analyse med utgangspunkt i de skisserte pedagogiske utfordringene for å finne kategorier som gikk på tvers av barnehagene. Resultatene av disse analysene ble videre utgangspunkt for de teoretiske perspektivene vi jobbet med på det kommende lærende nettverket. Ved bruk av allerede kjente metoder som praksisfortellinger, fikk vi som UH partnere innsikt i sider ved praksis som trengtes å utvikles, samtidig som denne metoden også ble en kilde der vi produserte ny kunnskap sammen (Coburn & Perdue, 2016).

De lærende nettverkene bestod av en teoretisk del fra oss med utgangspunkt i det som kom fram i praksisfortellingene fra barnehagen. Videre fikk de så jobbe i grupper både barnehagevis, men også på tvers av barnehager med spørsmål knyttet til dagens tematikk.

I arbeidet med lærende nettverk gjennom denne metoden ble vi kjent med barnehagenes utfordringer og muligheter i praksis. Det ble slik naturlig å utvikle partnerskapet med et ytterligere steg hvor vi forberedte dem på hvordan de på en mer strukturert måte kan drive frem utviklingen av sine barnehager som en lærende organisasjon.

### *Utviklingsarbeidsfasen*

Med utgangspunkt i barnehagenes egne behov for utvikling, brukte vi lærende nettverk for å introdusere og etablere en felles forståelse for hvordan man kan drive et utviklingsarbeid i egen barnehage med utgangspunkt i implementeringsteori. Den allerede etablerte strukturen til det lærende nettverket ble i denne prosessen beholdt samtidig som vi tok en mer aktiv rolle i gruppearbeidet og bistod med veiledning inn mot den enkelte barnehages utviklingsarbeid. Vi var tydelige i kommunikasjonen med kommuneledelsen om at dette var et arbeid som trengte tid og at dette ikke skulle være et arbeid som kom på toppen av alt annet, men noe som kunne fasilitere allerede eksisterende satsningsområder eller utviklingsarbeid. I denne fasen ble også to nye utkantkommuner en del av partnerskapet og det ble derfor fem nye barnehager som skulle drive utviklingsarbeid.

### *Praksisbesøksfasen*

I praksisbesøksfasen var planen at vi begge skulle besøke alle de involverte barnehagene sammen. Som et ledd i oppfølgingen av utviklingsarbeidene lokalt satt vi opp en ambisiøs plan for praksisbesøk hos samtlige barnehager. I forkant av besøkene ble det arrangert et lærende nettverk hvor trådene ble samlet i forhold til den enkelte barnehages utviklingsarbeid samt en introduksjon om formålet og forventinger knyttet til veien videre og praksisbesøk. Barnehagene fikk utdelt forslag til tidspunkt for besøk i god tid og de fikk presentert en mal for veiledningsgrunnlag slik at de hadde et utgangspunkt for forberedelsen.



noe om viktigheten av *psykologisk trygghet* i et partnerskap og kanskje har det ført til at vi har turt å utvikle partnerskapet i de ulike fasene.

En av suksessfaktorene vi ønsker å trekke frem ved dette partnerskapet er bruken av praksisfortellinger både for deling på tvers av barnehager, mellom barnehagene og ledelsen i kommunen og ikke minst mellom barnehager og oss i UH. Det har gitt oss en unik innsikt i utfordringer og muligheter i hver enkelt barnehage og et innblikk i praksis, selv i den fasen hvor vi ikke hadde fysisk tilgang til barnehagene. Dette skapte en delingskultur og en trygghet hvor det også var rom for å trekke frem det man opplevde som utfordrende i forhold til de ulike tematikkene.

Vi brukte også ulike metoder i forhold til deling på tvers for at barnehagene skulle lære av hverandre samt få erfaring med ulike måter å dele erfaringer på. Metoder som ble brukt var for eksempel: gruppearbeid på tvers, deling i plenum fra gruppene, paneldebatt, diskusjon av påstander presentert av oss og oss og deling av pedagogisk praksis fra barnehagehverdagen i plenum.

Vi har også lyst å nevne at det at vi har vært på praksisbesøk i 22 barnehager har gitt oss et unikt utgangspunkt for å få en oversikt over ulike muligheter og utfordringer som barnehagene og kommunene står ovenfor. Denne informasjonen danner et viktig grunnlag for oss i det videre arbeidet i partnerskapet med kommunene. Dette blant annet ved å identifisere felles utfordringer hos mange av barnehagene, noe som ikke ville vært en mulig i et mindre partnerskap.

### *Opplevde utfordringer*

Det at partnerskapet vårt bestod av oss og tre kommuner med totalt 22 barnehager kunne i seg selv oppleves som en utfordring i forhold til ressurser og kapasitet. I tillegg til antall partnere var også avstandene store noe som gjorde det mer tidkrevende og følge opp.

### *Tildeling av nye partnere underveis*

Det opplevdes også som en utfordring at vi fikk tildelt nye partnere underveis i prosessen. To andre kommuner koblet seg på etter at vi hadde vært gjennom etablerings og kunnskaps og praksisutviklingsfasen. Dette bidro til en manglende forståelse av prosessene og hva partnerskapet egentlig handlet om. Vi hadde brukt tid med den opprinnelige kommunen på å kna partnerskapsbegrepet og fristille oss litt fra tanken om å kun være en leverandør. De nye partnerne syntes å ha en annen forventning med en tanke om at vi skulle levere kunnskap ut til den enkelte barnehage. Gunnulfsen og Jacobsen (2019) presiserer at man i et partnerskap går vekk fra å tenke at kunnskap leveres, tilbys eller bestilles, til at man er mer innstilt å tenke samarbeid på nye måter og at kunnskap og ny kompetanse er noe som utvikles gjennom dialog og samarbeid. Denne erfaringen viser at det er viktig å ta seg tid til, og eventuelt gå tilbake til reetablering av etableringsfasen. Dette for å opprette et felles grunnlag for forståelse.



Det at vi ikke brukte tid til reetablering av etableringsfasen ved ankomsten av nye partnere i tillegg til de eksisterende bød også på utfordringer i forhold til det relasjonelle. Dette fordi vi ikke fikk brukt tid på å opparbeide en god relasjon til disse partnerne i kommunene noe som kan ha bidratt til at det oppstod en del misforståelser og forventinger som ikke ble innfridd. Kanskje kan dette handle om mangel på etablert psykologisk trygghet som også kan bidra til bedre samarbeid og effektivitet (Carl & Egeland, 2021).

### *Omrokking i kommuneledelsen*

Lillejord og Børte (2014) trekker frem ledelse og koordinering som sentrale faktorer for å lykkes, og for utviklingen av et varig partnerskap. Midt i utviklingsfasen ble det et lederskifte og sykdom i den største kommunen som hadde hovedansvaret for rigging av lærende nettverk og kommunikasjon ut til barnehagene. Vi opplevde på dette tidspunktet manglende fremdrift og kommunikasjonen mellom oss stoppet opp i en periode. I tillegg opplevdes plan for fremdrift og retning mer uforutsigbart inntil ny leder trådte inn i stillingen. I et kort tidsrom opplevde vi et vakuum.

### *Erfaringer vi vil ta med oss videre* *Praksisfortellinger som grensearbeid*

Som nevnt innledningsvis er målsetningen for partnerskap mellom UH og barnehagesektoren å utvikle kvalitet i barnehagen og utdanningen. Dette er avhengig av arbeidsmetoder som kobler de ulike partnerne sammen. I en stor kommune ser vi at bruken av praksisfortellinger har fungert som en slags grenseaktivitet. Praksisfortellingene har vært en stemme fra barnehagene ettersom mangel på tilstedeværelse i barnehagen ikke gikk inn i partnerskapets første faser. For eksempel ser vi at praksisfortellinger har gitt oss i UH ny innsikt og kunnskap om hvilke utfordringer og muligheter praksisfeltet står overfor. Denne kunnskapen har vært av betydning for vårt arbeid i utdanningene, og for relevante problemstillinger i FoU arbeid. Gjennom evaluering har det også kommet frem at dette har vært til nytte for praksisfeltet og har bidratt til økt refleksjon og økt innsikt basert på reelle praksisfortellinger sett i lys av relevant teori. Kommuneledelsen har også økt sin bevissthet og kunnskap om praksiser i deres barnehager som de skal sikre kvaliteten på.

### *Tid*

Vi ser at det å bruke god tid til å etablere partnerskapet har vært viktig for de gode prosessene som vi opplever vi har hatt gjennom de ulike fasene i partnerskapet. Man trenger også tid for å danne gode relasjoner og psykologisk trygghet noe vi også prioriterte i starten av prosjektet.

Det ble satt av god tid til arbeidet i utviklingsfasen både til å identifisere lokale utviklingsområder, og grundig arbeid med å utvikle implementeringsplaner i tråd med teori på området. Evalueringer fra praksisfeltet viser at det å bruke god tid på dette var noe det ble satt pris på. Dette ble en metode de kunne ta med seg videre uansett hva de ønsket å utvikle lokalt i de enkelte barnehager.

## Litteratur

- Carl, C., & Egeland, R. (2021). *Jobbpsykologi. Få kunnskap, trygghet og mot til å lede deg selv og andre*. Cappelen Damm.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Folkvord, K. A., & Midthassel, U. E. (2021). Partnerskap- en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(2), 199–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-08>
- Gunnulfsen, A. E., & Jacobsen, H. M. (2019). Bidrag til et mer motiverende ungdomstrinn? UH-sektorens erfaringer med intensjon og virkelighet i nasjonal politikkutforming. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(1), 29–42.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging (KSU 3/2014). Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Penuel, W. R., Allen, A. R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing Research–Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>

*Trude Alfsvåg,  
Inga Kjerstin Birkedal*

## **Et tredelt partnerskap. Erfaringer fra samarbeid mellom UH, Fagfornyelsesteamet og skoler**

### **Sammendrag**

Partnerskap er ikke nødvendigvis bare mellom UH og skole, det finnes også eksempler på partnerskap fordelt på flere instanser. I denne teksten ser vi nærmere på et slikt partnerskap mellom UH, Fagfornyelsesteamet, og samarbeid med skoler i utdanningsregion Midt-Rogaland. Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) kom nye verdier, prinsipper og forventninger til læreres undervisning og planleggingsarbeid. Vårt samarbeid med skolene har i stor grad dreid seg om å realisere fornyelsen av læreplanverket. Gjennom disse samarbeidene vokste det frem et behov for å utvikle mer kunnskaper om metoden rike oppgaver. I denne teksten ser vi nærmere på partnerskapsarbeid med to skoler i regionen der tematikken dreide seg om rike oppgaver.

### **Partnerskap mellom UH og Fagfornyelsesteamet**

Fagfornyelsesteamet var i perioden 2019–2023 ett av flere tiltak i utdanningsregionen Midt-Rogaland sitt arbeid med lokal kompetanseutvikling. Teamets formål var å gi støtte til at LK20 skulle realiseres ut fra en felles forståelse på skole- og lærernivå i regionen. Siden oppstarten i 2019 har Fagfornyelsesteamet bestått av flere medlemmer. Fra høsten 2022 bestod «teamet» av Trude Alfsvåg, som ressursperson for læreplanarbeid, og var i et partnerskap med Inga Kjerstin Birkedal, ved Nasjonalt Lesesenter, UiS. Hensikten med partnerskapet var å legge til rette for kunnskapsutveksling, særlig knyttet til læreplanforståelse og læring i profesjonsfelleskap, med mål om å videreutvikle begge parter. Det må legges til at vi to allerede før høsten 2022 hadde en

godt etablert relasjon gjennom flerårig samarbeid på Nasjonalt Lesesenter. Der har vi arbeidet sammen om å utvikle kompetansepakker i Språkløyper, videreutdanning av lærere, og begge har deltatt i ulike partnerskap gjennom lokal kompetanseutvikling.

I vårt partnerskap har vi gjort oss individuelle erfaringer så vel som felles erfaringer sammen med flere skoler. Vi har begge i våre samarbeid med skoler vært opptatte av å utvikle forståelse for hvordan læreplanen kan brukes i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Etter hvert har *rike oppgaver* vokst fram som en metode vi ser inkluderer læreplanforståelse og elevaktiv undervisning, og som kan bidra til å skape motivasjon og engasjement hos elevene. Rike oppgaver kan defineres som en åpen utforsking av et tema der fagets språk og arbeidsmåter står sentralt (Moulds, 2002). Tre kriterier er sentrale for å utforme rike oppgaver; 1) oppgaven må være på fagets premisser, 2) knyttet til den virkelige verden, og 3) tilgjengelig for alle elever (Alfsvåg & Birkedal, 2023). En vesentlig del av vårt samarbeid har vært rettet mot å støtte lærere i bruk av rike oppgaver i undervisningen. Her har vi sett en stor fordel av at vi begge har lang erfaring fra klasserommet, og selv har arbeidet med rike oppgaver i egen undervisning.

For å kunne arbeide med rike oppgaver i profesjonsfelleskapene, så vi et behov for en tekst om hva rike oppgaver er, hvordan metoden kan brukes i undervisningen og som forankres i læreplanverket. Vi lette etter egnede tekster, men fant lite som vi tenkte lærerne ville oppleve som relevant. Mangel på litteratur motiverte oss til selv å skrive en tekst om rike oppgaver, og det resulterte i artikkelen «Rike oppgaver – rike muligheter», som ble publisert i *Bedre skole* (nr. 2/2023).

Arbeidet med artikkelen åpnet opp for videre utforsking av rike oppgaver som metode, og vi fant flere internasjonale studier, bøker og artikler om emnet. Etter hvert vokste det også fram et ønske om å skrive en bok om temaet. En bok som kunne gi lærere mer konkrete ressurser i arbeidet med rike oppgaver, inkludert velprøvde undervisningsopplegg med forankring i læreplanen. Et samarbeid med Fagbokforlaget ble etablert, og vi begynte skriveprosessen sammen. Boka *Rike oppgaver – for engasjement, motivasjon og læring* ble utgitt i november 2023, og er et produkt av vårt tredelte samarbeid mellom UH, Fagfornyelsesteamet og skoler.

## Profesjonsutvikling i partnerskap med skoler

I løpet av skoleåret 2022/2023 og høstsemesteret 2023 har vi samarbeidet med 13 skoler knyttet til tematikkene læreplanforståelse og rike oppgaver. Samarbeidene har variert i form og varighet, men som regel har utviklingsarbeidene startet med dialoger med skolens ledelse, ressurspersoner og tillitsvalgt. Deretter har vi hatt samlinger med hele personalet i skolens utviklingstid. Skolene har hatt en aktiv rolle i utviklingsarbeidet, og vårt bidrag har vært å støtte dem ved å komme med innspill, utfordre og dele av våre erfaringer fra andre samarbeidsprosjekter. De faglige problemstillingene som er blitt løftet fram, har hatt utspring i profesjonsfelleskapet. Vi har lagt

vekt på at ledelsen skal ta ansvar for oppfølgingen av utviklingsarbeidet mellom samlingene der vi har vært til stede, for å sikre kontinuitet og framdrift i arbeidet.

Her presenterer vi to eksempler på hvordan profesjonsutvikling i partnerskap kan ta form. Skolene har valgt ulike tilnærminger for å legge til rette for profesjonsutvikling ut fra egen kontekst.

### *Å involvere faglige ressursgrupper*

På Sola ungdomsskole står lærernes faglighet sterkt. Ledergruppen ved skolen har gjennom tidligere utviklingsarbeid sett verdien av å involvere lærerne gjennom hele prosessen, og valgte skoleåret 2022–23 å etablere det de kalte *ressursgrupper*. Det var flere ulike ressursgrupper, de fleste med ansvar for faglige tematikker og noen med et psykososialt fokus. Ressursgruppen «Rike oppgaver» kontaktet Fagfornyelsesteamet for et samarbeid. I fellesskap med ressursgruppen og skolens ledelse ble det planlagt en prosess som innebar arbeid med faglige perspektiver i hele personalet, deling av praksiseksempler fra ressursgruppen, fagsamarbeid om å utforme rike oppgaver, utprøvinger i praksis, og erfaringsdelinger i plenum med gallerivandring som metode.

I etterkant av utviklingsarbeidet melder lærere ved Sola ungdomsskole at de har blitt tryggere på å formulere oppgaver som treffer elevene bedre enn tidligere. De observerer at rike oppgaver ofte skaper engasjement blant elevene. I tillegg har lærerne rettet et kritisk blikk på egne tidligere undervisningsopplegg for å se hvordan disse kan gjøres rikere. Arbeidet med rike oppgaver har også ført til økt utforskning og diskusjon i fag som tidligere kanskje ikke hadde en like sterk tradisjon for dette. Lærerne gir også uttrykk for at de i større grad lener seg på de ulike tekstene i læreplanen enn tidligere, og begrunner dette med at de rike oppgavene handler om noe mer enn nøyaktig det som står i kompetansemålene.

### *Med støtte fra engasjert lærerspesialist*

Hundvåg skole har lang erfaring med profesjonsfaglig arbeid, og har arbeidet mye med å etablere gode praksiser for mellomlange periodeplaner. Med innføringen av LK20 så de et behov for å bli enda mer læreplanorienterte i planleggingspraksisen sin, og ønsket derfor å utvikle kompetanse om rike oppgaver. Skolens ledelse har på kloke måter involvert en lærerspesialist til å bidra i utviklingsarbeidet på skolen. Hun spilte en sentral rolle i både planlegging og gjennomføring av arbeidet med rike oppgaver ved skolen. Vårt bidrag i samarbeidet var å formidle faglig innhold på planleggingsdager, støtte lærerne i å prøve ut rike oppgaver som metode i egen undervisning, dele praksiseksempler, samt delta på erfaringsdelinger. I tillegg har personalet arbeidet med fagartikkelen «Rike oppgaver – rike muligheter» (Birkedal & Alfsvåg, 2023).

Når det gjelder erfaringer fra dette utviklingsarbeidet, påpeker lærere og skolens ledelse at det er nyttig å hente kompetanse utenfra som kan bidra til en faglig oppdatering. I tillegg opplever både lærere og skolens ledelse at utviklingsarbeidet blir mer forpliktende når eksterne fagpersoner er

involvert. Lærerne gir selv uttrykk for at det har vært lærerikt å arbeide med ny litteratur om rike oppgaver. Videre kommer det klart frem i tilbakemeldingene at lærerne ser det som positivt for utviklingsarbeidet at partnerne har praktisk erfaring fra skolehverdagen, noe som gir forståelse og innsikt i skolens daglige utfordringer.

## Hvilke erfaringer har vi gjort oss?

På bakgrunn av de 13 samarbeidene vi har hatt med forskjellige skoler, deler vi noen erfaringer om forutsetninger og barrierer for profesjonsutvikling.

## Forutsetninger for profesjonsutvikling i partnerskap

### *Psykologisk trygghet*

Psykologisk trygghet er avgjørende for å lykkes med læring i profesjonsfelleskapene (Paulsen, 2021). Når et profesjonsfelleskap er preget av psykologisk trygghet opplever deltakerne et miljø der de kan være seg selv uten frykt. De kan fritt dele meninger, ta risiko og være sårbare. Dette legger til rette for gjensidig tillit og respekt. Som eksterne fagpersoner har vi liten påvirkningskraft på verdier og kulturer i et personal i forkant av et utviklingsarbeid. Det kan være krevende å komme utenfra å skulle utfordre eksisterende kunnskaper eller praksiser. Vi har erfart viktigheten av en tydelig og ærlig dialog med skoleledelsen for å få innsikt i styrker og svakheter ved skolen. Gjennom denne dialogen bygges også tillit over tid. I langvarige partnerskap kan vi bli en del av og positivt påvirke personalets psykologiske trygghet, sammen med ledelsen. Skal vi lykkes i utviklingsarbeid må lærerne være motivert for å gå i dybden på faglige problemstillinger. Det innebærer at de våger å stille kritiske spørsmål og gjennomføre utprøving i undervisningen vi ikke helt vet utfallet av i forkant. Forskning viser at profesjonsfelleskap preget av psykologisk trygghet er mer innstilt på å samarbeide med andre kunnskapsmiljøer, og at det da er rom for å se etablerte kunnskaper, antakelser og praksiser i lys av ekstern kunnskap (Paulsen, 2021). Det innebærer også at vi som kommer utenfra må være genuint nysgjerrige på skolens praksiser og møte samarbeidspartnere med respekt og åpenhet, i motsetning til å utfordre med ledende spørsmål eller fordømmende holdninger (Fevre, Robinson & Sinnema, 2015).

### *Støtte til profesjonsutvikling*

Som partnere ser vi også at konkret støtte til profesjonsutvikling er av stor betydning for utviklingsarbeidet. Dette kan virke selvsagt, men selvsagtheter tas gjerne for gitt. Studier indikerer at ekstern støtte er nødvendig for å utvikle intern kapasitet i skolen og legge til rette for videre utvikling og vekst (Harris, 2002). Ekstern støtte kan for eksempel handle om sentrale spørsmål som å finne mål for utviklingsarbeidet, og å skape felles forståelser for faglige tema i personalet. Men støtte kan også bety små praktiske grep som kan utgjøre store forskjeller. Det kan innebære at partene sammen går gjennom plan for utviklingsøkta og ser på presentasjoner som skal brukes

i samlinger. Slik kan vi sikre enighet og felles forståelse av innhold og oppdrag. Som partnere har vi også gitt støtte til hvordan ledere kan skape gode strukturer for å gjøre presentasjoner, faglitteratur og oppdrag tilgjengelig for personalet gjennom bruk av Google Disk eller Classroom for å nevne noen. Når skoleledere skal drive utviklingsarbeidet videre på egen hånd, har vi også gitt konkrete forslag til hvordan opprettholde framdriften. Selv om dette ved første øyekast kan virke unødvendig eller påtrengende fra vår side, har vi erfart at skolens ledelse og ressurspersoner har mottatt forslagene svært positivt.

### *Praksisnære problemstillinger*

En annen viktig forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid handler om at de faglige problemstillingene må ha resonans i lærernes undervisningspraksis. Lærerne må oppleve utviklingsarbeidet som relevant for deres daglige arbeid, uten at det blir en ekstra byrde. Derfor må utprøvingene planlegges nøye i samarbeid med ledelse og ressurspersoner på skolen som er tett på praksis. Videre har det vært viktig for oss å sikre at erfaringsdelingene skjer på måter som legger til rette for refleksjon over handling (Schön, 1983), fremfor å kun dele praksisfortellinger uten at disse blir drøftet inngående. Læring skjer, ifølge Schön (1983), når lærerne får mulighet til å skape meningsfulle innsikter på bakgrunn av erfaringer de har gjort. Å legge til rette for utprøvinger og erfaringsdelinger handler også om at det ikke er automatikk i at det som skjer i fellesskapet nødvendigvis får en betydning for den enkelte læreres handlinger i klasserommet (Jenssen, 2023). Å forvente at lærere gjennomfører utprøvinger i egen undervisning er et grep for å sikre at arbeid som skjer i utviklingstiden får innvirkning på elevenes undervisning og læring. Om endringene skal bli varige kreves det selvsagt mer arbeid enn en utprøving alene. Som Timperley et al. (2020, s. 4) skriver: «*Learning to do something differently and to value something different demands letting go of past habits and beliefs*».

## **Mulige barrierer for profesjonsutvikling i partnerskap**

### *Fraværende ledelse*

Ledelsen er en sentral faktor når det gjelder å påvirke skolens kapasitet til utvikling og læring (Hargreaves & Fullan, 2012; Paulsen & Riis, 2022). Det er et lederansvar å være både pådriver for og å prioritere skolens utviklingsarbeid. Derfor kan det være en utfordring om ledelsen ikke deltar fysisk eller aktivt i utviklingsarbeidet. Vi har dessverre opplevd ledere som i liten grad deltar i utviklingsarbeidet eller har delegert ansvar for utviklingsarbeidet til andre. Uforutsette hendelser kan oppstå i en travel skolelederhverdag, og det har vi forståelse for. Likevel er det viktig å understreke at rektor og skoleledelsen har den formelle makten, og ikke eksterne samarbeidspartnere eller ressurslærere. Skolelederens rolle for å lykkes med utviklingsarbeid kan ikke undervurderes.

### *For mange utviklingsarbeid*

Enkelte lærere erfarer også en trøtthet i utviklingsarbeid. Skolens ledelse er gjerne ambisiøse på vegne av egne lærere og vil mye, men vi må ta på alvor når det meldes om «overload» fra lærere. Det kan være at skolen har satt i gang for mange prosjekt samtidig, eller at man ikke har klart å vise god nok sammenheng mellom tidligere utviklingsarbeid og nye satsinger. Da kan lærere oppleve at det stadig kommer noe nytt, og i verste fall kan det oppstå en følelse av å ikke være god nok som lærer. Skolens ledelse må være portvoktere med tanke på hva de velger å ta inn i skolens utviklingsarbeid (Kelchtermans, Piot & Ballet, 2011).

### *Mangelfull planlegging*

Som med all læring er timing viktig, og det er mye som spiller inn når man velger startpunkt for et utviklingsarbeid. Det kan være lett å tenke at oppstarten på et nytt år gir gode muligheter for felles kick-off, og kan skape et moment. Vi har erfart og fått tilbakemeldinger fra lærere at planleggingsdagene i august kanskje ikke er det beste tidspunktet å starte på noe nytt. Det er travle dager og lite overskudd til å tenke profesjonsutvikling. Satsingsområder må forankres i personalet, men det kan skje på et senere tidspunkt i skoleåret. Forankring i personalet er heller ikke noe man gjør seg ferdig med. Det må være en kontinuerlig prosess etter hvert som utviklingsarbeidet skrider frem. Planene for utviklingsarbeidet bør være på plass i starten av skoleåret, og tidspunkt for når og hvordan lærere involveres må planlegges nøye.

## **Partnerskap som beriker**

Vårt partnerskap har vært preget av gode faglige diskusjoner, stort engasjement og tett samarbeid med skoler. Vi har fått tøyd og bøyd vår forståelse av læreplanverket, god undervisningspraksis, rike oppgaver og læring i profesjonsfelleskap. Det har blant annet resultert i en artikkel og en bok for å møte behov vi opplevde i profesjonsfelleskapene. Gjennom utviklingsarbeidene og læreres utprøvinger har vi fått tilgang til gode praksiseksempler som både er delt på tvers av skoler i våre samarbeid, i boka vår, og brukt i undervisningen på begynneropplæringsstudiet ved Nasjonalt Lesesenter.

Som i alle partnerskap, handler samarbeidet i disse tre kontekstene, UH, Fagfornyelsesteamet og skole, om å skape partnerskap som beriker hverandre. Viktige forutsetninger har vært at vi som eksterne fagpersoner har delt av vår faglige kompetanse og trukket veksler på erfaringer fra flere samarbeid innenfor samme kunnskapsområde, både med hverandre og med skoler (Hargreaves, 2019). Men å lykkes med utviklingsarbeid og lærende prosesser for alle involverte parter, er ikke alltid like enkelt. Som Jenssen (2023) beskriver, utfordrer utvikling av profesjonelle læringsfelleskap både kollektive og individuelle verdier, oppfatninger og handlingsmønstre i skolens (lærings-) kultur. For oss som har stått i det, kjennes prosessene mer komplekse og utfordrende enn slik det gjerne beskrives i styringsdokumenter. Vi har erfart at endringer skjer gradvis og over tid,



og krever evne til å utfordre etablerte normer samtidig som motivasjonen hos deltakerne skal opprettholdes. Tålmodighet i endringsarbeid er derfor en viktig forutsetning i alle partnerskap.

## Litteratur

- Alfsvåg, T. & Birkedal, I. K. (2023). *Rike oppgaver for motivasjon, engasjement og læring!* Fagbokforlaget.
- Birkedal, I. K., & Alfsvåg, T. (2023). Rike oppgaver-rike muligheter. *Bedre skole*, (2), 54–59.
- Le Fevre, D. M., Robinson, V. M. J., & Sinnema, C. E. L. (2015). Genuine inquiry. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(6), 883–899.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Routledge.
- Harris, A. (2002). Building the capacity for school improvement. Paper presented at The American Research Association Conference, University of Warwick.
- Moulds, P. (2002). Rich tasks: Developing student learning around important tasks. *Australian Science Teachers' Journal*, 48(4), 6–13.
- Jenssen, M. M. F. (2023). *Profesjonelle læringsfellesskap i skolen: En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet].
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93–108.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Riis, P., & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse som praksis: å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser*. Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Timperley, H., Fevre, D. L., & Twyford, K. (2020). *Leading professional learning: Practical strategies for impact in schools*. ACER Press.



Geir Skeie,  
Hildegunn Fandrem

# Partnerskapsrollen – en fortelling om veien fra endringsagent til kritisk venn

## Sammendrag

Denne artikkelen belyser hvordan forskere kan drive profesjonsutvikling i partnerskap med en videregående skole over tid. Vår oppfatning som forskere og som forfattere av artikkelen, er at det i vårt tilfelle skjedde en utvikling i partnerskapsrollen, fra en rolle som aktiv endringsagent til i større grad en kritisk-venn rolle. Men som det går fram av artikkelen, er ikke dette hele historien.

Målet med artikkelen er dels å dele refleksjoner om hva som skjer med partnerrollen i en slik utviklingsprosess og hvordan det kan kaste lys over ulike måter å forstå denne rollen på. Vi belyser også hva som skjer med den spesifikke tematikken det arbeides med i løpet av prosessen.

## Innledning

Partnerskapsamarbeid mellom UiS og den videregående skolen startet høsten 2021 i regi av Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling (<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>). Samarbeidet var i første fase knyttet til arbeid med *Flerkulturell skole* og gikk våren 2023 over til å handle om inkludering, i begge tilfeller var denne overordnede tematikken gitt av Fylkeskommunen. De aktuelle partnerne ved UiS ble valgt ut fordi mangfold og inkludering var et viktig forskningsområde for dem. Den første perioden i samarbeidet var fokus på å formulere mål, gi faglig påfyll og på planlegging av samarbeidsaktiviteter, og etter hvert ble en del av disse satt ut i livet.

På det tidspunkt da det ville være naturlig å reflektere over resultater og eventuelle nye initiativ, ble skolen involvert i et nytt stort utviklingsprosjekt, gjort obligatorisk for alle videregående skoler av Fylkeskommunen. Tematikken i dette prosjektet var imidlertid i stor grad sammenfallende med det eksisterende samarbeidet med UiS og det ble dermed vurdert om partnerskapet med UiS skulle avsluttes. Begge parter ville imidlertid gjerne fortsette samarbeidet, og det ble enighet om å fortsette på nye premisser. Forskerne fra UiS skulle nå observere en del av aktivitetene som skjedde i det nye prosjektet<sup>1</sup>, heretter kalt «inkluderingsprosjektet», og fungere som «kritiske venner». Rollen var mindre deltakende, og mer observerende først, primært i skolens utvidede prosjektledelse før vi foretok intervju som vi delte resultater fra, og slik utøvde en kritisk vennrolle. Tanken var at dette kunne være nyttig lengre fram etter hvert som det nye prosjektet tok form. Når denne teksten skrives, har en slik observerende- og kritisk venn- partnerrolle vært aktiv i om lag ¾ år.

**På bakgrunn av erfaringene som er kort referert ovenfor, vil vi belyse disse problemstillinger:**

1. Hvordan kan vi forstå endringen i partnerskapsrollen i arbeidet med inkludering i lys av teoretiske perspektiver på partnerskap?
2. Hvilken betydning har endring i partnerskapsrollen hatt for skolens og universitetets forståelse av, og arbeid med, mangfold og inkludering som del av profesjonsutvikling?

### *Partnerskapsroller*

#### *Aktiv endringsagent i to faser*

Den første fasen i samarbeidet mellom skolen og forskerne var basert på behov som skolen hadde definert og universitetets bidrag ble utformet som følge av dette. Skolen anså at de stod overfor utfordringer som kunne løses bedre gjennom å samarbeide med universitetet. Skolen formulerte et mål om at «elever skal mestre, gjennomføre og bestå». På denne bakgrunn ønsket skolen å få «veiledning/reflektere over pedagogiske tilrettelegginger en kan gjøre i klasserom og i andre læringssituasjoner 1) slik at de [lærerne] i enda større grad kan inkludere og anerkjenner elever med flerspråklig bakgrunn, og 2) slik at alle elever får utvikle et solid og funksjonelt norsk fag- og hverdagspråk, både muntlig og skriftlig».<sup>2</sup>

Det første året ble det gitt faglige forelesninger fra forskerne, noen ganger etterfulgt av gruppearbeid for de ansatte om gitte spesifikke problemstillinger knyttet til det som var lagt frem. De faglige temaene ble bestemt i samarbeid med ledelsen og omfattet frafall i videregående skole og viktigheten av fellesskapsfølelse, inkludert betydningen av anerkjennelse, fellesskapsdannede didaktikker, samt norm og makt-kritiske perspektiver. Fra intervjuene forstår vi at dette

---

1. <https://netressurs-prod-app-service.azurewebsites.net/nyheter/oppstartssamling-i-kompetanseloftet-for-rogaland-fylkeskommune/>  
2. Lysark presentert på prosjektmøte

kunne oppleves litt ulikt i personale, der en sa: *Jeg synes jo det er helt nydelig å få inn eksterne folk som snakker. Jeg føler at nå er jeg på skolebenken og skal sitte og følge med, og så er det bare å prøve å absorbere mest mulig* (informant 2), mens en annen uttalte: *...av og til føles det litt for omfattende til at du orker gå i gang med det, så blir det bare liggende som en, jeg ... da legger jeg det inn i den bunken her, og har lyst til å se på det når jeg får tid, men ja.* (informant 1). Også analysemodellen, et verktøy for å håndtere pedagogiske utfordringer, ble introdusert for ledergruppa. Denne modellen skulle danne et grunnlag for ledelsen til å planlegge måter å arbeide på videre for å utvikle tiltak som kunne være nyttig for skolen. I løpet av dette første året bestod samarbeidet også i at forskerne ble bedt om å gi tilbakemelding på resultat av prosess i prosjektgruppa på skolen når det gjaldt å sette opp videre mål for arbeid med inkludering og anerkjennelse, dette handlet om forståelse og operasjonalisering av begreper.

Det andre året, hvor det av praktiske grunner skjedde et skifte av en av forskerne, ble fokuset mer på prosesser i personalet, med utgangspunkt i de ansattes egen praksis. Dette ser vi som den andre fasen som aktiv endringsagent. Gjennom at personalet deltok i kompetanseutviklingen ved å løfte fram relevante erfaringer fra eget klasserom, som i neste omgang var utgangspunkt for diskusjon i grupper var målet å komme tettere på hverdagsutfordringer i arbeidet med mangfold og læringsmiljø. Etter en kort faglig innledning fra forskerne i fullt plenum om teoretiske perspektiver på utfordringer og muligheter knyttet til mangfold og inkludering, presenterte ansatte en hadde avtalt med på forhånd sine utfordringer og hvordan de hadde blitt løst. Gruppediskusjonene etter dette bestod for resten av personale i å knytte de presenterte casene til egen praksis og så diskutere disse basert på de 4 perspektivene i analysemodellen.

Skolens behov og mål var klarere definert enn universitetets og dermed var det først mindre klart hva universitetet hadde å vinne på samarbeidet, og universitetets partnerrolle var nok også mindre klar. Likevel kan samarbeidet muligens beskrives som «symbiose», der begge partenes ulike interesser blir tilfredsstillende ettersom også forskerne oppfattet samarbeidet om mangfold og inkludering som viktig og meningsfylt (Folkvord og Midthassel, 2021: 202).

Den «symbiotiske» fasen krevde likevel gjentakende avklaring av forventninger og interesser, både fordi en annen forsker kom inn og fordi samarbeidet over tid førte til mer samtale om hva man ville ha utav partnerskapet. Vi som forskere oppdaget at noe av det som kom fram gjennom samarbeidsaktivitetene, fikk oss til å tenke nytt om arbeidet og utfordringene i skolen. Når vi oppfordret personalet til selv å dele erfaringer med hverandre der de satte ord på utfordringer i klasserommet, og hvordan disse hadde blitt håndtert, bidro dette til «et tredje rom», en felles arena for læring og kunnskapsutvikling for begge parter (ibid: 202). På den måten ble det mer refleksjon over mangfold og inkludering i lærerarbeidet med potensiale for profesjonsutvikling.

I den andre fasen, i møte med lærernes fortellinger, kunne forskerne presentere nærmere hvordan de forstod forholdet mellom fagundervisning og læringsmiljø og hvordan det kunne være en arena for inkludering. Lærernes fortellinger var forankret i deres arbeid som faglærere, mens tematikken de snakket om like mye handlet om læringsmiljø. Forskerne hadde parallelt med dette begynt å formulere forskningstekster om fagundervisning og inkluderende læringsmiljø (for eksempel Fandrem og Skeie, 2022). Et annet eksempel på samarbeidet var «fellesskapende didaktikker», som første året var blitt introdusert for personale, og som så ble videreutviklet og konkretisert av forskerne ettersom de fikk mer innsikt i lærenes erfaringer.

Slik vi vurderer samarbeidet med skolen var det mer tale om en arena for kunnskapsutvikling innenfor rammen mangfold og inkludering i den «symbiotiske» fasen, enn det som kan kalles «samskaping» (Folkvord og Midthassel, 2021). Når man går inn i et partnerskap, med ulik type ekspertise, forutsetter nemlig samskaping at man er sammen om å definere behovet, i stedet for at dette defineres av skolen (eller forskere!) på forhånd. At forskerne tidlig i samarbeidet deltok i prosessen med å gi tilbakemelding på mål og operasjonalisering av begreper kan likevel ses som delvis samskaping. Det innebærer også spor av «grensemekling» som Folkvord og Midthassel (2021: 203) taler om med henvisning til Lillejord og Børte (2014). Grunnen er at man gradvis erkjenner på begge sider at samarbeidet er komplekst.

Et annet analytisk perspektiv på det som foregikk, kan være å se det hele som del av en implementeringsprosess. Man kan nemlig oppfatte enhver virksomhet i skolen hvor man forsøker å iverksette læreplanen som en form for implementering. I så fall kan også de prosesser som her er beskrevet betegnes som implementering, og den mer interaktive karakter som samarbeidet fikk etter at en ny forsker kom inn, kan forsvare å tale om slik implementering som «samskaping» med sikte på profesjonsutvikling.

Det siste teoriperspektivet vi vil trekke inn er relasjonenes betydning i partnersamarbeid om utvikling, som vektlegges av Folkvord og Midthassel (ibid 208). Vi hadde en tett og god relasjon til skolens ledelse og diskuterte innholdet i samarbeidet og utviklingen av dette, ikke bare organisering og drift av tiltakene. Slik ble det også etablert en grad av likeverd, ikke minst ved at begge parter kan sies å ha opptrådt som «fasilitatorer som kjente både skolens og universitetets praksis» (ibid 209).

### *Kritisk venn*

Den tredje fase i samarbeidet, som vi omtaler som «kritisk venn»-fasen, kom som en følge av at skolen inngikk avtale med et annet forskningsmiljø om utvikling av praksis knyttet til inkludering. Rammene fra fylkeskommunen innebar at andre prioriteringsområder skulle legges bort og størrelsen krevde en hel del logistisk koordinering, der mye skulle foregå digitalt, som gav mindre

nærhet mellom partnerne. Vår rolle ble dermed satt på dagorden og vi ble mer oppmerksom på partnerskapsrollens karakter og betydning.

Det førte til at vi omdefinerte vår rolle, gjennom å forhandle med skolen om å være «kritiske venner». Vår aktivitet skulle være deltakelse på møtene i den utvidede prosjektledelsen ved skolen, primært som observatører. Alle aktiviteter rettet mot det samlede personalet og den brede kunnskaps- og praksisutvikling ved skolen, ble forankret i «inkluderingsprosjektet», hvor vi ikke hadde noen formell rolle. Samtidig begynte vi i forståelse med skolen å samle data, både for å undersøke partnerskap og –roller, og for å forstå inkludering som skolefenomen. Intensjonen var at dette kunne bidra inn i skolens arbeid med «inkluderingsprosjektet» som et bidrag fra oss som kritiske venner.

Vi deltok på i alt 5 møter i prosjektgruppa og 3 møter for hele personale der ett var et fysisk informasjonsmøte om det nye prosjektet og to var webinarer i regi av den eksterne tilbyderen. Vi tok feltnotater fra de fysiske møtene. I tillegg foretok vi 6 intervju med 2 representanter fra henholdsvis ledelse (rektor + koordinator), avdelingsledere, lærere fra fellesfag, lærere fra programfag, PPT og tillitsvalgte. Vi spurte om deres oppfatning av mangfold og inkludering og arbeid med dette i skolen med vekt på konkrete erfaringer, kunnskapsbehov og samarbeid, samt om forhold knyttet til aktiviteter i prosjektsamarbeid. To forskere deltok i hvert intervju. I det følgende trekker vi fram noen eksempler på funn i intervjuene knyttet til hvordan forståelsen av inkludering varierte mellom respondentene. Disse funnene ble, sammen med andre funn lagt frem for personale på en personalsamling der de ble diskutert videre.

### *Forståelse av og arbeid med inkludering*

Resultatene fra intervjuene viste at noen la vekt på tilhørighet til en gruppe, mens andre mente at inkludering hadde mest med organisering å gjøre. Det kan se ut som at «inkluderingsprosjektet» avdekket et behov for å skille mellom «inkludering» og «integrering», der det første har med deltakelse å gjøre, mens det andre peker mer mot fysisk tilstedeværelse. Noen la sterkt vekt på det sosiale, andre på det faglige og på mestringsfølelse som det gir å delta sammen med andre.

Følgende intervjusvar kan se ut til å innebære en oppfatning om at forståelsen av mangfold henger sammen med forståelsen av inkludering:

Jeg tenker jo hvert fall at mangfold, eh at det krever at du på en måte kategorisere ulike behov kanskje, eller ulike typer elever, eller et eller annet sånt. At du på en måte da i det ordet, ehm mangfold, så må en da ha ulikt innhold, Med en gang du begynner på en måte å kategorisere, så vil du jo se ting opp mot hverandre der noe er ... Om det enten handler om kjønn, eller bakgrunn, eller ja, sikkert mange ting. Og så likevel tror, og kanskje tar jeg feil i dét, men sånn med flerkulturelle elever, så innbiller jeg meg at

de må ha behov for noe annet for å kunne klare å løfte seg og bli selvstendige mennesker i dette samfunnet her, enn en som har en fysisk funksjonshemming (informant 5)

Disse utfordringene flyter sammen med, og reiser spørsmål om, hva som kan gjøres og hva som kommer fram om skolens arbeid med mangfold og inkludering og mer konkret hvordan dette erfares gjennom «inkluderingsprosjektet»:

De er jo ikke heller tydelige på hva som ligger i inkludering, og hvilke strategier som fungerer best inn mot for eksempel støtte nivå 2. Når XX skriver at tolærersystem er en god løsning på, eh, tilpassa opplæring knyttet til støtte nivå 2, så tenker jeg at det er noe med komplekse av å, ehm, øke kompetansen hos lærerne, men også at det skal være en sammenheng med de ressursene vi faktisk har tilgjengelige. Sånn at, ehm, det jeg synes er vanskelig da, det er at jeg ser at det er mange ting som kunne ha fungert, men vi har ikke midlene til å gjennomføre det, sant. Så vi har de midlene vi har, som vi råder over, også innenfor de rammene som vi er klare til å gjøre så godt vi kan og gjøre den jobben vi skal gjøre. Ehm, men jeg savner nok litt at en er mer ... tydelig på, eh, hvilke strategier som fungerer best mot de ulike nivåene – nivå 1, 2 og 3, og spesielt nivå 2 og 3 (informant 6)

Det er ikke rom for å drøfte disse funnene og spørsmålene de reiser nærmere her, men de bekrefter kompleksiteten av forholdet mellom mangfold og inkludering og betydningen av å reflektere over dette. Vi vil avslutningsvis komme tilbake til ulike partnerskapsroller og hvordan man kan nærme seg disse.

### *Partnerskapsroller i inkluderingsprosjekter*

Både erfaringene våre og innsamlede data gir et visst grunnlag for å reflektere videre over partnerskapsroller. Vi har i den forbindelse festet oss ved grensen mellom skole og universitet som vi som forskere har krysset flere ganger og som igjen ble aktualisert gjennom vår observatørrolle i prosjektmøtene. Også i møtene mellom skolen og de eksterne tilbyderne, eller de forskerne som driver «inkluderingsprosjektet» krysses grenser, og vi har kunnet observere noe av dette uten å være del av det selv. For å belyse dette vil vi vise til Ruth Jensens forskning, hvor det foreslås å analysere liknende samarbeidsrelasjoner som «grensearbeid» ved hjelp av «grenseobjekter» (Jensen 2022, 517). Det vi hittil har kalt «det tredje rom», blir da å forstå som en «grensesone» hvor arbeid er pågående ved hjelp av visse «objekter». Arbeidet består blant annet i forhandlinger om hvordan vi skal oppfatte det vi holder på med. Vi har ikke samlet data som gjør detaljert analyse a la Jensen mulig, men det er flere aspekter ved hennes arbeid som kan kaste lys over vårt eksempel. Hun viser hvordan ulike typer initiativer er distribuert mellom deltakerne og til



sammen former en slags diskurs; en samtale-orden med både ulike og overlappende initiativer fra de ulike aktørene (Jensen 2022, 523). Videre viser analysen at dette kan brukes til å kartlegge aktører og deres samhandlingsmønstre.

I vårt tilfelle var det tale om to typer hovedaktører; skolefolk og forskere. Men begge disse kunne deles i nye grupper. *Skolefolket* var blant annet formelle ledere (rektor, avdelingsledere), lærere (faggruppelidere og andre «vanlige» lærere), miljøarbeidere og fagforeningsrepresentanter, samt eksternt støttesystem (PPT). *Forskerne* omfatter både oss som var fra det lokale universitetet og fysisk til stede, og de eksterne som var operative i «inkluderingsprosjektet» fra et annet forskningsmiljø og bare var til stede digitalt. Deres samhandling med skolefolket ble sterkt knyttet til deres digitale framtreten og teknologien som formidler det. Dermed blir teknologien et grenseobjekt i seg selv som blir del av samspillet, men indirekte i form av opptak av forelesninger eller andre visuelle formidlingsformer. Det var webinarer der man koblet seg opp individuelt og hvor ansatte ved skolen lyttet til forelesninger sammen med kolleger fra andre skoler i fylket, og kunne stille spørsmål, men hele tiden forholdsvis sterkt innrammet av møteledelsen som hadde regien på slike innslag.

Samhandling mellom skolefolk og forskere i rommet var annerledes enn dette, og ble i stedet farget av at vi hadde en rolle som observatører, altså lite aktive. Korte sekvenser med gruppearbeid i prosjektmøtene gjorde det unaturlig å bare ti stille og forskerne ble litt mer deltakere i diskusjonene. Det førte til at vi reflekterte mer over vår rolle og hvordan og når tiden var moden for å bli enda mer deltakende, og gi mer tilbake, og dermed gjøre samhandlingen mer likeverdig. I fortsettelsen gjorde vi derfor intervjuer og presenterte en første analyse av disse for personalet i en rolle som kritiske venner. Intensjonen var at felles refleksjon over dette kunne bidra til profesjonsutvikling, og selv om vi ikke har data som viser at det har skjedd, har vi fått positive reaksjoner på vårt bidrag.

### *Avslutning og videre arbeid*

Denne korte fortellingen om partnerskapsroller i arbeidet med inkludering sier noe om hvor mange ulike faktorer som påvirker hvordan samspillet blir mellom skole og universitet. For å få bedre oversikt, kan «grensekryssing» være et nyttig teoretisk start-begrep og analytisk er det fruktbart å registrere hvordan det skjer, hvem som krysser grensen og hvilke objekter som brukes i kryssingen. Da kan vi forstå hvilken betydning endring i partnerskapsrollen har for innholdet i samarbeidet. I vårt tilfelle handlet det om skolens og universitetets forståelse av, og arbeid med, mangfold og inkludering og hvordan de to henger sammen. Neste steg for oss i den endrede rollen i partnerskapet blir å gå inn i en ny grensesone med nye grenseobjekter, nemlig å gå i dialog med ledelsen og de ansatte om funnene våre enda en gang, etter en mer helhetlig analyse, og dermed fylle rollen som kritisk venn enda bedre. Vi håper at det kan bidra til profesjonsutvikling både i skolen og i lærerutdanningen.

## Litteratur

- Folkvord, K. A., & Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap- en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(2), 199–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-08>
- Jensen, R. (2022). Professional development of school leadership as boundary work: patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 515–532. <http://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716998>
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). Partnerskap i lærerutdanningen – KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. Hentet fra [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Fandrem, H., & Skeie, G. (2022). Inkluderende Mangfold i religions- og livssynsundervisningen: Hva gjør vi med identitetsbaserte krenkelser. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 220–246). Fagbokforlaget Open Access.

## «Det man leser i pensum kan av og til være vanskelig å se for seg»

Erfaringer med refleksjonssamtaler mellom lærerstudenter og lærere

### Innledning

«Det man leser i pensum kan av og til være vanskelig å se for seg» skriver en lærerstudent i et refleksjonsnotat. Denne studenten er ikke alene om å streve med pensum i pedagogikkfaget. Mange lærerstudenter oppfatter pedagogikken som for teoretisk, for lite konkret og for lite relevant (Imsen, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017b; NOKUT, 2022; Solstad, 2010). Hvordan kan pedagogisk teori gjøres mer relevant og konkret for lærerstudenter? Kan refleksjonssamtaler mellom lærerstudenter og erfarne lærere bidra til å utvikle lærerstudenters forståelse av forholdet mellom teori og praksis?

I denne teksten deler vi erfaringer og læring fra et samarbeid mellom Institutt for Grunnskolelærerutdanningen i Stavanger og Lunde skole. Vi har sammen utviklet et undervisningsopplegg der læreres undervisningspraksis blir diskutert i lys av teori. Målet har vært å bidra til både studentenes læring og til skolens profesjonsfaglige utvikling. Erfarne lærere må også begrunne og utvikle egen praksis basert på forskningsbasert kunnskap (Ertsås og Irgens, 2012) og innblikk i pensum og refleksjonssamtaler med studenter kan bidra til dette.

### Bakgrunn

Lunde skole fikk status som universitetsskole i 2018. Skolen er en tre parallell ungdomsskole med en STOLT-avdeling. Skolen hadde, ved oppstart skoleåret 23/24, 235 elever og ca. 40 ansatte.

Med innføring av ny læreplan høsten 2017 kom en ny overordnet del med et eget kapittel om profesjonsfelleskap og skoleutvikling. I dette kapittelet omtales skolens ansvar for å vurdere og videreutvikle egen praksis: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Lunde skole har lang erfaring som praksisskole, hvor de ansatte er kjent med utviklingen som ligger i det å kunne begrunne egen praksis overfor studenter. Som fersk universitetsskole hadde skolen en intern diskusjon om hvordan alle lærerne kunne involveres i universitetsskolesamarbeidet fra start av. Diskusjonen landet med at skolen ønsket å videreutvikle praksisveileder kompetanse for alle lærerne. Underveis i diskusjonen hadde skolen en dialog med Universitetet i Stavanger (UiS) sine representanter i universitetsskolesamarbeidet for å etablere at dette var mulig å få til. Sammen med representanter fra UiS ble det laget en plan for en skolebasert praksisveilederutdanning. Skolen la til rette for å gjøre dette innenfor lærernes utviklingstid og de fagansvarlige fra UiS utarbeidet en emneplan for praksisveilederstudiet. Dermed var en plan for hvordan universitetsskolesamarbeidet kunne omfatte alle lærerne i oppstarten. Fra skolens side var det viktig å initiere et skolebasert utviklingsarbeid som omfattet alle lærerne for å legge til rette for en kollektiv utvikling av profesjonsfellesskapet. Viktigheten av å anvende et profesjonsspråk i arbeidet på skolen og med studenter var også en sentral del av tanken bak utviklingsarbeidet.

Siden høsten 2019 er det gjennomført to runder med skolebasert praksisveilederutdanning på Lunde skole, noe som betyr at de fleste lærerne og skolens ledelse har en felles utdanning i veiledning av lærerstudenter. Denne felles praksisveilederutdannelsen er viktig for hvordan skolen tenker i sitt videre arbeide med lærerstudenter og hvordan dette arbeidet brukes til videre profesjonsutvikling.

## Hva har vi gjort, og hvorfor?

### *Et opplegg for praksisnær undervisning*

Lunde skole og Universitet i Stavanger startet i 2019 et samarbeid der en undervisningsdag i pedagogikk for første års grunnskolelærerstudenter blir flyttet fra universitetet til Lunde skole. Opplegget har siden blitt gjennomført og videreutviklet over flere år. I dette opplegget får studentene først undervisning på universitetet i et tema, for eksempel inkludering eller klasseledelse. Så drar studentene til skolen, der de blir fordelt på ulike klasserom. Studentene observerer en undervisningsøkt og etterpå deltar de i en refleksjonssamtale med den læreren de har observert. Samtalen blir gjennomført som en koreografert læringssamtale. Det innebærer at deltakerne er forberedt og har gjort seg individuelle notater før samtalen. Samtalen er strukturert som et rekkefremlegg der alle deler sine observasjoner før det felles reflekteres over disse. En slik koreografi er forpliktende for deltakerne og fører til et større engasjement fra deltakerne.

For å ha grunnlag for å videreutvikle opplegget, har det blitt samlet inn data i form av studenttekster, fokusgruppeintervju med lærere og opptak av refleksjonssamtaler. I denne teksten presenterer vi noe av det vi har lært gjennom å utforske opplegget.

## Våre mål

Dette opplegget er med på å utvikle profesjonsfellesskapet på skolen. Som universitetsskole ønsker skolen å stille som praksisfelt der studenter får mulighet til å reflektere over praksis basert på teori. For å skape dette refleksjonsrommet får de ansatte tid til å lese pensumlitteratur, slik at studentene møter lærere som har lest samme litteratur som dem.

Fra skolens side er dette opplegget med på å utvikle profesjonsfellesskapet. De ansatte på skolen leser felles litteratur, bruker fagspråk og får utnyttet veilederkompetansen som er i fellesskapet. Samarbeidet med universitetet blir dermed en byggestein i skolens profesjonsfaglige utvikling.

Fra universitetets side er det viktig å legge til rette for at studentene kan knytte teorien de lærer til praksis. Lærerutdanningen skal bygge på både forskningsbasert kunnskap og erfaringskunnskap. Det slår forskrift om rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen fast (2016, § 1). Rammeplanen (2016, § 1) sier også at når studentene er ferdig utdanna, skal de som lærere være i stand til å utøve yrket basert på både forsknings- og erfaringskunnskap.

I den femårige grunnskolelærerutdanningen får lærerstudentene 110 dager veiledet praksis i skolen, men mange studenter ser likevel liten sammenheng mellom det de lærer i praksis og det de lærer på universitetet (Solstad 2010). Det er derfor en utfordring for lærerutdanningen å binde sammen den teoretiske og den erfaringsbaserte kunnskapen. I «Nasjonal strategi for lærerutdanning» (Kunnskapsdepartementet 2017b) står det at: «Campusundervisningen og praksisfeltet har i for stor grad vært to adskilte arenaer.» En av løsningene på denne utfordringen er å styrke samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skolene gjennom forpliktende partnerskap. Opprettelsen av «universitetsskoler» er et eksempel på et slikt partnerskap.

## Hva har vi lært?

### *Læring fra et skoleperspektiv*

Etter å ha gjennomført opplegget fem ganger sitter vi igjen med flere erfaringer. Vi ser på utviklingen av praksisnær undervisning som en syklisk prosess der vi innfører, gjennomfører, evaluerer og videreutvikler opplegget. Skolens ledelse har ansvaret for å tilrettelegge for arenaer som skaper utvikling. Skolens ledelse, sammen med de ansatte, erfarer at praksisnær undervisning er en arena som skaper rom for videreutvikling av undervisningspraksis.

I skolens profesjonsfelleskap har vi lagt vekt på bruk av et felles fagspråk. Et presist og felles fagspråk med et felles meningsinnhold vil bidra til utvikling av læring og kunnskap. Ifølge Gjems (2007) er språket det sentrale redskapet for all meningskaping. Gjems peker videre til Vygotskij som anså språket som det viktigste medierende redskap. Et eksempel her er bruken av begrepet koreograferte læringsmøter. Før skolering i veiledning var dette et begrep uten et felles meningsinnhold, men som nå har en felles forståelse. Bevisstgjøringen av begrepet, samt oppfatelsen av at det er et begrep med felles meningsinnhold gjør at lærerne har tatt i bruk begrepet og inkorporert det i sin praksis slik at man nå diskuterer hvordan man legger opp koreograferte læringsmøter for å nå felles mål.

Tilgang til felles litteratur og diskusjon og refleksjon rundt dette som en del av opplegget har også utviklet seg. Skolen har lært at det ikke er tilstrekkelig å gjøre litteratur tilgjengelig. De ansatte trenger tid til å sette seg inn i litteraturen og det må være klare forventninger om at den skal brukes av hele profesjonsfelleskapet på skolen.

Gjennom intervju med lærere får vi vite at lærerne liker å lese utdrag fra studentenes pensum. En lærer uttalte: *«Viktig å være oppdatert på forskning og nå siden vi er jo på en måte er i praksisfeltet hele tida og få det bekrefta og få nye input er viktig å ha hele tida. Det syns jeg er kjekt med å komme litt tilbake til forskningen. Nyttig for min læring.»* Profesjonell yrkesutøvelse krever at lærere evner å reflektere over, argumentere for å begrunne sine handlinger. For at denne refleksjonen ikke skal begrenses av egne erfaringer, er det viktig at teori blir en del av refleksjonen. Kontekstuavhengig og generell teori, men også styringsdokument, kan hjelpe læreren å analysere egen praksis (Ertsås og Irgens 2012).

Studentenes utenfrablick kan også bidra til at lærerne blir mer bevisst egen praksis. Lærere som har deltatt gir uttrykk for at de setter pris på studentens innspill. En lærer sier at forberedelsen til undervisningen ble annerledes fordi studentene skulle observere undervisningen,: *«... jeg tok en ekstra runde med meg selv; hva er det jeg gjør som er en god oppstart og hva er det jeg prøver å få til i undervisningen for å motivere de, for å skape nysgjerrigheten ...»* Studentene kan også gjøre lærerne oppmerksom på sider ved egen praksis som lærerne ikke tenker over lengre. *«OK å få tilbakemelding på det du gjør som en selvfølge nå. Og få en tilbakemelding på at dette fungerer jo på en måte. Det er jo litt kjekt»*, sier en lærer i et av fokusgruppeintervjuene.

## Læring fra et studentperspektiv

Studentene verdsetter muligheten til å reflektere sammen med erfarne lærere. Noen studenter gir uttrykk for at opplegget hjelper dem med å forstå teori fordi de kan relatere teorien til praksis. Betyr det at studentene gjennom dette opplegget får utviklet sin forståelse av forholdet mellom teori og praksis? Og får de dermed også en økt forståelse for teoriens relevans?

I flere av refleksjonsnotatene skriver studentene at nå har de sett hvordan teorien blir tatt i bruk i praksis. «Jeg har fått sett hvordan inkludering kan bli tatt i bruk i praksis», skriver en student. En annen skriver: «Det var fint å se hvordan det vi har lært fungerer i praksis i klasserommet». Disse utsagnene tyder på at noen studenter oppfatter at vitenskapelige teorier nærmest er en oppskrift på hva læreren bør gjøre i klasserommet.

Noen få studenter skriver om hvordan teorien hjalp dem til å bli bevisst på hva de observerte, og hva de ikke observerte, i klasserommet. En student skriver: «Som tidligere sagt så forstår jeg mye bedre hvor vanskelig det kan være å se inkludering. Selv nå når jeg bare skulle se etter inkludering, så var det ikke lett å se.» Disse utsagnene er mer i tråd med en oppfattelse av teori som briller som kan hjelpe oss til å se og tolke det vi ser.

I en pensumartikkel skriver Imsen (2011): «En pedagogisk teori kan sjelden foreskrive hvordan praksis bør utformes. Pedagogiske teorier har først og fremst en viktig funksjon i å hjelpe praktikerens til å forstå omfanget av og mønsteret i det sosiale samspillet som skjer i praksis, og å tilby ulike tolkningsalternativer som hver for seg kan sette en på sporet av god praksis. Det går ingen direkte vei fra teori til praksis. Praktikerens kloke overveielser og refleksjoner vil alltid være utgangspunktet for de pedagogiske handlingene». I pensumlitteraturen blir altså «oppskrift-forståelsen av teori» utfordret. Likevel tyder refleksjonsnotatene på at mange av studentene har nettopp denne forståelsen av teori.

Dette har lært oss at vi i undervisningen må vektlegge mer hva teori er og teoriens relevans i utviklingen av pedagogisk kunnskap. Teori kan gi oss nye og flere tolkningsalternativ når vi observerer elever eller pedagogisk praksis. Nesten alt vi ser, tolker vi gjennom den kunnskapen vi har fra før. Kunnskap om flere teorier kan dermed gjøre at vi blir oppmerksomme på flere måter å tolke egne observasjoner på (Kvernbekk 2000). Kvernbekk (2000) skriver at lærerstudenter har lang erfaring i å observere lærere. Det har de gjort gjennom hele sin skolegang. Ved hjelp av teori kan lærerstudenter lære å se noe mer, eller noe annet, enn det de ser ut fra et sitt erfarte elevperspektiv. I forberedelsene til undervisningsopplegget på Lunde må vi gjøre studentene bevisst på at de bruker teori for å utvikle evnen til å se og observere. Ellers risikerer vi at studentene tolker oppdraget til at de skal se etter hvordan teorien «blir brukt» i praksis, og at vi dermed bidrar til en forståelse av teori bare er relevant hvis den kan gi meg en oppskrift på hvordan jeg gjør noe i praksis.

Studentenes observasjoner i klasserommet på Lunde skole blir på et vis styrt av teori gjennom et observasjonsskjema. Skjemaet inneholder spørsmål som bygger på pensumlitteratur. I eksemplet i figur 1 er Peder Haugs (2014) modell for inkludering utgangspunkt for spørsmålene. I dette skjemaet styrer Haugs (2014) forståelse av «inkludering» hva studentene ser etter når de observerer inkludering. Studentene ser etter tegn på at elevene deltar aktivt, at de får medvirke og at

de får et læringsutbytte. Hvis vi hadde valgt en annen teori og andre spørsmål, hadde studentene observert med andre «briller».

Tema	Kva observerer du som et teikn på at elevane deltek aktivt i opplæringa?	Kva observerer du som er uttrykk for at eleven uttrykkjer si mening?	Kva observerer dusom er uttrykk for at eleven får eit faglig utbytte av opplæringa?
Observasjonar:			
Tema	Kva observerer du som et teikn på at elevane deltek aktivt i opplæringa?	Kva observerer du som er uttrykk for at eleven uttrykkjer si mening?	Kva observerer dusom er uttrykk for at eleven får eit faglig utbytte av opplæringa?
Spørsmål			

Figur 1 Observasjonsskjema.

Studentene får også i oppdrag å lage spørsmål til lærerne. Noen studenter reiste spørsmål ved elever de hadde observert som ikke deltok like aktivt i undervisningen. I observasjonsskjemaet ble det bare spurt etter tegn på deltagelse, men det er jo minst like viktig å observere og reflektere rundt de elevene som ikke deltar. Det viser både at vi må være bevisst på at et observasjonsskjema kan snevre inn hva vi ser, og at det derfor er viktig å også åpne for å inkludere andre spørsmål i samtalen.

I samtalen kan pensumlitteraturen brukes til å utfordre og reflektere over det studentene har observert. I en refleksjonssamtale der studenter og lærere snakker om inkludering i en kroppsøvingstime, trekker læreren inn begrepet «differensiering» fra pensumartikkelen. Læreren spør: «Hvordan kan man differensiere en gymøkt?» Her brukes begrep fra litteraturen til å se på økta med nye briller og bringer dermed nye perspektiv inn i samtalen.

## Konklusjon

Analysen av studentenes refleksjonsnotat har lært oss at dette opplegget gir en mulighet til å utvikle studentenes forståelse av teoriens rolle i lærerutdanningen. Teoriens relevans kan gjøres tydelig for studentene ved å bevisstgjøre studentene på at teoretisk kunnskap kan både påvirke hva vi legger merke til i klasserommet og hvordan vi tolker det vi ser. Og det vil igjen påvirke våre handlinger. Derfor er det viktig at lærerstudenter har et fleksibelt blikk som bygger på teori og ikke



bare på hverdagslige oppfatninger (Kvernbekk 2000). En forståelse av disse sammenhengene kan gjøre at studentene ser relevansen av teori i egen utdanning, og dette undervisningsopplegget kan bidra til at studentene får trening i å «se». Samtidig er det en mulighet til å gjøre studentene bevisst på teoriens rolle når de ser.

Vi har også lært at dette prosjektet kan stimulere bruken av det profesjonsfaglige språket i lærerkollegiet. Studenter og lærere leser de samme tekstene og bruker begrep fra litteraturen i koreograferte læringssamtaler. Skolen har en høy andel lærere med praksisveilederutdanning, og dermed mye kompetanse i hvordan legge til rette for gode læringssamtaler. Vi mener å se verdi av å lese nyere litteratur som brukes inn i en sammenheng der ansatte ser en direkte relevans til egen praksis. Dette kan styrke bevisstheten om litteratur sin rolle i yrkesfaglig utvikling. At både studenter og lærere bruker det profesjonsfaglige språket kan bidra til at bevisstheten rundt betydningen av profesjonsspråket høynes hos både ansatte og studenter.

## Referanser

- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir Forlag.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10, FOR-2016-06-07-861*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvernbekk, T. (2000). Seeing in practice: A conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(4), <https://doi.org/10.1080/713696678>
- NOKUT. (2022). *Sluttrapport fra evalueringen av lektorutdanning for trinn 8–13. Rapportnummer 15*. Hentet fra <https://www.nokut.no/rapporter>
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(3), 203–218. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-03>

*Morten Njå,  
Paolo Haaland Scarbocci,  
Rune Svanes Pedersen*

# Eleven som deltaker i læreres profesjonsutvikling

## Innledning

I dette kapittelet har vi som mål å fremheve inkludering av elever som aktiv deltaker i lærernes profesjonsutvikling. Våre erfaringer i partnersamarbeidet gjennom lokal kompetanseutvikling har vist at etablering av uformelle læringsarenaer gjør at lærerne i større grad opplever eierskap til det å utvikle egen kompetanse i et miljø hvor de sammen med elevene er aktive produsenter, fremfor konsumenter, av innhold. Arbeidet med kompetanseutvikling i skolene og lærernes profesjonsutvikling står sentralt for å skape undervisningsmetoder av høy kvalitet og forbedre læringsutbyttet for elevene. Gjennom Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnskole<sup>3</sup> etableres det likeverdig partnerskap mellom universitets- og høyskolesektoren på den ene siden og barnehage- og skoleeiere på den andre. Begge parter skal lære av hverandre for å fremme profesjonsutvikling og kompetansebygging. Dette partnerskapet åpner for utvikling av særegne lokale samarbeidsformer. For å lykkes, må partene tidlig bli enige om hva som tjener til felles beste. Det kan være ulike synspunkter på organisering for å skape gode rammer, noe som kan være utfordrende når partnerne har forskjellige ståsted og erfaringer. Tradisjonelt har lærernes profesjonsutvikling ofte skjedd gjennom formelle kanaler som kurs, seminarer, foredrag og konferanser. I jakten på nye ideer og metoder, søker lærere ofte utenfor sin egen skole, og gjerne gjennom å benytte uformelle arenaer som blogger, digitale nettverk eller andre forum hvor de selv bestemmer hva de ønsker å lære (Macià & García, 2016).

---

3. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnskole/>

Vårt partnerskap med kommunene i Dalaneregionen (Bjerkreim, Eigersund, Lund, Sokndal) og Universitetet i Stavanger kom i gang i 2018. Det er to ulike organisatoriske nivåer for vårt samarbeid. Det første er en arbeidsgruppe med representanter fra hver kommune, to UiS-partnere og en koordinator. Det andre nivået er en styringsgruppe som består av rektorer fra ulike skoler, skoleledere og skoleiere i Dalane-regionen. Vi som er ansatte på UiS har blitt inkludert i styringsgruppen for å bidra til å styrke den kollektive kompetanseutviklingen og gi samarbeidet en vitenskapelig forankring. De første årene valgte vi å samle ledere og lærere på større samlinger, før vi høsten 2021 valgte å inkludere elevrepresentanter fra de ulike skolene for å forsterke lærernes kompetanseutvikling gjennom bruk av pedagogisk bruk av nye læringsteknologier. Vi så at forskning peker mot at elevdeltakelse kan bidra til en positiv utvikling på flere aspekter, hvor eksempelvis elevenes selvtillit og demokratiske ferdigheter kan fremmes, samt at forholdet mellom elever og voksne styrkes. Skolens troverdighet kan også styrkes (Mager & Movak, 2012).

## Fra tradisjonelle samarbeidsformer til elevmedvirkning

Fra oppstarten og frem til i dag har samlingene knyttet til partnersamarbeidet gjennom lokal kompetanseutvikling i Dalane gått gjennom flere faser, fra en mer tradisjonell fremtoning innledningsvis, til fagfokuserede samlinger med elevmedvirkning. Vi har også hatt samlinger knyttet til spesifikke tema som valg av undervisningsmaterieell og hvordan kunstig intelligens kan brukes i undervisningen. De første årene fokuserte vi i særlig grad på tolkning og forståelse av Fagfornyelsen og etter hvert LK20. Det var et tidlig fokus på pedagogisk bruk av digitale teknologier for å styrke lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse, noe som ble spesielt relevant med innføringen av LK20 og læreplanens vekt på digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet (UDIR, 2020). For å støtte lærerens utvikling av digital kompetanse, ble det også opprettet et samarbeid med Didaktisk digitalt verksted (DDV) ved UiS.

Vendepunktet i vår tilnærming kom i forbindelse med planleggingen av en samling i Eigersund kommune for å diskutere hva slags type læreverker det skulle satses på fremover. Det ble vurdert som viktig å inkludere elevene i denne avgjørelsen. Denne samlingen var slik vi vurderte det vellykket, noe som førte til beslutningen om å utforske dette i andre sammenhenger fremover. På samlingen satt elevene og lærerne sammen skolevis, som likeverdige deltakere. Elevene og lærerne skulle sammen gi skolens ledelse anbefalinger for bruk og innkjøp av læremidler, noe som ga dem reell innflytelse og markerte overgang til en mer elevsentrert tilnærming i utviklingsarbeidet, hvor eleven ble løftet frem som partner i utviklingsarbeidet. Innspillene som kom, ble sentrale i skolens videre prioriteringer når det kom til innkjøp av nye læreverker.

Erfaringene med å inkludere elevene førte til en viktig beslutning fra arbeidsgruppen; å inkludere dem i fremtidige samlinger. Dette var en respons på den observerte effekten hvor både elever, lærere og skoleledere deltok aktivt i oppgaveløsning og samtaler, noe som og også ble forsterket

av de mange positive tilbakemeldingene vi fikk i etterkant. Elevenes tilstedeværelse i samlinger med lærere, skoleledere og skoleeiere fremmet et samarbeid som gikk utover de konvensjonelle rollene og maktstrukturene som ofte preger det tradisjonelle skolemiljøet. Vi ønsket å inkludere elevene som likeverdige deltakere. Denne avgjørelsen, slik styringsgruppen så på det i etterkant, reflekterte en voksende forståelse av viktigheten av elevmedvirkning i utdanningsprosesser. Ved å involvere elevene direkte, oppstod det en rikere dialog og en dypere forståelse blant alle deltakerne. Elevenes perspektiver og ideer ble verdsatt, noe som kom frem gjennom observasjon og samtaler med både barn og voksne. Dette bidro til å bryte ned de vanlige hierarkiene og skapte et mer egalitært og samarbeidsorientert miljø, noe som vi mener er viktig for en moderne og elevsentrert utdanningspraksis, hvor elevene og er med på å utvikle lærernes profesjonsfaglige utvikling. Det å inkludere og gi elevene en stemme som en strategi for å utvikle lærernes ferdigheter blir sjelden gjennomført, selv om dette bør ses på som et grunnleggende prinsipp for å styrke den demokratiske verdien av et utdanningssystem (Ferguson et al., 2011).

Høsten 2021 ble det tatt et betydelig skritt videre mot å integrere elevperspektiver i skoleutviklingsprosesser, hvor vi inkluderte elevene for å diskutere skolens utviklingsplaner. Skolelederne presenterte sine planer for elevene, hvilket ga elevene en sjelden mulighet til å få innsikt i hvordan skoleutvikling foregår. Elevene ble og invitert til å bidra med egne innspill. En anerkjennelse av elevperspektivet er ofte etter vår erfaring fraværende i denne type planleggingsarbeid. Elevenes involvering ble ytterligere forsterket ved at de selv laget presentasjoner om deres egne skoler. Disse presentasjonene, som ble vist i begynnelsen av samlingen, fungerte som en effektiv måte å fremheve skolens positive aspekter fra elevens synsvinkel. Elevene ble oppmuntret til å jobbe selvstendig med dette. Dette skulle sikre at de kunne gi et ufiltrert og autentisk bilde av deres skoleopplevelser. Responsen vi mottok i etterkant bekreftet suksessen med denne tilnærmingen. Elevenes engasjement og kreative fremstillinger viste at de satte pris på muligheten til å uttrykke sine meninger og synspunkter. Dette bidro ikke bare til en rikere forståelse av skolemiljøet fra ulike perspektiver, men også til en følelse av eierskap og deltagelse blant elevene i utformingen av deres egen utdanning. Denne erfaringen understreker viktigheten av å inkludere elever i diskusjoner om skoleutvikling, og viser at deres bidrag kan føre til meningsfulle og positive endringer.

Senere samme høst hadde vi en samling om vurdering med besøk av Statsforvalteren. Vi diskuterte skolens vurderingspraksis, og elevene utførte undersøkelser om vurdering i forkant av samlingen. Den siste samlingen for skoleåret 2022/23 tok for seg bruk av kunstig intelligens og ChatGPT. Vi ga elevene en oppgave hvor de skulle bruke matematikkunnskaper og kunstig intelligens til å regne ut hva det ville koste å bygge en bro eller en gård, ved å innhente informasjon fra ChatGPT og andre tilgjengelige kilder. I planleggingen avdekket vi at ChatGPT hadde problemer med å gi korrekt informasjon på lokale geografiske forhold. Dermed måtte elevene lære seg å sjekke informasjonen opp mot andre kilder og oppøve seg spørremåter med språklig

presisjon for å innhente relevant og korrekt informasjon for utregningen. Vi demonstrerte ulike måter å bruke ChatGPT på og elevene fikk sammen med lærerne og skolelederne prøvd dette ut i en virkelighetsnær matematikkoppgave. Sammen med elevene fikk vi og tatt opp flere problemstillinger på hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer som finnes ved å bruke kunstig intelligens i skolearbeid, noe som og har hatt gitt oss verdifulle erfaringer som vi har brukt videre innenfor lærerutdanningen på UiS. Den siste samlingen vi hadde (vår 2024), testet vi ut bruk av stemmesyntese og samtaleutforming ved hjelp av KI i engelskfaget (se fig. 6)

## Fagspesifikke samlinger

Den strategiske beslutningen om å konsentrere partnersamarbeidet rundt spesifikke fagområder utgjorde en markant endring i vår tilnærming til pedagogisk utvikling. Inspirert av en vellykket samling om problembasert læring i matematikk, etablerte vi en modell for å gjennomføre lignende samlinger for andre fag. Valg av tema for samlingene ble valgt i styringsgruppen. I samtaler med representant fra Utdanningsforbundet, ble det bestemt at faglærere skulle engasjeres på disse samlingene. Vi har også diskutert hvordan vi best kan formidle samlingenes innhold til hele skolen. Fra høsten 2022 sikret vi at lærere og rektorer avtalte hvordan de skulle dele innholdet fra samlingene når de kom tilbake til sin skole gjennom å inngå konkrete avtaler før samlingen var over. Hver av disse samlingene har gitt unike muligheter for å utforske og eksperimentere med innovative undervisningsmetoder og pedagogiske tilnærminger innenfor et gitt fagfelt. Ved å inkludere elever i disse prosessene har vi kunnet dra nytte av deres direkte tilbakemeldinger og kreative løsninger, noe som har bidratt til å forme og forbedre undervisningspraksis ute på skolene. I beskrivelsene av disse samlingene vektlegger vi aktivitetene som ble utført og bruker bilder og illustrasjoner.

## Problembasert læring i matematikkfaget

Denne samlingen handlet om problembasert læring og åpne oppgaver i matematikk og videre om vurdering av slike oppgaver. Vi brukte legoklosser til å jobbe med matematikkoppgaver, som ble fremstilt som et eksempel på en måte å jobbe problembasert på i faget. Som en oppvarmingsaktivitet fikk gruppene i oppgave å lage et «mobilhotell». Denne oppgaven hadde tre hovedkriterier: Konstruksjonen skulle være så høy som mulig. Designet skulle være estetisk tiltalende. Strukturen måtte være sterk nok til å bære vekten av en mobiltelefon. Hovedoppgaven var å bygge en modell av en dagsturhytte som var så nær en liter i volum som mulig, ved kun å kjenne størrelsen på én legokloss som målestokk (se fig. 2 og 3). Elevene hadde mange kreative løsninger, hvor en gruppe laget sin egen legolinjal. Elevene og lærerne jobbet sammen og diskuterte senere hvordan oppgavene kunne vurderes. Hver skole fikk en legokasse til videre bruk, som også har blitt brukt i senere samlinger. Denne type organisering bidro til at elever fikk en aktiv og deltakende rolle, hvor de sammen med lærerne og skolelederne måtte bryne seg på en

felles utfordring. Dermed var de «i samme båt», fremfor å ha den klassiske klasseromskonteksten, hvor læreren gir oppgaven og elevene må løse oppgaven.

## Ulike tilnærminger til norskundervisning

Dette var en samling hvor elever på forhånd skulle forhåndsprodusere en film om ulike pedagogiske arbeidsmåter i norskfaget. Denne dannet en innledning mot å se på hvordan det er mulig å variere undervisningen med bruk av data- og videospill, med utgangspunkt i spillet *Embracelet*<sup>4</sup>, som er utviklet av Mattis Folkestad, som til daglig er ansatt i NRK. Spillet har engelsk tittel, men er et norsk spill. Vi introduserte dem og for *Escape room* (se fig. 1), hvor vi tok utgangspunkt i Peer Gynt. Et *escape room* er et fysisk spill der deltakerne som foregår inne i et rom, hvor deltakerne må løse gåter og oppgaver innen en gitt tidsfrist. Essensen er å samarbeide, løse gåter og tenke kreativt under press for å fullføre oppdraget. De ulike deltakergruppene fikk og prøvd seg på det å utforme digitale plakater, der målet var å presentere varierte måter å undervise på i norskfaget.

## Samfunnsfag og KRLE

Høsten 2022 hadde vi samling i samfunnsfag og KRLE der vi laget podkast og skuespill/film om en historisk fortelling og en av verdensreligionene. Som en forberedelse ble deltakerne bedt om å ta med seg rekvisitter og sette seg inn i en spesiell tidsepoke som de fikk vite på forhånd. En endring vi gjorde på denne samlingen, var at elevene jobbet litt på tvers av skolene på en av oppgavene. Ved å gjøre gruppene mer sammensatte så vi at engasjementet nådde et enda høyere nivå enn tidligere. Podkastmediet åpner opp for at elevene kan arbeide med tekst på en måte hvor de bearbeider og optimaliserer egen tekst for å kunne formidle den tydelig inn mot et reelt publikum, som skal lytte til det elevene har skapt. Vanligvis vil elevene kun ha læreren eller skolen som sitt publikum, men her åpner den digitale teknologien opp for at deres egne tekster kan nå ut gjennom publisering i et podkastmedium. Vi så og at denne type teknologi endrer dynamikken i samarbeidet, hvor elevene kan samskape og samprodusere podkasten i sanntid fra hvert sitt sted. Lærerne kan følge produksjonen digitalt ved å være vert og eier av oppgaven.

## Praktisk-estetiske fag

Etter evaluering våren 2023, ønsket vi å fortsette med fagsamlinger også neste skoleår med fokus på nye fagområder. Det ble lagt fram ønske om praktisk-estetiske fag. Den første samlingen høsten 2023 handlet om tekster i en ny drakt og et utvidet tekstbegrep. Deltakerne så på ulike måter tekster fremstilles på i dag, både gjennom podkast, dataspill, memes og gjennom andre medieuttrykk. Deltakerne diskuterte hvordan det utvidede tekstbegrepet med nye sjangrer og

---

4. <https://machineboy.com/embracelet/>

digitale tekster kan brukes inn mot ulike fag og hvordan dette er med å endre vurderingsformene mot å bli mer prosessorienterte. De brukte programmet Book Creator som eksempel på et godt verktøy som er egnet til å skape nye tekstformer som kombinerer tekst, lyd og bilde (se fig. 4). Vi som er ansatt på UiS så at samspillet mellom elever og lærere skapte et godt arbeidsfelleskap.

Dette ble tydelig på siste samling i 2023, hvor STEAM-Learning<sup>5</sup> som tverrfaglig disiplin og metode ble satt på dagsorden inn mot Kunst og håndverk. Oppgaven var at gruppene skulle bygge fysiske labyrinter med papp, kartonger, papir og andre fysiske komponenter og deretter bruke en kodet robot til å gå fra startpunkt til slutt punktet i labyrinten (se fig. 5). Vi observerte at elevene lett lærte seg kodingen av robotene, men også at lærerne lærte seg pedagogisk bruk av teknologien inn mot sitt fagområde. Samspillet mellom elever og lærere bidro til felles kompetansebygging. Videre observerte vi dialoger om læring og pedagogisk bruk av nye teknologier i praktisk-estetiske fag. Lærerne og elevene oppdaget hvordan fag som matematikk og kunst og håndverk, som tradisjonelt sett står langt fra hverandre, kan smelte sammen gjennom STEAM Learning. Lærere som opplevde de manglet oppdatert kunnskap om teknologibruk, ble spesielt oppfordret til å delta. Samlingen startet med at gruppene fikk tilfeldig utdelt ulike typer roboter og fikk i oppgave å selv finne ut hvordan de virket, noe som gikk kjapt for seg. Oppgaven var utformet slik at det hadde liten betydning hva slags type robot som ble brukt, slik at alle kunne ta i bruk oppgaven på sin egen skole. Det var interessant å observere hvordan lærere, skoleledere og elever samarbeidet for å løse oppgaven; alle partene er likeverdige og elevenes kunnskaper og ferdigheter har blitt løftet frem som relevante og viktige i arbeidsprosessen.

## Eleven som deltaker i partnersamarbeidet

Vi har gjennom partnersamarbeidet gått for å etablere et skifte i skoleutvikling – fra en topptung og lærerdominert tilnærming til en mer inkluderende modell hvor elever medvirker med deres ofte fraværende perspektiver i slike prosesser.

Vår erfaring viser at elevers involvering tilsynelatende har styrket lærernes faglige utvikling, ved å knytte den faglige fremgangen tettere til brukernes interesser og behov. Læreres profesjonsutvikling inkluderer ikke ordinært elevene, men vi ser at deres inkludering kan føre til at lærerne og skolene tar i bruk andre arbeidsmåter. Det kan også skje en demokratisering, hvor alle parter deltar og har en stemme inn mot lærernes profesjonsutvikling. Ved å involvere elever, får lærerne umiddelbare og relevante tilbakemeldinger om hvordan pedagogiske tiltak fungerer i praksis. Dette kan føre til mer målrettede og relevante utviklingsprosesser, som igjen kan resultere i mer engasjerte og motiverte elever. Når elevene får en stemme i sin egen læringsprosess, tar de et større ansvar for sin egen læring som kan bidra til økt læringsutbytte. En annen dimensjon er

---

5. <https://www.uis.no/en/steam-upgrade-an-erasmus-project>



perspektivberikelsen som oppstår når elevene får ta del i slike prosesser. Elevenes stemmer og opplevelser kan utfordre etablerte strukturer og praksiser, som åpner for innovasjon og kreativitet i undervisningsmetoder. Dette gjenspeiles i eksperimentene med elevpresentasjoner og arbeid med problembasert læring i matematikk og programmering i kunst og håndverk. Den type elevmedvirkning synliggjør verdien av elevens perspektiv i utvikling av undervisningsmetodikk og materialvalg. Elevene har gitt tilbakemelding om at de opplever samlingene som positive, spesielt med tanke på at det har endret forholdet mellom elever og lærere. Både elever og lærere deltar på samlingene med like forutsetninger for læring, siden informasjonen som presenteres ofte er ny for begge grupper. Dette legger til rette for et miljø der man lærer av og med hverandre. Vi tenker også at elevenes deltakelse i partnersamarbeidet har oppmuntret til en flerdimensjonal forståelse av de komplekse dynamikkene i spill innenfor utdanningssektoren. Når elever involveres som likeverdige samarbeidspartnere i utformingen av lærematerialer og undervisningsmetoder, anerkjennes deres perspektiver og erfaringer. Dette kan bidra til å bryte ned konvensjonelle hierarkier og skape et rikere og mer egalitært læringsmiljø.

Mulighetene som åpnes ved å inkludere elever i partnersamarbeidet er mange. For det første kan dette bidra til en skolekultur som fremmer innovasjon og forandringsvilje, noe som er essensielt i en verden hvor teknologi og samfunnsbehovene stadig er i endring. Det fremmer også kritisk tenkning hos elevene som en vital kompetanse i dagens og morgendagens samfunn. For å bygge bro over det ofte tilstedeværende gapet mellom overgripende strukturer for samarbeid og klasseromspraksis, synes det klart at elevmedvirkning innen partnersamarbeidet er ikke bare berikende, men også nødvendig for å skape et virkelighetsnært og effektivt læringsmiljø. Den rapporterte suksessen fra tiltakene i Dalane-under modellen for partnersamarbeid kan tjene som modell for andre utdanningssektorer om å gi elever en mer aktiv rolle i utformingen av skolens utvikling og læringsinnhold.

Vi må stadig spørre oss om dette er den rette måten å spre kompetansen best og bredest mulig. Vår opplevelse er at samlingene har blitt godt mottatt og er lærerike, og både elever og lærere ser ut som å sette pris på å delta. Vi får også tilbakemelding om at mange av metodene og verktøyene som blir presentert, blir brukt på skolene. Elevene som har deltatt rapporterer at de får fortelle om samlingene på skolene, men at dette foregår på ulike måter: Noen formidler det de har lært i elevrådet, som tar dette videre til sine klasser, mens andre deltar på personalmøter med de ansatte. Men dette er et spørsmål vi må arbeide videre med, og da spesielt må undersøke nærmere hvordan innholdet på samlingene blir spredt videre på skolene.

En betydelig utfordring i partnerskap er hvordan samarbeidet kan bidra til å utvikle lærernes profesjonsfaglige praksis. I vårt partnerskap har det vært fokus på å utvikle profesjonsfaglig digital kompetanse, hvor gjennom å kombinere det digitale med det analoge og taktile, har vi skapt en kontekst hvor alle lærer sammen.

I hvilken grad det vi har erfart gjenspeiler seg i reelle positive utfall på skolene, kan være vanskelig å spore. Det som er viktig er ikke bare å gi elevene en stemme innen skoleutvikling, men at deres stemme blir hørt og kan påvirke skolen til det bedre. Lodge (2005) argumenterer for at elevstemmen bør omfatte mer enn bare meninger om overfladiske komfortspørsmål, og løfter frem viktigheten av å inkludere elever i dialoger om læring og skolens kjernevirksomhet. Dette er kjernen av å inkludere elevene i dette samarbeidet, slik at de kan inkluderes i fora hvor man kan ta del i beslutningsprosesser som kan ha en direkte implikasjon for skolens praksis.

## Referanser

- Ferguson, D. L., Hanreddy, A., & Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. In *London Review of Education*, 9, 1). UCL Press. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550435>.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125–146. <https://doi.org/10.1007/S10833-005-1299-3>.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of Student Participation in Decision Making at School. A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research. *Educational Research Review*, 7, 38–61. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2011.11.001>.
- Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 55, pp. 291–307). Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>.

*Ingunn Berrefjord Ugelstad,  
Anne Karin Fotland,  
Helga Monge Sigbjørnsen*

## «Det som er bra er at alle på avdelingen får være med på dette»

Erfaring med studiering som tiltak for barnehagebasert kompetanseutvikling.

Overskriften er et sitat fra en ansatt i en av barnehagene i Time kommune som nå er i full gang med det vi har valgt å kalle *Studiering i egen barnehage*. *Studiering i egen barnehage* er et tiltak for barnehagebasert kompetanseutvikling, som er utviklet i partnerskapssamarbeid mellom UiS og Time kommune. Gjennom dette tiltaket opplever vi å ha medvirket til faglig oppdatering og refleksjon sammen med personalet i de involverte barnehagene, og å ha bidratt til å øke muligheten for felles læring og endring av eksisterende praksis i tråd med intensjonene i Regional kompetanseordning (Rekomp) og Plan for Barnehagebasert kompetanseutvikling for Region Sør 2022–27. I tillegg til en kort beskrivelse av hva vi har gjort, vil vi i denne teksten dele noen erfaringer fra arbeidet så langt og peke på muligheter for veien videre. Vi vil spesielt løfte fram betydningen av å forankre tiltak i barnehagens egne mål og planer, samarbeid og involvering på flere nivå, og ikke minst erkjennelsen av at «ting tar tid».

Forfattere av teksten er to vitenskapelig ansatte ved UiS, og barnehagefaglig rådgiver i Time kommune. Representanter fra barnehagene kommer også til orde gjennom tilbakemeldinger og erfaringer fra deltakelse i studiering, som vi har fått lov å dele.

## Bakgrunn

På bakgrunn av et ønske fra Time kommune ble to vitenskapelig ansatte ved Universitetet i Stavanger med i prosjektet Utviklingsstøttende praksis på småbarnsavdelinger (USP), som har som overordnet mål å heve kvaliteten på den allmennpedagogiske praksisen på småbarns-avdelingene i barnehager i kommunen. Prosjektet blir ledet av en kommunal prosjektgruppe bestående av representanter for barnehageeier, PPT, helsestasjon, ressursperson i barnehage og representantene fra UiS. Hver barnehage har sin lokale prosjektgruppe, der leder ved enhetene er prosjektleder. Enhetene deltar på lokale samlinger for kompetansebygging, der også de vitenskapelig ansatte fra UiS har bidratt med faglige innlegg som har vært relevant i forhold til prosjektets framdrift, eksempelvis knyttet til tema som pedagogisk omsorg, betydningen av læringsssyn og refleksjon.

De elleve barnehagene som er med i prosjektet har gjennomført CLASS-observasjoner, som har dannet grunnlag for utarbeidelse av mål i en lokal prosjektplan. Etter den første runden med CLASS-kartlegging, uttrykte flere av barnehagene et behov for å få et «utenfra blikk» på egne planer og praksis, i tillegg til det de selv beskrev som faglig påfyll. De ønsket et tettere samarbeid knyttet til det å «rigge» for kompetanseheving i egen barnehage. De opplevde det utfordrende å skulle formulere konkrete mål for prosjektet, og å sikre at hele personalet ble engasjert i arbeidet med å nå disse. På bakgrunn av dette ble samarbeidspartnerne fra UiS knyttet spesielt til fire av barnehagene i prosjektet.

## Partnersamarbeid i barnehagene

Under besøk i barnehagene, kom vitenskapelig ansatte fra UiS, styrere og pedagogiske ledere på småbarnsavdelingene i fellesskap fram til hvilke mål i handlingsplanen det var hensiktsmessig å ta utgangspunkt i, basert på barnehagens behov. Barnehagene var innstilt på å sette av tid og rom til utviklingsarbeid for hele personalgruppa på småbarnsavdelinger, og hadde klare forventninger om å få hjelp i form av faglig innhold og å finne en god struktur på arbeidet med å nå målene. Hvordan kunne vi sammen lykkes med å skape noe som ville bidra både til å nå barnehagenes egne mål, de overordna målene i prosjektet og føre til kompetanseheving for alle samarbeidspartnerne? På hvilken måte kunne partnerne fra UiS bidra til å fremme faglig refleksjon og bevisstgjøring rundt barnehagens egen praksis, og slik medvirke til måloppnåelse i prosjektet?

### *Vi utvikler en idé – studiering i egen barnehage*

Basert på Wengers (2004) grunnantagelse om læring som et fundamentalt sosialt fenomen, nært knyttet til praktiske erfaringer og deltagelse, ble idéen om *Studiering i egen barnehage* utviklet. En «løs» idé om studiering ble første gang diskutert under besøk i en av barnehagene, og ut fra engasjement og interesse i personalgruppa, ble idéen satt i system og videreutviklet

av samarbeidspartnerne fra UiS. Med etablering av *Studiering i egen barnehage* hadde vi som mål å legge til rette for et læringsfellesskap inspirert av Wenger (2004), med felles virksomhet, felles repertoar og gjensidig engasjement. Ved å skape et felles «rom» for refleksjon over egen praksis i lys av relevant teori, ønsket vi å gjøre deltakerne mer bevisst på muligheter for videreutvikling og endring av egen praksis, samt å gjøre dem mer oppmerksomme på sin egen tause kunnskap (Polanyi, 1967).

### *Organisering og innhold*

Selv om de fire barnehagene som startet med *Studiering i egen barnehage* er ulike, ble strukturen og opplegget for studieringen den samme. Alle ansatte på småbarnsavdelingene ble fordelt i grupper sammensatt av pedagogiske ledere, barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere, og assistenter på tvers av avdelingene. For å tilrettelegge for medvirkning i størst mulig grad ble alle deltakerne oppfordret til å ta like mye ansvar for å dele erfaringer, delta i refleksjonene og gjerne også lede framdriften under samlingene. Basert på barnehagens egne planer og mål ble det valgt faglitteratur og utarbeidet refleksjonsspørsmål til bruk i studieringen. Eksempelvis valgte en av barnehagene å sette søkelys på mål knyttet til voksenrollen i utetida i barnehagen, og både litteratur og refleksjonsspørsmål ble spisset inn mot denne tematikken.

#### **Studiering ble gjennomført etter følgende struktur:**

*Forberedelse:* Lese den aktuelle fagteksten og skrive logg med egne tanker og refleksjoner basert på spørsmålene.

*Første samling i studieringen:* Samtalte om fagteksten med utgangspunkt i egne logger og refleksjonsspørsmålene som utfordret hver enkelt til å se koblinger til egen praksis. *Etterarbeid:* Skrive logg med refleksjon rundt læringsutbytte, gi seg selv en konkret utfordring i tilknytning til barnehagens mål med utgangspunkt i gitte spørsmål.

*Andre samling i studieringen:* Samarbeidspartnerne fra UiS er til stede og deltar. Alle deltakerne deler erfaringer, refleksjoner og tanker om veien videre.

### *Erfaringer og tilbakemeldinger*

Etter en «runde» i *Studiering i egen barnehage* slik den er beskrevet ovenfor, ble opplegget evaluert. Erfaringene fra denne runden er positive. En ansatt i en av barnehagene oppsummerte det på denne måten:

«Me har så vidt starta med studiering for to av fire grupper, og har fått mange positive tilbakemeldingar om sjølve studieringen – at det var ein god måte å jobbe på og å snakke teori og praksis på! Fleire har gitt tilbakemelding om at det var ein vanskeleg artikkel å kome inn i, og dette har me snakka høgt om. Det er fleire som har erfart at dess meir

dei les den – dess meir forstår dei av den og dei finn nye ting kvar gong! Så det er bra! Og dei som har syns det har vore veldig vanskeleg, dei syns det var godt å vær på studieringen og snakka seg litt/delvis gjennom den! Og me på stor avdeling (3–6 år) ser ein del av det som står i artikkelen også på vårs avdelingar, og i tillegg til at me er ein heil barnehage ute – me får ein anna forståelse av dei minste i leiksituasjonane deiras! Me ser at ting kan endrast hjå oss, og endring tek tid. Det er ei spennande tid me går mot!»

For oss blir dette en bekreftelse på at studiesirkelen fungerer som et sosiokulturelt læringsfellesskap, som har bidratt til å vekke gjensidig engasjement rundt felles virksomhet (Wenger, 2004) på tvers av bakgrunn og fartstid i barnehagen. Verdien av at studieringen vektlegger deltakelse for alle, uavhengig av erfaring, utdanning og stillingskategori, understrekes også av en ansatt i en av de andre barnehagene:

– «det som er bra er at alle på avdelingen får være med på dette, ofte er det bare pedagogene når det skal være noe faglig.»

I tillegg ser vi at studieringen har skapt faglig engasjement og større bevissthet rundt egen praksis også for andre ansatte i barnehagen. Studieringen har medvirket til å fremme kollektive prosesser som utvikler hele barnehagen. I en av barnehagene beskrev de dette som at:

– «det har oppstått en ny form for fellesskap; en felles referanseramme i hverdagen, det er gjenkjenning av situasjoner vi har diskutert, det er nok med en blikkveksling i garderoben som en bekreftelse på at «vi tenker det samme»».

Vi erfarer ut fra slike tilbakemeldinger at *Studiering i egen barnehage* er med på å minske gapet mellom teori og praksis, og dermed kan være med å endre praksis basert på ny kunnskap og erfaring.

## Hva har vi som vitenskapelig ansatte ved UiS lært av våre erfaringer i partnersamarbeidet?

### *Betydningen av involvering på flere nivå.*

Det å få forankring til partnerskapet på systemnivå har gitt viktige perspektiver for hvordan det arbeides for å gi utviklingsstøtte til barn i barnehagen. På systemnivå har vi som vitenskapelig ansatte deltatt på en felles arena for kompetanseutvikling. I dette likeverdige samarbeidet har vi

erfart at kompetanseutvikling skjer gjennom læring, dialog, samhandling, deltakelse, utforskning og samskaping (jf. NOU 2015: 8, s.22). Det å bli involvert på flere nivå ga oss tillit til og trygghet om at vi i utvikling av *Studiering i egen barnehage* bidro til utviklingsstøtte for barn i barnehagen på en måte som var i tråd med kommunens målsetting. Det ga oss også en opplevelse av å være reelle partnere og del av et felles *vi*, ikke som «vi fra UiS og de fra kommunen».

Vi har gjennom deltakelse på ulike nivå i partnersamarbeidet, fått være med i mange former for fellesskap med mulighet for læring. Innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv forstås læring som situert og som bevegelse mellom ulike kontekster (Lave & Wenger, 1991). Dette er noe vi virkelig har fått erfaring med i partnerskapet. Som en del av Rekomp-samarbeidet har vi deltatt i ulike samarbeidsfora på overordnet nivå, vi har vært med i prosjektgruppen for USP og samtidig samarbeidet tett med barnehager, der vi i tillegg til møtevirksomhet har vært med barnegrupper på tur og deltatt i hverdagsaktiviteter både ute og inne. Disse ulike arenaene har utfordret oss og gitt mulighet for utvikling av kompetanse på flere nivå. Vår erfaring er at mens det i barnehagene har vært et større behov for direkte fagkunnskap fra vår side, har det på systemnivå blitt stilt større krav til det vi oppfatter som mer fagovergripende kompetanse. I arbeidet med å utvikle *Studiering i egen barnehage* opplevde vi for eksempel at det i større grad var vår evne til å være kreativ og nyskapende, og å vise entreprenøriell kompetanse (jf. Haslund, 2023, s. 266), som ble utfordret og tatt i bruk. Verdien som ligger nettopp i deltagelse i, og bevegelse mellom ulike kontekster, har blitt tydelig for oss gjennom denne måten å drive partnerskapsarbeid på. Innsikt og forståelse vi har tilegnet oss gjennom samarbeid på én arena, har blitt videreført til andre arenaer, og gjort det lettere å se sammenhenger, og reflektere over muligheter og utfordringer fra ulike perspektiv. Vi opplever det derfor som en klar styrke for partnerskapet, og spesielt i utviklingen av *Studiering i egen barnehage*, at vi som vitenskapelig ansatte fra UiS har samarbeidet så tett med partnere på ulike nivå i barnehagesektoren i kommunen. Gjennom partnerskapsarbeidet har vi fått en unik innsikt i ulike prosesser som er involvert i utviklingsarbeid i barnehagen. Dette har bidratt til en økt forståelse for kompleksiteten i det praksisfeltet våre studenter vil bli en del av.

### *En erkjennelse av at ting tar tid*

Som det kommer tydelig frem i tilbakemeldingen fra en av barnehagene, tar det tid å endre praksis. Ofte er det tid til felles møter og refleksjon som forsvinner først i en travel barnehage hverdag. Det å fastsette tidspunkt for studiering i timeplanen god tid i forveien, har blitt løftet frem som viktig for at fagutvikling og arbeid med kompetanseheving skal bli prioritert. Tid og tålmodighet i rigging av gode strukturerer for kompetanseutvikling er også noe vi har erfart som et suksesskriterium i partnerskapsamarbeidet på systemnivå. Det tar tid å bli kjent og å bygge relasjoner. I utgangspunktet var vi innstilt på å realisere samarbeid direkte med barnehagene så tidlig som mulig. I etterkant ser vi verdien av å la ting ta tid og våge å stole på prosessen. Slik vi ser det skapte dette et godt grunnlag for å kunne lykkes når vi satte i gang med *Studiering i egen barnehage*.

## Verdien av engasjement og eierskap

Basert på erfaringer, og tilbakemeldinger vi har fått, ser vi det å forankre tiltak i barnehagens egne planer og mål, som grunnleggende for å skape motivasjon, engasjement og eieforhold til kompetansehevingstiltak.

Ved å relatere teori og erfaringer til aktuelle mål i barnehagen opplevde vi at det skjedde en bevisstgjøring hos flere av de ansatte når det gjelder sammenheng mellom teori og praksis. Det å få løfte frem og problematisere forhold mellom teori og praksis sammen med de ansatte i barnehagen, har gitt oss bedre innsikt i og forståelse for hvordan vi sammen utvikler kunnskap som har relevans for barnehagehverdagen.

Videre har vi i dette utviklingsarbeidet erfart hvor viktig det er å ta barnehagens egne planer på alvor, og involvere alle ansatte i arbeidet med å nå målene. Fra en av studieringene var tilbakemeldingen at de opplevde det spesielt motiverende og engasjerende å knytte refleksjonene så konkret til barnehagens egne mål. Vi har også sett hvor krevende det kan være for barnehagepersonalet å utarbeide egne planer og mål, og hvor viktig det er at målene er realiserbare, forankret i teori og gir mening for den enkelte ansatte. Dette er noe vi som vitenskapelig ansatte ved barnehagelærerutdanningen tar med oss inn i videre undervisning knyttet til planarbeid.

## Hva vi som vitenskapelig ansatte har lært av hverandre

En siste, men ikke mindre viktig, del av vår læring i partnerskapet er det at vi som vitenskapelige ansatte fra to forskjellige fagområder, drama og fysisk fostring, har fått ny innsikt i og forståelse for hverandres fag. Det å se fagene i metaperspektiv gir dybdeforståelse og innsikt i hverandres faglige forankring. I denne forankringen finner vi flere likheter enn forskjeller hva angår fagenes verdi knyttet til barns vekst og utvikling. En fornyet forståelse for hvordan fagene griper inn i hverandre danner nye måter å tenke undervisning på, og kan bidra til nyskaping også når det gjelder utvikling av nye emner i barnehagelærerutdanningen.

## Veien videre

Ser vi *Studiering i egen barnehage* som bygging av kompetanse, har vi her gitt en reel mulighet for videreutvikling, tilegnelse av ny kunnskap og anvendelse av denne. Det gis mulighet for forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning (jf. Haslund, 2023, s.22). Etter en runde med studiering, har barnehagene gitt uttrykk for at de ønsker å fortsette med arbeidsformen. Vi opplever i partnerskapsarbeidet å ha lykket med å utarbeide en arbeidsform for kompetanseheving i barnehagen som bidrar til å skape forutsigbarhet og langsiktighet i utviklingsarbeidet for alle involverte parter, i tråd med intensjonene i Rekomp-satsingen (jf. UiS, 2022–27, s. 9). Etter ønske fra barnehagene og ledelsen i kommunen er planen å fortsette med studiering i barnehagene, og vi opplever nå at arbeidsmåten er i ferd med å «spre seg» til andre barnehager. I den forbindelse



var tema på det siste samarbeidsmøtet med alle barnehagene i prosjektet knyttet til betydningen av refleksjon over egen praksis i lys av teori, og deling av erfaringer fra barnehagene som har gjennomført studiering. Etter hvert som arbeidsformen etableres i flere barnehager, er det et mål at barnehagene blir «selvdrevne» i gjennomføringen av studiering. *Studiering i egen barnehage* som kompetansehevingstiltak er barnehagebasert, forankret i barnehagens behov og involverer hele personalet. Arbeidsformen vil også, dersom den etableres som en fast ordning, bidra til å sikre langsiktighet og kontinuitet i barnehagens arbeid med kompetanseutvikling. Som vitenskapelig ansatte ved barnehagelærerutdanningen har vi også gjennom arbeidet med studiering høstet erfaringer som er relevant for undervisningen, ikke minst når det gjelder å engasjere studentene i refleksjon knyttet til forholdet mellom teori og praksis.

### **Kilder**

- Haslund, I. (2023). *Pedagogisk grunnlagstenkning. Kunnskap, læring og danning i læreprofesjonen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- NOU. (2015). *NOU 2015:8*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Routledge and Kegan Paul.
- Universitetet i Stavanger. (2022–2027). *Barnehagebasert kompetanseutvikling. Plan for Rogaland region Sør*.
- Wenger, E. (2004). *Praksis Fællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.



# Utviklingsarbeid i fem skoler i Sandnes i partnerskap med UiS – et mangfold

## Sammendrag

I teksten beskrives gode erfaringer med partnerskap mellom UH og fem skoler i Sandnes kommune som har gjennomført profesjonsfag utviklingsarbeid på ulike måter. God lederopplæring i kommunen, fungerende utviklingsgrupper på skolene og en viss styring fra oppvekstavdelingen i kommunen har vist seg å være viktig for å få dette til. Det samme gjelder rolleforståelse og kompetanse om profesjonsfaglig utviklingsarbeid hos alle, både skoleledere, opplæringsavdeling og UH-partner.

## Innledning

Å arbeide med desentralisert kompetanseutvikling var en ganske stor utfordring for meg som i flere år hadde arbeidet med store, nasjonale satsinger hvor rammene var gitt, som Lesing er ..., NyGIV, FYR og Språkløyper. I disse satsingene presenterte vi et innhold i store samlinger, i hefter eller på nett, initierte et utprøvningsarbeid og var noen ganger med i erfaringsdelinger. Men det var Utdanningsdirektoratet og vi, fagfolk fra de nasjonale sentrene, som avgjorde både innhold og form.

Selv om rammene og føringene fra staten etter hvert har blitt tydeligere, var det i oppstarten i 2017 svært uklart hvordan partnerskapet mellom universitet- og høyskolesektoren og skolesektoren skulle være. Aktørene skulle selv finne en måte å gjennomføre et partnerskap på, noe det til tider var en tålmodighetsprøve å delta i. Men etter hvert er det i ulike partnerskap funnet fram til en rekke gode og ulike måter å samhandle på. Jeg vil i denne teksten trekke fram noen eksempler på det jeg har vært med på. Kanskje kan det være noe å hente fra dette for andre også?

Eksemplene jeg trekker fram her, er utviklet i partnerskap med oppvekstvekstavdelingen og fem skoler i Sandnes kommune. Jeg vil beskrive mitt ståsted og min bakgrunn for dette arbeidet, og forutsetninger på skolen skapt via lederutviklingen i Sandnes kommune. Deretter vil jeg beskrive arbeidet på skolene, som på ulike måter har satt i gang utviklingsarbeid for språk/lesing tilpasset sine behov og forutsetninger.

### *Profesjonsfaglig utviklingsarbeid*

I strategien for språk, lesing og skriving, Språkløyper<sup>6</sup> 2016 – 2019, er en sentral ingrediens digitale kompetanseutviklingspakker som skoler og barnehager selv skal bruke i sitt profesjonsfaglige utviklingsarbeid. For at disse pakkene skal fungere best mulig, er det viktig at de har en struktur som kan støtte tilretteleggerne på skolene til å få til et utviklingsarbeid som påvirker lærernes undervisning og kommer elevene til gode. Pakkene i Språkløyper ble utviklet på bakgrunn av forskning om godt utviklingsarbeid, oppsummert av Darling-Hammond m.fl. (2017) slik:

- Det har faglighet og relevans.
- Det viser modeller av praksis.
- Det har utstrekning i tid.
- Det inneholder aktiv læring og initierer samarbeid.
- Det gir anledning til refleksjon.
- Det er tilgjengelig en ekspert som kan gi tilbakemeldinger og støtte.

De digitale pakkene i Språkløyper prøvde å ivareta disse punktene i den grad det var mulig i en enveiskommunikasjon på nett, og evalueringene av Språkløyper viste at deltakerne på skolene rapporterte at det å bruke Språkløyper i det profesjonsfaglige utviklingsarbeidet påvirket deres praksis (Bergene et al., 2020).

Kunnskapen om hva som trengs i et godt utviklingsarbeid hadde jeg altså med meg inn i desentralisert ordning. Da jeg begynte arbeidet, hadde jeg et mål om best mulig å støtte skolenes profesjonelle kompetanseutvikling gjennom å bidra der det syntes nødvendig. Fra først å delta på møter på ledernivå, ble jeg etter hvert tildelt partnerskoler som ønsket å arbeide med lesing eller språk. Det var ikke fastsatt tidsramme for partnerskapene, men varigheten ble løpende vurdert av opplæringsavdelingen i kommunen. Alle skolene har en pedagogisk utviklingsgruppe (PUG) som har ansvaret for skolens utviklingsarbeid. I denne gruppen sitter skolens ledelse og lærere med ulik spesialkompetanse, og gjerne også tillitsvalgt.

---

6. Språkløyper (uis.no)

## Fem skoler i Sandnes kommune

Oppvekstavdelingen i Sandnes kommune arbeider aktivt med lederopplæring. Dette kommer oss som partnere til gode når vi kommer til skoler hvor lederne har kunnskap om hvordan godt utviklingsarbeid drives. Dette var tilfelle med de skolene jeg beskriver nedenfor. Skolelederne var også innforstått med hva et partnerskap med UH innebar. I arbeidet kunne vi da gå rett på sak med å planlegge det faglige innholdet innenfor rammer allerede lagt av skolen. Felles for de fem skolene var også at det ble brukt god tid på planlegging. Målet med arbeidet ble diskutert, utviklingsplanen ble diskutert, og samtlige lærere ble trukket inn før eller senere. Lederne var tydelige og deltok både i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet, og skolene drev utviklingsarbeidet selv.

To barneskoler, Lura skole og Porsholen skole, arbeidet svært grundig med pedagogisk analyse av undervisningen ut fra et verktøy som var introdusert av fagstaben i oppvekstavdelingen. Pedagogisk analyse består av sju punkter: 1. Å formulere overordnede målsettinger 2. Innhenting av data og informasjon. 3. Problemformulering. 4. Analyse av opprettholdende faktorer. 5. Utvikling av strategier og tiltak. 6. Gjennomføring av valgte tiltak. og 7. Evaluering (Nordahl, 2012).

Lura skole gjennomførte den pedagogiske analysen fram til punkt 5 i sin pedagogiske utviklingsgruppe (PUG). Lærerne var representert ved lærerspesialister og trinnledere. PUG identifiserte seks «lesetema» som det kunne være interessant å gripe fatt i, nemlig flerspråklighet, lesing og skriving i fag, engasjement/motivasjon, organisering/metode, kartlegging/vurdering og begynneropplæring. Disse temaene ble presentert på en planleggingsdag ved skolestart 2022 og lærerne fikk deretter selv velge tema. En stor overvekt av lærerne ønsket noe overraskende å arbeide med temaet engasjement. Dette ble gjort over tid ved hjelp av en pakke i Språkløyper som da var under utvikling, og skolen ledet arbeidet selv. Evalueringen viste at ikke alle lærerne var helt fornøyde med denne pakken, det var for lite stoff rettet mot de yngste, men denne evalueringen ga likevel et utgangspunkt for en ny runde med utviklingsarbeid om lesing, denne gang med lesing i fag.

Porsholen skole involverte alle lærerne i hele den pedagogiske analyseprosessen både når det gjaldt lesing, skriving, muntlig språk og digital kompetanse. Analysearbeidet strakk seg over hele skoleåret 2022/2023 og inn i 2023/2024, med bruk av flere planleggingsdager og skolevandring. Analysene ble samlet i felles Google-dokumenter hvor de ble redigert av medlemmer i PUG og omdannet til en samlet språkplan som ble behandlet videre på en planleggingsdag. Deretter skal hvert trinn lage konkret innhold i planen med utgangspunkt i læreplanen LK20. Å arbeide med en plan mange planleggingsdager i to år kan føles krevende, men det jeg har sett på skolen er at arbeidet stimulerer til diskusjoner, både på overordnet nivå og detaljnivå, at de får et felles system og alle føler at de «eier» planen. Skolen driver utviklingsarbeidet selv, min rolle er å diskutere og kommentere planer og utviklingsarbeid.

Malmheim skole er en liten skole med omtrent en lærer pr. trinn. Ved innføring av LK20, deltok alle lærerne i en grundig analyse av alle fag i den nye læreplanen. I løpet av prosessen kom lærerne fram til at de manglet kompetanse på begynneropplæring i lesing og skriving, og ønsket å ha et utviklingsarbeid hvor de alle lærte mer om dette. Temaet ble gjort mer relevant for lærerne på alle trinn ved at lese- og skrivevansker ble koplet sammen med tema i begynneropplæringen gjennom en innledende forelesning. Videre ble skolen invitert med til å gi tilbakemeldinger på sjekklister for lesing som var i ferd med å bli utviklet i forskningsprosjektet «*Read to me*». Lærerne tok lydopptak av elever som strevde med lesing, og presenterte i plenum hvordan de brukte sjekklisene for nøyaktig kunne si noe om elevens leseferdigheter. Samtidig vurderte de innhold og oppsett i sjekklisene til forskerne som arbeidet med det. Lærerne lærte om lesing, hva de kunne lytte etter hos de som strevde, og forskerne fikk gode tilbakemeldinger på hvordan sjekklisene fungerte.

Det passer ikke på alle skoler å arbeide med store og omfattende planer og endringer. Noen ganger er det utviklende og praksisnært å gripe fatt i et enkeltelement i undervisningen og arbeide med det over lengre tid. Det gjorde Bogafjell skole. De valgte å konsentrere seg om å utvikle elevenes vokabular i alle fag. Ressurslærerne i lesing ledet arbeidet med noen økter av nettressursen om vokabular i Språkløyper i kollegiet, lærerne prøvde ut oppdrag i mellomperioder og delte erfaringene med hverandre både på trinn, på tvers av trinn og i plenum. Dette gjorde de i flere omganger gjennom et helt år, slik at både gode og mindre gode erfaringer kunne deles og drøftes, noe jeg også fikk delta i. Arbeid med ord skal bli en spesialitet på Bogafjell skole, og gjennom det kan man forbedre både leseflyt, leseforståelse, muntlig språk og skriving, så det er ikke egentlig så begrenset som det kanskje kan høres.

Eneste ungdomsskole som satsset eksplisitt på lesing skoleåret 2022/2023 var Lundehaugen ungdomsskole. Skolens satsing var todelt: Ett virkemiddel var å utvikle en lesekultur blant elevene for å få opp lesemengden blant elevene. Dette ble gjort ved å bruke ulike lesestimulerende tiltak både i undervisning og friminutt, samt bruk av biblioteket. Det andre virkemidlet er å arbeide med lesing av krevende tekster i alle fag i form av metoden tekstnær lesing (close reading)<sup>7</sup>. Til dette har skolen gjennomført en introduksjon av metoden ved at lærerne selv prøvde tekstnær lesing, deretter har de prøvd ut i klasser og delt erfaringer.

### *Kommentarer*

Min rolle som partner ved de ulike skolene har i svært stor grad vært å delta i planlegging av utviklingsarbeidet og stille krav ut fra hva jeg kan om utviklingsarbeid, jfr. Darling-Hammond m.fl., (2017). Jeg har lagt vekt på at skolene i størst mulig grad skal gjennomføre utviklingsarbeidet selv og bruke egne ressurser eller ferdige ressurser som Språkløyper. Alle skolene jeg

---

7. Tekstnær lesing: Lesing av komplekse tekstar | Universitetet i Stavanger (uis.no)

har beskrevet «eier» utviklingsarbeidet selv, og min rolle har vært å støtte dem på ulike måter i gjennomføringen. Jeg *har* introdusert tema, men jeg har i like stor grad vært med på, og satt pris på, erfaringsdelingen mellom lærerne. Dette siste samsvarer godt med det siste punktet i Darling -Hammonds liste over godt utviklingsarbeid: *Det er tilgjengelig en ekspert som kan gi tilbakemeldinger og støtte*. Dette er ikke mulig i en nettressurs som Språkløyper, men mulig i desentralisert kompetanseutvikling.

Når min innsats på hver skole er såpass begrenset, rekker den knappe ressursen jeg har til partnerskapsarbeidet ganske langt. Men forutsetningen for dette er altså høy grad av involvering og god kompetanse når det gjelder utviklingsarbeid hos lederne i skolene.

Sandnes kommune er i norsk sammenheng en stor kommune med en veldrevet oppvekstavdeling og en aktiv fagstab. Som partner fra UH kommer du ikke bare inn i en kultur hvor lederne er skolert i utviklingsarbeid, du kommer også med i en gruppe som drøfter partnerskapsarbeidet. Ingen av UH-partnerne gjør det samme i Sandnes-skolene de samarbeider med, friheten er stor og oppgavene tilpasses kompetansen og interessene til den enkelte. Dessuten styres arbeidet tydelig av to ansatte i staben. De setter sammen partnerskap, tilpasser målsettinger og deltar på de første møtene mellom skole og UH-partner. Videre følger de opp når det oppstår endringer eller vansker, og er tydelige med hensyn til oppgaver. Dette er nok også en viktig faktor for at det skal komme resultater ut av arbeidet på skolene.

Desentralisert ordning er på mange måter et dristig prosjekt. Staten har gitt fra seg kontrollen både over hva skolene skal arbeide med og hvordan det skal gjøres. Ansvaret, og mulighetene, er overlatt til skoler, skoleeiere og partnerne i UH-sektoren. Jeg har i denne artikkelen beskrevet skoler som har tatt ansvaret og grepet mulighetene til utvikling, men jeg har også pekt på god ledelse på flere plan som en forutsetning for at det skulle skje. Dette er ikke en selvfølgelighet på alle skoler og i alle kommuner.

Selv om jeg kom inn i partnerskapene som en fagperson med kunnskap om lesing og skriving, er det like mye min kompetanse om profesjonsfaglig skoleutvikling som har kommet i spill i partnerskapene. Det er ikke gitt at alle fagpersoner ved universiteter og høyskoler har denne kompetansen. På samme måte som man trenger pedagogisk kompetanse for å undervise, har jeg opplevd at man også trenger kompetanse når det gjelder skoleutviklingsarbeid for å være en god partner. Ved UiS har man opprettet Forum for lokal kompetanseutvikling for utvikling og erfaringsdeling. Kanskje man på lengre sikt kan tenke seg en formalisert ordning på samme måte som UNI-ped (kurs i universitetspedagogikk) hvor man utvikler både kompetanse og rolleforståelse for partnerskapsarbeid?

## Referanser

- Bergene, A. C., Lødding, B., Rogde, K., Myklebust, R. B., Bubikova-Moan, J., & Vika, K. S. (2020). *Evaluering av den nasjonale strategien Språkløyper. Sluttrapport.* (22; s. c). NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1849716/>
- Darling-Hammond, L., Hyer, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development (s. 76). *Learning Policy Institute.* <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen.* Gyldendal akademisk.



*Carl Cato Wadel,  
Hilde Sværen-Hjulstad,  
Bente Sjøthun,  
Elisabeth Aartun-Van der Hagen,  
Winnie Mowinckel*

# Bygging av kapasitet for ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling

## Sammendrag

Hvordan kan barnehagebasert kompetanseutvikling ledes? Kapitlet omhandler erfaringer fra et partnerskapssamarbeid i Stavanger kommune med å bygge kapasitet for ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom lærende nettverk. Erfaringen er at valg av strukturer, metodikker og innhold i nettverkssamlinger har gitt økt kapasitet til å arbeide med og lede barnehagebasert kompetanseutvikling.

## Innledning

Barnehagebasert kompetanseutvikling i et partnerskapssamarbeid i tråd med intensjonen i Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen (rekom), innebærer endrede krav til organisering og ledelse av læring og utviklingsarbeid i barnehagen<sup>8</sup>. Barnehagebasert kompetanseutvikling er utviklingsarbeid som foregår i den enkelte barnehage og som involverer hele personalet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.23). I dette kapitlet retter vi oppmerksomheten mot erfaringer med å bygge kapasitet for ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling. Kapasitetsbygging for ledelse handler om å utvikle de kunnskapene og ferdighetene, samt om

---

8. Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen inngår som en del av «Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring».

å etablere den holdningen og motivasjonen, som ledelse av en kompetanseutvikling som skal bidra til høy kvalitet på det pedagogiske arbeidet i barnehagen, forutsetter (Roland et al, 2023).

Dette kapitlet baserer seg på erfaringer fra rekomp og ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling fra region midt i Rogaland<sup>9</sup> og Stavanger kommune. Regionen valgte lærende nettverk som en strategi for barnehagebasert kompetanseutvikling, og som en organisering av partnerskapet mellom Universitetet i Stavanger (UIS), barnehagevirksomhetene og PPT.

## Et paradigmeskifte

Regional kompetanseordning markerte i 2019 en endring i hvordan barnehagene skulle jobbe med kompetanseutvikling, og implisitt hvordan læring og kompetanseutvikling skulle ledes. Kriterier for kompetansetiltak i ordningen, peker på likeverdige partnerskap mellom praksisfelt og universitets- og høgskolesektoren (UH), som skal bygge på lokale behov og styrke kollektive læringsprosesser.

Tradisjonelt har UH's rolle i kompetanseutvikling vært å levere opplæring på grunnlag av bestillinger fra kommunene eller barnehageeier. Da man i region midt i Rogaland i 2019 skulle utvikle strukturer i tråd med tenkingen som lå til grunn for rekomp, ønsket man å utfordre gamle samarbeidsformer. Det lå til grunn for etableringen av lærende nettverk på virksomhetsnivå og kommunenivå med den hensikt å tilrettelegge for kollektive læringsprosesser og bygge kapasitet for ledelse av læring og kompetanseutvikling. Ønsket om å utfordre gamle samarbeidsformer lå også til grunn for at UH ble invitert med som aktører i vurdering av barnehagenes behov. Barnehagene ble med det utfordret i et likeverdig partnerskap, til å se egen praksis gjennom utenfrablisset til utdannere og forskere innenfor barnehagefeltet. Dette markerte noe nytt for barnehagene og noe nytt for UH. Rekomp innebar med andre ord ikke bare noen overfladiske justeringer eller en endring i arbeidsform eller metodikk. Det markerte et paradigmeskifte, med påfølgende behov for å sikre en felles forståelse av barnehagebasert kompetanseutvikling, partnerskapsamarbeid og hva det innebar med hensyn til ledelse av læring og kompetanseutvikling.

### *Etablering av lærende nettverk*

Region midt i Rogaland bestemte at det skulle tilrettelegges for lærende nettverk for alle barnehagevirksomhetene i regionen. Det viste seg at det ute i virksomhetene var en del usikkerhet knyttet til hva et lærende nettverk var og hvordan de skulle få etablert disse nettverkene og få de til å fungere i tråd med intensjonen med barnehagebasert kompetanseutvikling. En av erfaringene man gjorde seg var at nettverksledelse var krevende og avgjørende for gode lærende nettverk. Man erfarte at det var et behov for støtte til det å lede barnehagebasert kompetanseutvikling med

---

9. Region midt i Rogaland består av kommunene Stavanger, Sola, Randaberg, Kvitsøy, Strand og Hjelmeland.

utgangspunkt i lærende nettverk. Disse erfaringene sammen med at barnehagebasert kompetanseutvikling generelt innebar en endret lederrolle med hensyn til ledelse av læring, var bakgrunnen for at det ble etablert lærende nettverk på kommunenivå. Disse ble kalt kjernenettverk for å skille de fra de lærende nettverkene i virksomhetene.

Kjernenettverkene skal gjøre det mulig å se alle barnehagene i en kommune i sammenheng. Nettverkene skal dekke behovet for en arena for gjensidig læringsutveksling og skape et «vi» hos de som skal lede kompetanseutviklingen i egne virksomheter. Videre skal kjernenettverket være en møteplass der barnehagevirksomhetene får økt tilgang på forskningsbasert kunnskap som treffer behov de har i deres praksis. Dette kapitlet tar utgangspunkt i kjernenettverket som ble etablert i Stavanger kommune for å hjelpe og støtte ledelsen av de lærende nettverkene på virksomhetsnivå og slik bidra til å bygge kapasitet for ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling.

## Organisering av lærende nettverk i Stavanger kommune

I Stavanger er de kommunale barnehagene organisert i 19 virksomheter som til sammen består av cirka 80 barnehagebygg. Et lederteam bestående av en virksomhetsleder og 2–5 avdelingsledere har ansvaret for drift og ledelse av barnehagene som inngår i virksomheten og utgjør virksomhetens samlede styrressurs. Virksomhetene har stått fritt til å organisere lærende nettverk på sin måte. Noen har egne nettverk for pedagoger og egne for barne- og ungdomsarbeidere, mens andre har nettverk på tvers av roller. Noen har månedlige nettverksmøter, andre oftere eller sjeldnere.

### **Kjernenettverket som ble etablert i Stavanger kommune hadde følgende tre mål:**

- Støtte virksomhetene i etablering av egne lærende nettverk
- Bygge kapasitet og kompetanse for ledelse og læring
- Jobbe mot målene i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og en inkluderende praksis

Et arbeidsutvalg planlegger, gjennomfører og evaluerer kjernenettverkssamlinger med utgangspunkt i disse målene. Arbeidsutvalget består av to virksomhetsledere, to vitenskapelige fra UiS, avdelingsleder i PPT, to rådgivere fra kommunen, samt regional kompetanse- og utviklingsveileder. Virksomhetslederne leder samarbeidsmøtene i arbeidsutvalget. Arbeidsutvalget har i sitt arbeid med å planlegge kjernenettverkssamlinger fått til et reelt partnerskapsamarbeid preget av likeverdige relasjoner og gjensidig respekt. Utvalget har erfart at viktige forutsetninger for dette har vært å sette av nok tid til åpne diskusjoner, preget av raushet som gjør at alle føler seg komfortable med å dele erfaringer og kunnskap og bidra aktivt med tanker og forslag.

Deltarne på kjernenettverkssamlingene er lederteamene i barnehagevirksomhetene (virksomhetsleder og avdelingsledere), representanter for pedagogiske ledere i virksomhetene,

spesialpedagog fra virksomhetene, rådgivere fra PPT, rådgivere i kommunen, samt vitenskapelig ansatte fra Universitetet i Stavanger. Totalt ca. 130 deltakere. Ved gjennomføring av nettverks-samlinger sitter spesialpedagoger og rådgivere i PPT sammen med virksomhetene rundt et bord som gir gode muligheter for dialog og felles refleksjon.

Som redskap for å tilrettelegge for læring og kompetanseutvikling i de lærende nettverkene på kommunenivå og virksomhetsnivå, valgte region midt i Rogaland å organisere nettverkssamlinger med utgangspunkt i dialogkonferansemodellen. Dialogkonferanser handler om å bringe sammen deltakere som kommuniserer på en systematisk måte med sikte på å forstå og utvikle egen praksis (Lund et al., 2010). Modellen består av fire deler: teori, erfaring, refleksjon og forpliktelse til veien videre. De ulike delene kalles rom og hvert rom har et tydelig mål og fokus. Rom 1 handler om å være forankret i fag og forskningsbasert kunnskap. Rom 2 handler om nærhet til praksis og erfaringer. Rom 3 handler om refleksjon og læring med utgangspunkt i de faglige og erfaringsbaserte innspillene fra rom 1 og 2. Rom 4 handler om veien videre og skal skape forpliktelse blant deltakerne til å gjøre noe annerledes og prøve det ut fram til neste nettverkssamling.

## Kapasitetsbygging for ledelse av kompetanseutvikling

Tema og innhold for kjernenettverkssamlingene i Stavanger kommune, har vært basert på signaler og behov som arbeidsutvalget har fanget opp fra virksomhetene. Det omfatter både behov knyttet til å organisere lærende nettverk og lede læring og barnehagebasert kompetanseutvikling og behov relatert til kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

På bakgrunnen av signaler fra virksomhetene om at det eksisterte en del usikkerhet knyttet til hva lærende nettverk er, ble dette valgt som tema for den første samlingen for kjernenettverket i Stavanger kommune høsten 2022. Samlingen ble lagt opp i tråd med dialogkonferansemodellen. I rom 1 ble det gitt en innføring og dialogkonferansemodellen som et redskap i ledelse av lærende nettverk. Det ble fulgt opp med et faglig innlegg om nettverk der målet var å bidra til en felles forståelse av lærende nettverk som en måte å organisere seg på for å fremme læring og kunnskapsutvikling gjennom dialog, utveksling av erfaringer, felles refleksjon over praksis, teori og forskning og felles kunnskapsutvikling. En økt forståelse for hva et lærende nettverk er, samt innsikt og øvelse i bruk dialogkonferansemodellen, gav deltakerne på kjernenettverkssamlingen et grunnlag for å komme videre i arbeidet med å etablere og lede de lærende nettverkene i sine virksomheter.

På andre samling i kjernenettverket våren 2023 var refleksjon hovedtemaet for samlingen. Arbeidsutvalget hadde fanget opp at enkelte ute i virksomhetene oppfattet refleksjon noe snevert, som det å dele erfaringer, og at en i ledelsen av de lærende nettverkene strevde med å få til gode kollektive refleksjonsprosesser. Lærende nettverk skal være arenaer for både dialog,

erfaringsdeling og refleksjon. Arbeidsutvalget så det dermed som viktig å få fram hva refleksjon handler om. På samlingen besto rom 1 i dialogkonferansemodellen i et faglig innlegg om hva det innebærer å reflektere og betydning av kritisk og kraftfull refleksjon som kan utfordre etablert praksis og tankegodt og bidra til ny innsikt, forståelse og kunnskap (Søndenå, 2004). Videre ble ulike hjelpemidler for å stimulere refleksjon presentert. I rom 2 delte to rådgivere fra PPT sine erfaringer med å lede refleksjonsprosesser. Rom 3 bestod av en øvelse i refleksjon. Kommunalsjef for barnehagene i Stavanger ivaretok rom 4 ved å oppsummere og peke fremover. Etter fellesdelen jobbet virksomhetene videre i rom 4 med å diskutere mål for sine lærende nettverk.

Den tredje kjernenettverkssamlingen høsten 2023 rettet oppmerksomheten mot kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Det hadde sammenheng med at det var et uttalt mål i Stavanger kommune at de lærende nettverkene skulle arbeide med kompetanseløftet i tråd med målene om at alle barn skal oppleve å få et godt tilpasset og inkluderende barnehagetilbud og muligheter for utvikling, læring og trivsel uavhengig av sine forutsetninger. I rom 1 ble målene for kompetanseløftet og hva disse betyr for stavangerbarnehagen gjennomgått. Det ble fulgt opp med faglige perspektiver på inkluderingsbegrepet og tanker om hvordan inkluderingsarbeidet i barnehagene kan ledes, presentert i en panelsamtale mellom en representant fra UiS, en fra PPT og en virksomhetsleder. Rom 2 inneholdt en erfaringsdeling knyttet til inkluderingsarbeid fra et partnerskapsamarbeid mellom en barnehage og fagansatte ved UiS. I rom 3 reflekterte deltakerne over hvordan de ulike rollene og kompetansene skulle bidra for at det nære laget rundt barnet skulle lykkes med en inkluderende praksis for alle barn. I rom 4 skulle alle virksomhetene bli enige om tiltak de skulle iverksette fremover.

## Økt forståelse hvordan læring kan organiseres og ledes

Tilbakemeldingene fra deltakere på kjernenettverksamlingene er at forståelsen av å jobbe lærende og lede kollektive læringsprosesser har blitt styrket som er resultat av samlingene. Det ble uttalt at faste samlinger bidrar til fremdrift for virksomhetene og at økt kunnskap bidrar til forståelse og engasjement. Deltakere fra virksomhetene har i etterkant av samlingene tatt konkrete grep for å utvikle strukturer, metodikker og relasjoner for å øke kvaliteten i barnehagetilbudet til det beste for barna. Her har etablering av nettverksgrupper og anvendelse av dialogkonferansemodellen stått sentralt. De samme signalene om økt forståelse for å jobbe lærende sammen kommer også fra deltakere fra PPT og barnehagers erfaringer med samarbeid med PPT.

Erfaringer fra to av virksomhetene i Stavanger kommune viser at kjernenettverkssamlingene har bidratt til å hjelpe dem i å videreutvikle de lærende nettverkene og ledelsen av disse nettverkene og i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling relatert til målene for kompetanseløftet. I forlengelsen av etablering av kjernenettverket, har virksomhetene opprettet arbeidsgrupper som består av pedagogiske ledere, avdelingsledere, spesialpedagog fra PPT og virksomhetsleder.

Medlemmene av arbeidsgruppene har deltatt på kjernenettverkssamlingene. Arbeidsgruppene har hatt møter i etterkant av hver kjernetverksamling for å oppsummere den forståelsen de sitter igjen, diskutert seg fram til en felles forståelse for oppdraget knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling og avklart hvordan de skal arbeide videre innenfor sin virksomhet.

Virksomhetene har etablert lærende nettverksgrupper på tvers av de ulike barnehagebyggene som inngår i virksomheten. Nettverkene har vektlagt å bruke tid på å bli kjent med og implementere dialogkonferansemodellen som et verktøy i å organisere samlingene og tilrettelegge for kollektiv læring. Nettverkene har videre jobbet med målene i kompetanseløftet. De har særlig jobbet med sentrale begreper for å sikre at alle har en felles forståelse av disse. I arbeidet med målene i kompetanseløftet har virksomhetene tatt i bruk Udir sin kompetansepakke for inkluderende praksis. Dialogkonferansemodellen er brukt for å sikre refleksjon og forståelse for hva laget rundt barnet handler om.

Tilbakemeldinger fra personalet i virksomhetene er at de opplever at de lærer mer når de sitter sammen med andre. Kollegaer som deler av sin kompetanse får noe i spill hos den enkelte. Virksomhetene har erfart at kjernenettverksamlingen der de arbeidet med kompetanseløftet har vært med å bidra til at spesialpedagogene i virksomheten nå jobber mer som en del av «laget rundt barnet» i tråd med tankegangen i kompetanseløftet.

Pedagogiske ledere har en sentral rolle i arbeidet med oppfølging og videreutvikling av kompetanse og refleksjon i det nære laget rundt barna på den enkelte avdeling og utgjør en sentral faktor for at barna faktisk skal få erfare et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet. Noen virksomheter har gjort seg gode erfaringer med at lærende nettverk for pedagogiske ledere inneholder både en felles del som er lik for alle ansatte samt en del som har særlig fokus på lederrollen for å styrke barnehagebasert kompetanseutvikling på avdelingen.

Efaringene fra kjernenettverket og de lærende nettverkene i virksomhetene er at dialogkonferansemodellen har bidratt til å sikre systematikk. Modellen gir en god struktur for læringsprosesser som både er forankret i teori og erfaringer og hvor ny innsikt utvikles i refleksjon før man sammen setter seg konkrete mål for videre arbeid. Modellen kommuniserer tydelige forventninger til nettverksdeltakerne og skaper rom for å ta ulike kompetanser og perspektiver i bruk i et partnerskap. Erfaringen er at modellen har bidratt til gode rammer for å bygge vel-fungerende lærende nettverk med en felles forståelse av hensikt og mål, klare rolleavklaringer og forventninger til samspill, og forventninger til hvordan man sammen tilrettelegger for læring og kompetanseutvikling.

## Sentrale erfaringer fra et partnerskapsamarbeid

Stavangerbarnehagen i partnerskap med UiS og PPT har etter halvannet års arbeid med å bygge kapasitet for ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling, gjort flere verdifulle erfaringer. Kjernenettverket har blitt en arena for samskaping og dialog mellom mange ulike roller i laget rundt barnet. Dette har bidratt til en kvalitetsforskjell i samhandlingen mellom ulike faggrupper i barnehagen, i lederteam og mellom barnehagene og PPT.

Tilbakemeldinger fra nettverksdeltakere indikerer at forståelsen av å jobbe lærende og lede kollektive læringsprosesser har blitt styrket. Deltakere har tatt konkrete grep for å etablere strukturer, ta i bruk metodikker og utvikle relasjoner i laget rundt barnet, for å øke kvaliteten i barnehagetilbudet. Det er vår erfaring at det er av avgjørende betydning at PPT har en sentral rolle i kjernenettverket. Deres fagkunnskap og systemtenkning er viktige bidrag for å bygge kapasitet for en inkluderende praksis i den enkelte barnehage. PPT sin rolle er i endring gjennom Kompetanseløftet, og kjernenettverket har blitt en viktig arena hvor nye forventninger til roller og samspill i laget rundt barnet kan erfares og reflekteres over. Et sentralt grep har derfor vært å inkludere alle rådgivere, spesialpedagoger og utførere i nettverket, slik at de er i aktiv dialog og refleksjon med barnehagene knyttet til tematikkene i lærende nettverk. Tilbakemelding fra PPT er at ved å ha en aktiv rolle i planlegging og deltakelse i kjernenettverk og i lærende nettverk, bidrar det til å bygge relasjoner for samarbeid og at en ser hverandre som likestilte partnere i arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling. PPT opplever med disse strukturene å være tettere på barnehagenes arbeid med inkludering. Arbeidsformen i nettverket bidrar til faglig refleksjon hvor det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske kan drøftes i sammenheng. Allerede nå erfarer PPT at både det relasjonelle og det faglige er i gjensidig utvikling og bidrar til økt kvalitet i samarbeidet med barnehagene i de andre strukturene for samarbeid som finnes i Stavangerbarnehagen. Dette bygger tydelige opp under PPT sitt mandat knyttet til kompetanse- og organisasjonsutvikling og øvrige målsettinger i Kompetanseløftet.

Kjernenettverkets bidrag til å bygge kapasitet for ledelse av barnehagebasert kompetanseutvikling, har først og fremst vært å bidra med økt forståelse av systematikk, metodikk og refleksjon som avgjørende i utvikling av kollektive læringsprosesser. Mellom nettverkssamlingene har virksomhetene hatt stor nytte av å ta dialogkonferansen aktivt i bruk som struktur for lærende nettverk på tvers av barnehagebygg og ulike fagroller. I mellomarbeidet i virksomhetene har det vært av stor verdi å ta i bruk kompetansepakken fra Udir, som har stor variasjon av formidlingsformer og konkrete forslag til refleksjonsoppgaver og som bidrar med begrepsavklaringer som styrker et felles fagspråk.

Bevisstgjøringen omkring verdien av refleksjon har bidratt til en økt prioritering av tid og metodiske rammer for refleksjon i virksomhetene. Virksomhetsledere deler erfaringer om å etablere lærende nettverk i egen virksomhet på tvers av barnehagene. Refleksjon har fått en styrket plass

gjennom bruk av dialogkonferansemodellen. Når alle får dele og bidra meningsfullt i dialog, tilrettelegges det for motivasjon og engasjement. Metodisk og systematisk tilrettelegging av likeverdig deltakelse har bidratt til utvikling av en kollektiv praksis i det nære laget rundt barnet.

Vår erfaring er at strukturen som er valgt i Stavanger ivaretar intensjonen bak den regionale kompetanseordningen. Denne strukturen legger til rette for samarbeid om et felles læringssyn, økt bevissthet om verdier og holdninger, samt adresserer behovet for at rollene i praksisfeltet og i UH-sektoren utfordres til å delta i nye former for samspill. Lærende nettverk er ikke bare en arbeidsform, men en strategi for å utvikle kapasitet for ledelse av kompetanseutvikling. Dette speiles i utviklingen av ny strategi for kvalitet mot 2030 for Stavangerbarnehagene, i årshjul for kompetanseutvikling og i den enkelte virksomhets årsplanarbeid.

### Referanser

- Kunnskapsdepartementet (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Kunnskapsdepartementet
- Lund, T., Rotvold, L.A., Skrøvset, S. Stjernstrøm, E & Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *FoU i praksis*, 4(1), 47–64.
- Roland, P., Øgård, M. & Hye, L. (Red.) (2023). *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT, Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.



Ine Larsen Måneby,  
Hilde Sværen-Hjulstad

## Erfaringer med integrativ metodebruk i læringsprosesser

### Lærende nettverk som ramme for erfaringen

Lærende nettverk har siden 2020 vært en struktur i regional ordning hvor barnehager i midt-Rogaland møtes for gjensidig læringsutveksling med PPT og UiS<sup>10</sup>. Målet er å bygge kapasitet for ledelse og læring, samt å ha en felles arena for å jobbe mot målene i Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og en inkluderende praksis. Forfatterne av denne teksten representerer to av disse partnerskapsrollene, som universitetslektor i drama ved Universitetet i Stavanger og som kompetanse- og utviklingsveileder for praksisfeltet<sup>11</sup>. Planlegging og gjennomføring av lærende nettverk skjer gjennom arbeidsutvalg (AU), som i tillegg til forfatterne består av styrere som fungerer som nettverksledere, PPT-leder/rådgiver, barnehagesjef og -rådgivere. I gjennomføringen av lærende nettverk har det siden 2022, vært utprøvd ulike integrative metoder for bearbeiding og utforskning av temaer.

Erfaringene og refleksjonene som deles er hentet fra samarbeidet i Sola, Strand og Hjelmeland og nye partnerrelasjoner som ble etablert i 2022. Til sammen utgjør det omkring 15 ulike lærende nettverk-samlinger. Det er erfaringene som omhandler integrativ metodebruk for å

---

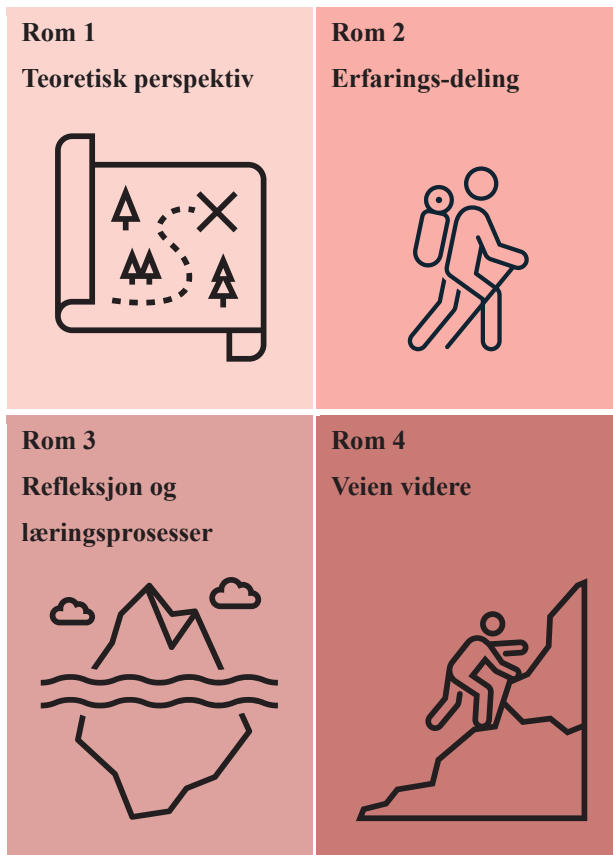
10. Midt-Rogaland består av kommunene Stavanger, Sola, Strand, Hjelmeland, Randaberg og Kvitsøy og kalles *region midt* i partnerskapet med UiS.

11. Forfatterne av denne teksten er Ine Larsen Måneby (universitetslektor i drama ved Universitetet i Stavanger) og Hilde Sværen-Hjulstad (kompetanse- og utviklingsveileder i Region midt). Erfaringene og refleksjonene bygger i stor grad på forfatternes samarbeid med Sola, Strand og Hjelmeland kommune, hvor førstelektor i drama; Hallgjerd Byrkjeland er en del av partnerskapet og utviklingen av lærende nettverk sammen med Sola kommune.

fremme refleksjon og læring. Integrativ metodebruk vil i denne teksten innebære metodikker fra både integrativ veiledning og fra dramafaget, som også er forfatterens ulike faglige tilhørighet. Integrativ metodebruk tilrettelegger for refleksjon gjennom å aktivere tanker, følelser og kropp for «å gjøre det usynlige synlig» (Petzold, 2008). For å lede barnehagebasert kompetanseutvikling, er tilretteleggelse for refleksjon over praksis avgjørende. Forfatterne av denne teksten ser i den sammenhengen barnehagelærerens dramafaglige kompetanse som en ressurs i ledelse av refleksjon i barnehagen, og vil i denne teksten synliggjøre noen erfaringer med å få dette i spill i lærende nettverk.

## Dialogkonferansemodellen som ramme for lærende nettverk

Dialogkonferansemodellen er valgt som både en struktur og en arbeidsform for de lærende nettverkene, se modell under.



Modellen er utviklet av Torbjørn Lund (2011) og er blant annet mye brukt i Utdanningsdirektoratets nettressurser for å etablere lærende nettverk (Udir, 2022). Modellen består av fire deler som peker på fire ulike faktorer i en læringsprosess; teoretisk og forskningsbasert kunnskap, erfaringsdeling og praksisnærhet, refleksjon og læring og til slutt utarbeidelse av forpliktelser til videre arbeid. Dialogkonferansemodellens beskrivelse av fire rom er abstrakte rom for å visualisere en bevegelse mellom fire ulike steg når man jobber lærende. I modellen som vi bruker i våre lærende nettverk, har vi lagt inn ikoner som visualiserer innholdet i de ulike rommene. Midt-Rogaland har valgt dialogkonferansemodellen som ramme for alle lærende nettverk, fordi den skaper en tydelig ramme og struktur for læring. Den synliggjør avgjørende elementer for å lykkes med utvikling av felles praksis, hvor både teori- og erfaringsperspektivet anerkjennes, samtidig som tid for refleksjon og læring, samt konkretisering av videre arbeid blir tydelige som ulike steg i en læringsprosess. Erfaringene som vil trekkes fram i denne teksten handler i særlig grad om å tilrettelegge for kraftfull refleksjon og et holistisk perspektiv på hvordan refleksjon og læring kan styrkes gjennom integrativ metodebruk.

## Erfaringer fra utforskning av nye partnerroller

De første møtene høsten 2022 mellom partnere fra barnehagelærerutdanningen og representanter for barnehagefeltet, var preget av både forsiktig optimisme og usikkerhet. Det var et stort spenn i forståelsen de ulike rollene hadde av oppdraget vi sammen skulle løse i partnerskap. Erfaringene fra rollen som kompetanse- og utviklingsveileder innebærer å være både en brobygger og en translatør, en relasjonsbygger og en pådriver for et partnerskap som skaper verdi. Barnehagestyrerne var usikre på hvordan to vitenskapelige fra dramafaget kunne bli verdifulle og meningsfulle partnere i lærende nettverk, og den samme usikkerheten satte de vitenskapelige selv ord på. Hvis man i partnerskap skulle bygge et lærende nettverk som styrket barnehagens kapasitet for ledelse og læring, hvilken relevant plass kunne de vitenskapeliges dramafaglige kompetanse ha? I de første møtene famlet dialogen rundt dette spørsmålet, og det var enkelt å gå til tradisjonelle samarbeidsformer og tenke at UH bidrar med faglige innlegg om utviklingsarbeid, pedagogikk eller ledelse. Rollen som kompetanse- og utviklingsveileder kunne tilrettelegge for dialog om forståelsen av hvordan de ulike rollene i partnerskapet skulle bidra likeverdig og aktivt i lærende nettverk. Det skapte behov for nye måter å samarbeide på. Skulle vi ta den samlede kompetansen i bruk, så inneholdt den dramafaget. Hvilken plass kunne dramafaglig kompetanse ha i dette samarbeidet?

## Erfaringer fra et vendepunkt

En tilfeldig busstur mellom forfatterne av denne teksten ble et avgjørende vendepunkt. I en uformell samtale begynte en refleksjon. Veilederrollen i midt-Rogaland har sin faglige forankring i integrativ veiledning, en tilnærming i veiledningstradisjonen som vektlegger et integrativt og

systemisk perspektiv, med røtter i både psykodrama, i gestalt, sosiokulturell pedagogikk m.m. Metodiske øvelser i integrativ veiledning kan være hentet fra eksempelvis psykodrama eller skulpturering for å tilrettelegge for kraftfulle refleksjoner i profesjonelle kontekster (Petzold, 2008). Denne tilnærmingen samsvarer i stor grad med dramafaglig læringssyn og metodikk. Med det åpne Sola-landskapet utenfor bussvinduene, ble det rom til å utforske sammenhengene mellom intensjoner og mål for lærende nettverk, rammene i dialogkonferansemodellen og den dramafaglige kompetansen hos de vitenskapelige. Gjennom perspektiver hentet fra integrativ veiledning, prosessledelse, barnehagepedagogikk og dramafaget, synliggjorde samtalen sammenhengen mellom estetisk praksis, kroppslig erfaring og dybderefleksjon. I partnersamarbeidet mellom vitenskapelige fra dramafaget og integrativ veileder i praksisfeltet, oppstod dermed et ønske om å bruke integrativ metodebruk som en tydelig ressurs for kraftfull tilstedeværelse og refleksjon i lærende nettverk.

## Erfaringer fra dramafaglig metodebruk i lærende nettverk

I videre arbeid har derfor AU sammen utforsket dialogkonferansemodellens intensjon og læringssyn i et integrativt og dramafaglig perspektiv. Fra usikkerhet og forsiktig utprøving av dramametoder fikk AU etter hvert noen felles erfaringer. I evaluering har vi brukt mye tid på å reflektere over verdien av å gi integrativ metodebruk plass i lærende nettverk. Dette tilrettela for bevisstgjøring og anerkjennelse av mangfoldet av ulike kompetanser hos partnerne i AU, og at den enkelte tok egen kompetanse aktivt i bruk. I gjennomføring og ledelse av lærende nettverk, har både styrerne som nettverksledere, men også andre partnere, utforsket integrativ metodebruk for å tilrettelegge for deltagerens tilstedeværelse, nærhet til egen praksis, dyp refleksjon og konkretisering av forpliktelser til videre utvikling.

Dramaturgien, hvordan et lærende nettverksmøte bygges opp og rammes inn, ligger allerede i dialogkonferansemodellens struktur. Drama- og teaterfaglige grep som regi, symbol- og bildebruk, scenografi, organiske overganger og scenskifte, har vært med å tilrettelegge for tydeligere opplevelse og forståelse av læringsprosessen gjennom fire abstrakte rom i dialogkonferansemodellen. Ett konkret valg har vært å tydeliggjøre bevegelsen mellom rommene gjennom fysiske scenskifter og ved å aktivere både kropp og sanser. Det kan være scenografiske endringer på scenen, bilder og ikoner på storskjerm eller på bordene, bruk av «black box» eller åpent gulv. Ved å veksle mellom å abstrahere og konkretisere skiftet mellom dialogkonferansen fire ulike rom, ivaretas det helhetlige mennesket hvor ikke bare kognisjon, men også kropp, sanser og

følelser blir anerkjent. Dette er i tråd med både en barnehagefaglig og integrativ tilnærming til læring og utvikling<sup>12</sup>.

Ulike dramametoder er tatt i bruk. Linjeøvelse, fire hjørner og andre påstandsovelser kan gi deltakerne opplevelsen av å bli følelsesmessig engasjert gjennom å utfordres til å ta standpunkt. Eksempelvis påstanden: Hva er den voksnes viktigste rolle for barns lek? Her må deltagerne ta stilling og velge et alternativ: a) Å legge til rette for et godt lekemiljø, b) å legge til rette for felles lekereferanser, c) å observere leken eller d) å være en lekepartner? En pedagog vil mest sannsynlig støtte seg til alle disse, men gjennom å måtte ta ett valg, kan hun bli oppmerksom på hva som er førende for egen pedagogisk praksis og utforske dette videre. Andre dramametoder som er brukt er fortelling, bildeteater, speiling, sanse- og bevegelsesøvelser og videreutvikling av andre dramametoder<sup>13</sup>. Disse metodene tilrettelegger i særlig grad for likeverdig deltakelse uavhengig av rolle og kompetanse, noe som er avgjørende for kollektive læringsprosesser hvor hele personalet skal inkluderes. I erfaringen med ulike metodiske øvelser var responsen fra styrere ulike. De fleste har vært positive og vektlagt hvordan slike øvelser tilrettelegger for tilstedeværelse og dyp refleksjon. Kroppslige erfaringer åpner for innsikt og kunnskap som sitter i kroppen og i intuisjonen, og som ofte er isfjeldet under vannflaten i pedagogisk skjønn. Samtidig skaper ofte bruk av kropp og bevegelse noen følelser av ubehag og skepsis, som av styrerne i nettverkene begrunnes med at det er uvant, at det krever trygghet og tillit i relasjonene og at det i større grad utfordrer på uferdige tanker framfor de riktige svarene.

Barnehagelæreren har i sin kompetanse et helhetlig læringssyn som integrerer både kognitive evner, emosjonelle og kroppslige faktorer, i tillegg til rommet som den tredje pedagog, for å tilrettelegge for trivsel, lek og læring for barnehagebarn. Denne kompetansen i møte med barns læringsprosesser er ofte både etterspurt og i spill i barnehagene. Det kan være grunn til å løfte spørsmålet som også Reinertsen og Flatås (2017) løfter, om at de ansattes læringsprosesser kan ligne barnas? Trenger også voksne et helhetlig læringsmiljø som tilrettelegger for refleksjon både kognitivt, emosjonelt og kroppslig? Og hvorvidt blir denne kunnskapen tatt i bruk når felles praksis skal utvikles?

- 
12. Innenfor dramafaget og integrativ veiledning er et holistisk menneskesyn en viktig del av en praktisk tilnærming til læring og utvikling. Forskere innenfor hjerneforskning og barnepsykiatri har spesielt de siste årene lagt vekt på at barn lærer og utvikler seg gjennom kropp, sanser og følelser, og ikke bare kognisjon (Fredens, 2022; Lunde & Brodal, 2023). Disse tankene ser vi i lys av voksne, så vel som hos barn.
  13. Det finnes mange ulike leker, øvelser, metoder og konvensjoner innenfor dramafaget. Eksempelene i teksten er gitt for å danne et bilde av omfanget, for mer utdypende beskrivelser av dramametodikk kan grunnbøker i drama av forfattere som Aud Sæbø, Ingrid Morken, Kari Heggstad Mjaaland og Katrine Mjaaland sjekkes ut.

## Dramafaget i ledelse og utviklingsarbeid

Hvordan man velger å jobbe for profesjonsutvikling vil henge sammen med forståelsen av kunnskapsutvikling. Mørreaunet, Gottvassli og Moen (2019) synliggjør sammenhengen mellom ulike epistemologiske forståelser av kunnskapsutvikling og hvilken betydning de har for valg av strukturer og aksjoner. I partnerskapet som danner grunnlag for denne erfaringsdelingen, ligger læringssynet tydelig beskrevet i en felles «Veileder for lærende nettverk». Veilederen peker på at lærende nettverk er en møteplass for å lære sammen og å utvikle nye forståelser gjennom dialog og refleksjon knyttet til både teori og erfaring. Målet er å styrke og videreutvikle profesjonelt skjønn, som kan beskrives som «... *utøvelse av skjønn. Intuisjon, improvisasjon, følelser og annammelser*» (Mørreaunet et. al., 2019, s.7). Det er i et slikt læringssyn at arbeid i lærende nettverk gir mening, og hvor kraftfull refleksjon blir essensielt, ettersom det ikke bare handler om å bearbeide allerede kjent kunnskap, men å utvikle ny innsikt. I en slik kontekst har vi erfart at dramafaget kan spille en ny og viktig rolle i barnehagebasert kompetanseutvikling. Den kroppslige kunnskapen kan gi tilgang på annen innsikt enn når man jobber kognitivt med refleksjonsoppgaver. Det skapes muligheter til å synliggjøre det profesjonelle skjønnnet som er koblet til intuisjon, følelser og erfaringer, og en arena der dette kan settes et fagspråk på. I profesjonsutvikling av barnehagelærere er dette særlig viktig ettersom kvalitet i barnehagefaget handler om kvaliteter i relasjoner og i møtene mellom menneskene i barnehagen. Den erfarne veilederen Sidsel Tveiten (2019) understreker dette i sin klassiske fagbok «Veiledning mer enn ord»; «*Kognitive, affektive og psykomotoriske prosesser inkluderes i refleksjonen fordi fagutøvelsen handler om møter mellom mennesker, om relasjoner.*» (Tveiten, 2019, s.32) Å lede utviklingsarbeid i barnehagen, handler med andre ord om å lede profesjonsutvikling med relasjonene i sentrum. En slik tilnærming gjør at refleksjonen ikke handler om å finne rett praksis, men om å øke innsikten i hva som ligger til grunn for profesjonsvalgene (Tveiten, 2019).

Synnes og Håberg (2022) har sett på hvordan barnehagepersonale oppfatter og tar i bruk dramafaget. Med fokusgruppeintervju som metodologisk inngang kom det frem at dramafaget forbindes mest med forestilling, lek og improvisasjon. Forskerne så tegn til at personalet forbandt bruk av drama i barnehagen med personlige egenskaper, i betydningen at det er noe man har eller ikke har, og varierte synspunkter om det er noe man kan utvikle hos seg selv. Perspektivene som kommer fram, er noe vi selv har opplevd og erfart både blant barnehagestudenter og -personale og i etableringen av lærende nettverk. Vi ser behov for at oppfattelsen av dramafaget og dets muligheter både i utdanningen og i barnehagefeltet bør utfordres og utvides.

Et viktig læringspunkt vi tar med oss fra integrativ metodebruk i lærende nettverk, er derfor å ta barnehagelærerens eksisterende refleksjonskompetanse på alvor. Dramafaget er allerede en del av grunnutdanningen, og gir et mulighetsrom i ledelse av refleksjonsarbeid og kollektive læringsprosesser. I dramaundervisning er det tradisjon å ha fokus på barnet og hvordan man gjennom lek, improvisasjon og dramapedagogisk arbeid blant annet kan stimulere til estetisk

opplevelse og erfaring. Ledelses- og læringsperspektivet som løftes fram i denne teksten er kanskje ikke eksplisitt nok i utdanningen, hvor barnehagestudentene ikke blir bevisstgjort hvordan den dramafaglige kompetansen kan iverksettes i arbeid med personale og i ledelse av utviklingsarbeid. Her er det potensiale for å tydeliggjøre hvordan kunnskaps- og læringsssyn i stor grad er tilknyttet didaktikk og metodikk, og hvordan disse påvirker hverandre, i møte med voksne så vel som barn. Gjennom erfaringene med integrativ metodebruk i lærende nettverk ser vi at det kan være behov for å løfte frem og bevisstgjøre barnehagelærerstudentene på denne kompetansen.

Våren 2024 er drama for første gang en del av fordypningen *Organisasjon og ledelse for barnehagelærere* ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Her vil erfaringer fra integrativ metodebruk i lærende nettverk tas med i undervisning og videre utforskes og utfordres. Behovet for å utvide barnehagelærernes verktøykasse ved at de møter varierte og allsidige metoder i utdanningen er noe UDIR også peker på (Udir, 2022). En del av intensjonen er derfor å styrke dramafaglig og annen estetisk metodebruk i større grad i utdanningen, hvor studentene får mer erfaringer med disse metodene og forhåpentligvis i større grad vil ta i bruk disse selv i barnehagebasert kompetanseutvikling, når de går ut i praksisfeltet som ledere. Videreutdanningene i veiledning kan også la seg inspirere til å i større grad benytte seg av integrativ metodebruk, nettopp for å styrke kvaliteten på refleksjon og læringsprosesser. Samtidig ser vi fram til hvordan nye erfaringer gjennom det langsiktige og kontinuerlige samarbeidet i lærende nettverk på tvers av praksisfelt og UH kan fortsette å synliggjøre ulike former for lederkompetanser og få den i spill i barnehagebasert kompetanseutvikling.

## Referanser

- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv – Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Lund, T. (2011). Skoler i nettverk – dialogkonferanser som læringsarena. I O. Erstad & T. E. Hauge (Red.), *Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Gyldendal Akademisk. Mørreaunet, S., Gottvassli, K. og Moen K.H., (2019): «Ledelse av en lærende barnehage». Fagbokforlaget.
- Petzold, H.G., (2008): «Integrativ supervisjon og organisasjonsutvikling». Conflux.
- Synnes, H. H., & Håberg, L. I. A. (2022). Ikke stas å bli tvunget til å spille Tornerose hvis en absolutt ikke liker det. *DRAMA*, 59(2), 28–37. <https://doi.org/10.18261/drama.59.2.6>
- Tveiten S., (2021): «Veiledning – mer enn ord ...». Fagbokforlaget.
- Udir, (2022) «Dialogkonferanse». Utdanningsdirektoratet, Udir.no, 30.11.22 [Dialogkonferanse \(udir.no\)](https://www.udir.no/dokumenter/dialogkonferanse)
- Udir, (2022) «Metoder for lærende møter». Utdanningsdirektoratet, Udir.no, 30.11.22



*Lene Vestad,  
Kjersti B. Tharaldsen,  
Monica Håland,  
Sonja Framnes,  
Kjell Inge Bråtveit*

## **Partnerskap mellom forskning og praksis: Motivasjon og mestring i videregående opplæring (Move-P)**

Denne teksten beskriver utviklingen av og erfaringer fra et partnerskap mellom skole og universitet som ledd i tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling. Høsten 2020 inngikk Karmsund videregående skole partnerskap med Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Et felles tematisk utgangspunkt dannet grunnlaget for en kombinasjon av forsknings- og utviklingsarbeid. I denne teksten deler vi erfaringer, utfordringer og læring fra begge parter perspektiv. Teksten har som intensjon å vise hvordan våre erfaringer kan komme fremtidige partnerskap til gode i etablering og utvikling gjennom et fellesskap fundert i et forskningsprosjekt.

### **Etableringen av et forsknings-praksis-partnerskap**

Høsten 2020 ble det gjennom tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling inngått partnerskap mellom Karmsund videregående skole og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) ved Universitetet i Stavanger. I prosjektets innledende fase var det viktig å forankre prosjektet lokalt ved skolen. Skolens valgte overordnede tematikk for partnerskapet var Læringsmiljø, klasseledelse og elevmedvirkning. På bakgrunn av dette ble tema spisset ytterligere for å sikre at skolens tidligere utviklingsarbeid med temaene klasseledelse og vurdering ble videreført gjennom partnerskapet. Den endelige tematikken for partnerskapet ble elevers skolefaglige motivasjon og mestring. Partnerskapet samsvarer derav med stortingsmelding 21 (2016–17) og viktigheten av skolen som en aktiv part i eget utviklingsarbeid. Følgende ble

den videre planen for partnerskapsarbeidet lagt i forankringsmøter mellom skolens ledelse og representantene fra universitetet.

I en oppstartsfase foregikk et prosessorientert utviklingsarbeid som innlemmet både fagdager og mellomarbeid for skolens lærere. Målet var å skape rom for fordypning og refleksjon blant skolens ansatte om det da allerede pågående arbeidet om elevers skolefaglige motivasjon og mestring.

Med bevissthet om behovet for forskning på læreres erfaringer med å fremme elevers faglige motivasjon foreslo forskerne fra Læringsmiljøsentret å innlemme forskning i partnerskapet for slik å kunne utvikle kompetanse og kunnskap på en systematisk måte. Skolens ledelse var positive til forslaget, og tok initiativ til å etablere et team bestående av koordinatorene. Skolen søkte om midler til en liten økonomisk kompensasjon for ekstraarbeidet koordinatortrollen medførte. Slik ble det etablert en ramme og et støtteapparat der lærere i en koordinatortrolle hadde et overordnet og praktisk ansvar for oppfølging og gjennomføring av ulike faser av partnerskapet, i det som etter hvert skulle bli forskningsprosjektet Move-P. Tittelen Move-P henviser til et forskningsprosjekt med utgangspunkt i lærernes eksisterende arbeid med å fremme elevenes motivasjon og mestring. Bokstaven P var ment som en indikasjon på at dette var et pilotprosjekt, men kan også tolkes som en henvisning til p for vårt felles partnerskap. Partnerskap mellom forskere og praksisfelt som har til hensikt å utvikle ny kunnskap basert på behov i praksisfeltet kan sees i lys av såkalte Research-Practice Partnerships (RPP). Slike partnerskap benytter forskning som primær aktivitet med det formål å blant annet forbedre utdanning samt koble forskning, politiske styringsdokument og praksis (Farrell med kolleger, 2021). Det er også tilfellet for MOVE-P partnerskapet.

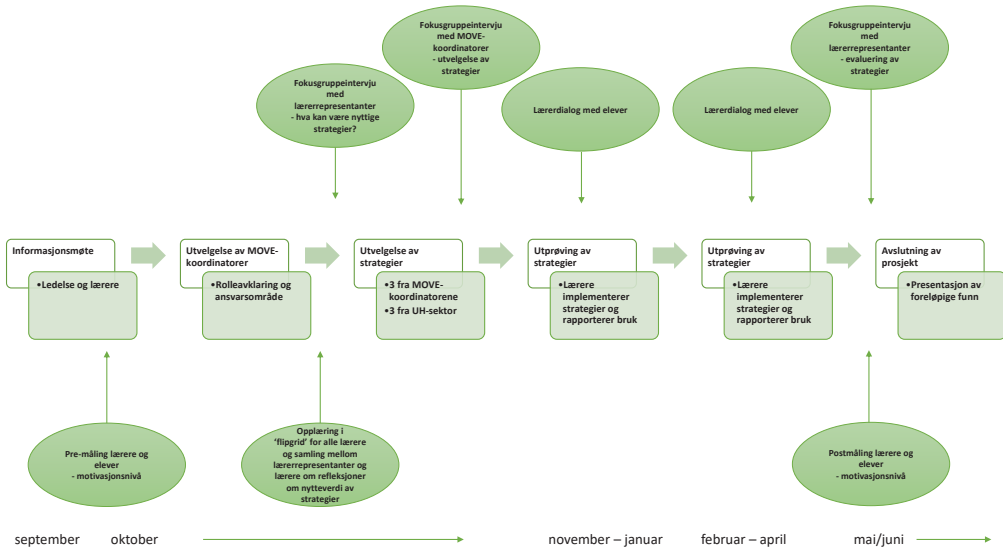
## Forsknings- og utviklingsarbeid i partnerskap

Move-P ble utarbeidet som et pre-post-design. Både kvantitative og kvalitative data ble samlet inn. Planen for partnerskapet var å utvikle motivasjonsfremmende strategier som lærere kan jobbe med i elevgruppen. Tilhørende prosjektet ble det, som følge av foregående prosessarbeid, utarbeidet tre kunnskapsbaserte strategier fra forskerne ved Læringsmiljøsentret. Skolens lærere prøvde ut og innhentet erfaringer med disse strategiene høsten 2021. Deretter ble det, på bakgrunn av den kvalitative forskningen i partnerskapet høsten 2021, utviklet tre motivasjonsfremmende strategier som lærerne arbeidet med og testet ut i elevgruppen våren 2022.

Elever og lærere deltok i en kort spørreundersøkelse høsten 2021, og våren 2022. I tillegg ble det gjennomført flere intervju. Med en aksjonsforskningstilnærming startet den kvalitative fasen med at det ble utarbeidet en koreografi til det som ble kalt lærerrepresentantene. Dette var lærere fra hvert av programfagene som representerte lærerne i sitt team. Lærerrepresentantene fikk i oppgave å bruke koreografien i gjennomføringen av samtaler med lærerne i sine respektive team. Koreografien omhandlet læreres arbeid med, og tanker om, motivasjon og mestring i elevgruppen.

Deretter ble det gjennomført totalt fire fokusgruppeintervjuer med lærerrepresentantene. På bakgrunn av foreløpige funn fra de første fokusgruppeintervjuene, ble det gjennomført fokusgruppeintervju med koordinatorene i prosjektet. Refleksjonene herfra ble utgangspunktet for utvikling av tre strategier basert på læreres praksis i arbeid med motivasjon og mestring, som gis en mer inngående presentasjon senere i teksten der de tre strategiene presenteres. Under utprøvingen hadde lærerne gjennom en egen nettressurs også tilgang til ulike læringsstøttende filmer utviklet av forskerne fra Læringsmiljøsenetret (<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/move-p>). Alle seks strategier ble slik prøvd ut gjennom ett skoleår (2021–2022), etter pretest, men før posttest. Som en siste del i Move-P ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer med lærerrepresentantene etter utprøving av samtlige strategier. Her var intensjoner å samle inn data om læreres erfaringer og hvorvidt de ulike strategiene var nyttige.

Forskningsdesignet i sin helhet er fremstilt under i Figur 1.



Figur 1 Fasene i forskning-praksis-partnerskapet og forskningsprosjektet Move-P

## Motivasjons- og mestringfremmende strategier

Alle de seks strategiene som ble utviklet i prosjektet har sin forankring i ulike motivasjonsteorier og bygger på tidligere empiriske studier. Samtlige strategier er universelle og har til hensikt å fungere som en støtte på tvers av skolefaglig undervisning. Tre strategier ble utviklet tidlig i prosjektet og er kunnskapsbaserte, og tre er basert på læreres praksis. Strategiene ble illustrert av den profesjonelle illustratøren Berit Sømme.

### 3 kunnskapsbaserte strategier for skolefaglig motivasjon

De tre kunnskapsbaserte strategiene som ble utarbeidet i innledende fase av partnerskapet er sekstrinnsmodellen, vurderingsmodellen og nyttelogg.



(Illustrasjon: Berit Sømme)

Sekstrinnsmodellen er utviklet for å støtte elevenes problemløsning av ulike skoleoppgaver. Den bygger på element fra kognitiv atferdsteori og skal bidra til at elevene systematisk kan vurdere skolefaglige valg og utfordringer.

**VURDERINGSPLAN**

Tema	Tidsperspektiv		Læringsmiljø			Vurdering av læringsarbeidet
Læringsoppgave	Tidspunkt for oppstart	Tid som ble brukt	Hvem jeg eventuelt har samarbeidet med	Hvor ble arbeidet utført	Eventuelle forstyrrelser	Hva fungerte bra og hva fungerte mindre bra med læringsarbeidet?

(Illustrasjon: Berit Sømme)

Vurderingsplan støtter elevenes planlegging og tilrettelegging av eget skolearbeid. Den fungerer også som støtte i dialog mellom lærer og elev, og gir lærer mulighet til å bevisstgjøre elevene viktigheten av planlegging, overvåking og vurdering av eget skolearbeid. Vurderingsplan bygger på teori om selvregulert læring og er relatert til skolefaglig motivasjon.



(Illustrasjon: Berit Sømme)

Nyttelogg bidrar til elevens bevisstgjøring om mening og relevans i skolearbeidet. Den er fundert på teori om forventninger og verdier som sentrale faktorer for motivasjon og engasjement i læringsarbeidet.

### 3 strategier utviklet og basert på lærernes praksis

Et første ledd i utarbeidelse av strategier basert på lærernes praksis og deres opplevelse av hva som er nyttig i arbeidet med å stimulere elevens skolefaglige motivasjon, var strukturerte refleksjonsmøter mellom lærerrepresentantene og alle skolens lærere inndelt i respektive team. Lærerrepresentantene deltok etter disse møtene i fokusgruppeintervjuer hvor materialet fra refleksjonsmøtene ble innlemmet. Det ble gjennomført to fokusgruppeintervju med denne hensikt, fokusgruppeintervju 1 ( $n=8$ ) og fokusgruppeintervju 2 ( $n=8$ ). Etterfølgende analyser gav deretter datagrunnlaget for et fokusgruppeintervju med Move-P koordinatorene ( $n=11$ ). Her var målet å finne frem til gode og mer spissede strategier basert på det som til daglig ble praktisert av lærerne. Figur 2 illustrerer design og fremgangsmåten for utvikling av strategiene.



Figur 2 Illustrasjon av strukturen på fasene i utvikling av lærernes egne strategier

Resultatet fra fokusgruppeintervjuene og etterfølgende analyser var grunnlaget for utviklingen av tre praksisnære strategier. Disse var undervisningsstruktur, elevsamarbeid og relasjoner og støtte til læringsprosessen (også kalt stimodellen).

### Undervisningsstruktur



(Illustrasjon: Berit Sømme)

Undervisningsstruktur omhandler lærers klasseledelse og oppmerksomhet rettet mot lærer-elev-relasjonen for å fremme skolefaglig motivasjon og mestring.

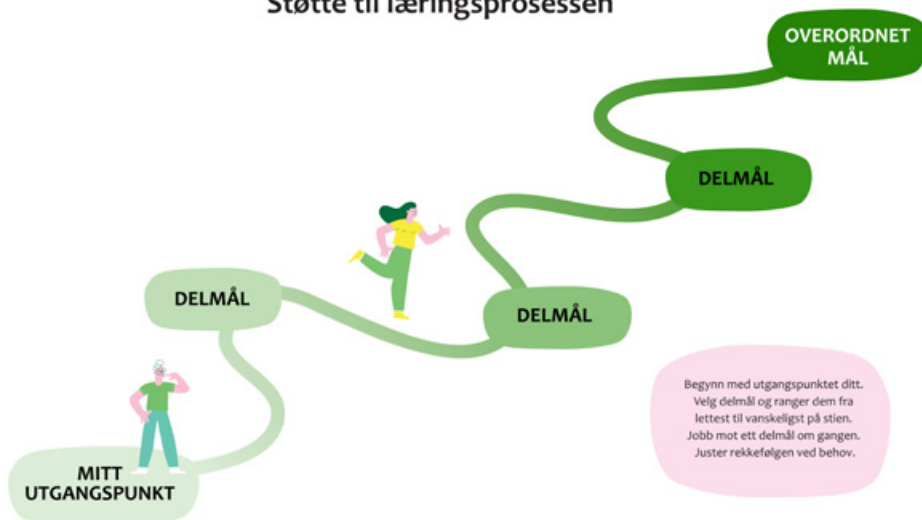
## Elevsamarbeid og relasjoner



(Illustrasjon: Berit Sømme)

Elevsamarbeid og relasjoner innlemmer sosiale, emosjonelle og kognitive elementer i læring. Ungdomstiden og relasjoner med jevnaldrende er en vesentlig læringsforutsetning både i og utenfor skolen som her ivaretas i lærers undervisningspraksis. Den anses å være vesentlig for elevenes opplevelse av mestring og motivasjon..

## Støtte til læringsprosessen



(Illustrasjon: Berit Sømme)

*Støtte til læringsprosessen/stimodellen* er en strategi til eleven og til bruk i selvhjelp for elevene for ulike læringsaktiviteter. For lærer kan bruk av strategien styrke bevissthet om elevens utgangspunkt og forutsetninger for læring, samt opprettholde anerkjennelsen om læring som en prosess.

## Å utfordre det kjente: Læreres erfaringer fra Move-P

Å øke eller opprettholde elevers motivasjon og mestring er noe skolen var, og er, kontinuerlig opptatt av. Lærere tilpasser undervisningen til hver enkelt elev, med tanke på nivå- og interessedifferensiering. I løpet av partnerskapet gikk mange ansatte på ulike utdanninger, og lærerne opplevde at de allerede ved etablering av partnerskapet hadde mye kompetanse om elevenes motivasjon og mestring. Det kan ha påvirket deres opplevelse av aktualitet og relevans ved oppstart. Lærere var av den oppfatning at forankringen av partnerskapet ble gjennomført uten at det var nok innsikt i hva som faktisk allerede ble gjort i klasserommene og praksisrommene/verkstedene. Skolens og lærernes erfaringer var likevel at Move-P bidro til å belyse at de ulike strategiene var nyttige verktøy for å fremme elevenes motivasjon og mestring. Erfaringsmessig opplevde også skolens ansatte at utprøvingen gav mulighet til at lærerne fikk satt kjent materiale i et system, lærerne stimulerte i større grad en delingskultur i kollegiet gjennom arbeidet med strategiene, og at partnerskapet støttet en mer bevisst bruk av strategiene. Enkelte av strategiene er fortsatt i bruk ved skolen og elevene er godt kjent med dem.

En utfordring i partnerskapsarbeidet var at tid var mangelvare og påvirket grad av utprøving i det enkelte klasserom. Årsaken er at mange hensyn måtte tas, og at både kurs og praksisperioder tidvis gjorde det vanskelig å prøve ut strategier. Som en konsekvens ble enkelte av strategiene, ifølge lærerne, ikke innlemmet godt nok i undervisningen. I stedet for at strategien skulle være med på å legge grunnlaget for en undervisningsøkt, ble arbeidet med strategien lagt på toppen av allerede planlagt undervisning.

En annen utfordring var andre utviklingsarbeid skolen var i gang med som gjorde det vanskelig å gi plass til ytterligere tematisk arbeid. Likevel opplevdes arbeidet til MOVE-P koordinatorene som nyttig. Koordinatorenes rolle med å minne kollegaene om prosjektet og om de ulike gjøremål i prosessen var viktig. En fordel var også at lærere var koordinatorene, da dette gav anledning til å selv prøve de ulike strategiene med egne elevgrupper, og bedre kunne relatere seg til utfordringer som oppstod underveis.

Et fortrinn med Move-P var at lærerne fikk bekreftet at de strategier som allerede ble praktisert i arbeid med å fremme elevenes skolefaglige motivasjon og mestring var og er gode pedagogiske verktøy. Generelt sett var det mer nyttig for nye lærere å prøve ut strategiene. Muligens kan dette relateres til det faktum at halvparten av strategiene var basert på lærernes praksis, og at det som hentes fra empirisk forskning derfor ikke er ukjent for lærere.



Lærerne ser også ut til å ha opplevd at elevenes utbytte etter Move-P var at de ble mer bevisst årsak til den pedagogiske planleggingen, gjennomføringen, vurderingen og evalueringen av undervisningen. Ved utprøvingen av de ulike strategiene opplevde lærerne at elevene ble mer bevisst og så en tydeligere sammenheng mellom teori og praktiske gjøremål. Dette antas at kan bidra til en økt interesse for aktuelle yrker, og for elevenes yrkesopplæring.

Arbeidet med partnerskapet så ut til å stimulere til en delingskultur på tvers av team innad i skolen, noe som av flere lærere ble ansett som et gode. Å få møtepunkt gjennom prosjektarbeidet med kollegaer en ellers ikke hadde særlig omgang med i hverdagen, bidro til et arbeidsfellesskap på tvers av etablerte team. Slike prosesser kan bidra til ytterligere læring. Læring fra partnerskapet kom også frem av Karmsundkonferansen våren 2022, der partnerne sammen presenterte forskning og arbeidet med strategiene i praksis. Dette støttes også av forskningsresultater der det kom frem at noen lærere hadde fått et mer bevisst forhold til å bruke nøkkelever i klassen til å snu det motivasjonelle klima i læringsmiljøet fra noe negativt til noe positivt (Tharaldsen, 2022). I sum synes dette å være en ny måte å tenke rundt motivasjon på for enkelte lærere.

## **Å utforske det ukjente: Læring i og av et forskning-praksis-partnerskap**

Et vesentlig læringsmoment som deltakende lærere i Move-P formidler, er at forankringsfasen må være transparent for alle som skal delta. Før oppstart av nye utviklingsprosjekt må valgt tematikk oppleves å være relevant for lærere og elever. At lærere deltar tidlig i planlegging og utforming av innhold kan bidra vesentlig til opplevd relevans. Mer konkret og relatert til de ulike strategiene som ble prøvd ut i Move-P, ser det ut til at lærere opplevde at dette var noe de kjente fra før. Likevel bruker flere av lærerne fortsatt enkelte strategier, særlig nyttelogg. Dette kan være, slik lærerne selv uttrykker det, at de erfarer at innholdet i nytteloggen støtter en helhetlig vurderingspraksis og de fire vurderingspunkter i opplæringsloven (2006, § 3-10). Strategien nyttelogg oppleves også av lærere å ha en tilknytning til kompetanse for kvalitet, og det forklares at loggen slik har blitt diskutert og utdypet i ulike videre -og etterutdanningsprogram. På denne måten begrunnes det også at deler av Move-P har nådd flere lærere både lokalt og nasjonalt.

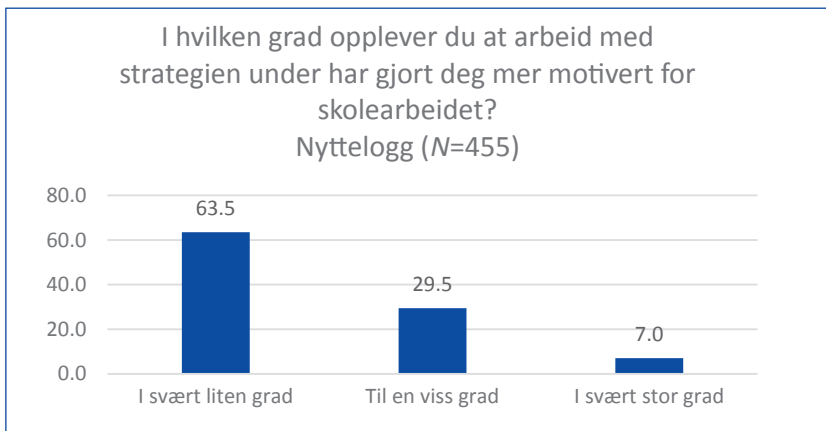
Fra Læringsmiljøsenderet sin side ble det erfart at det er mulig å kombinere forskning og kompetanseutviklingsarbeid i et partnerskap. Et strukturert og muligens noe rigid forskningsdesign kan ha bidratt til flere utfall. Det kan ha ført til at lærere opplevde å ha lite medvirkning i partnerskapsarbeidet, men samtidig ha bidratt til innramming og struktur. Intensjonen var ikke å redusere opplevelsen av medvirkning, men snarer å innlemme lærere ved å bygge på deres allerede eksisterende praksis. Ved utvikling av strategier var dette fundert i skolens pågående utviklingsarbeid og praksis. Strukturen for fremdrift og innsamling av data hadde som mål å

innlemme alle parter i partnerskapet (lærere, elever, ledelse og forskerne), samt praksisfeltets erfaringer og subjektive opplevelser (se figur 1).

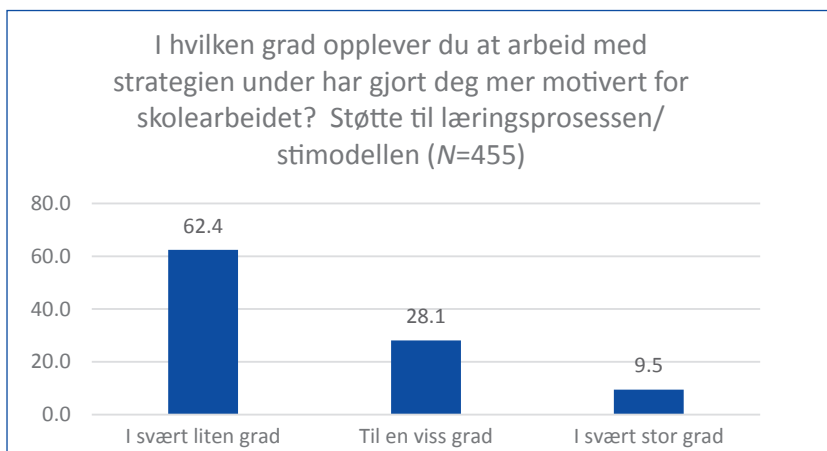
Forsknings- og utviklingsarbeid gjennom partnerskap kan oppleves som ressurskrevende og fordrer god vilje fra alle parter. Skolens ledelse var gjennomgående positiv og bevisst fordelene som kunne komme av Move-P. At lærere har opplevd det utfordrende kan handle om mangelfull implementering, kanskje også for lite og/eller utydelig kommunikasjon. Muligens manglet en felles bevissthet om at målet ved prosjektet var å finne frem til ny kunnskap basert på lærernes eksisterende praksis.

## Noen talldata med elevenes opplevelser fra forskningen i Move-P

I lys av dette og med referanse til resultater fra forskningen i dette partnerskapet, ser det ut til at til tross for at prosjektet tidvis ble opplevd som krevende, skapte det også en større oppmerksomhet om hvordan en kan stimulere elevenes motivasjon og mestring. At strategiene generelt, og nyttelogg spesielt, har fungert som støtte i arbeid med elevenes motivasjon og mestring kan være et uttrykk for at Move-P hadde både fordeler og utfordringer som ble del av partnernes felles læring. Søylediagrammene under (tabell 1 og 2) viser elevenes rapportering av hvorvidt nyttelogg og stimodellen har motivert for skolearbeidet. Størst andel rapporterer i begge tilfeller at de i svært liten grad har blitt motivert ved utprøving av strategier. Resultatet kan speile lærernes erfaring om at det var liten tid til utprøving av strategier. Fordi elevene rapporterte dette rett etter utprøving, kan det også tenkes at tid var en viktig faktor, og at mer tid kan gi elevene anledning til å utvikle større innsikt og også større forståelse av egen nytte ved bruk av strategiene. Dette har en parallell til det lærere beskriver som deres erfaringer om at elevene per i dag kjenner igjen og benytter ulike strategier.



Tabell 1 Oversikt over elevenes rapportering om bruk av nyttelogg har gjort de mer motivert for skolearbeidet.



Tabell 2 Elevenes rapportering om bruk av stimodellen har gjort de mer motivert for skolearbeidet.

## Oppsummering av forskningsprosjekt i partnerskap

Samlet om læring og profesjonsutvikling fra partnerskapet utpeker det seg et behov for at lærere involveres tidlig i utviklingsarbeid, og at de opplever mening og nytte ved tiltaket. En felles bevisstgjøring om tematisk arbeid og innovasjon, det vil si videreutvikling av egen praksis, må derav tydelig kommuniseres. Det kan også se ut til at struktur og rammer i Move-P har gitt tid og rom til fordypning i det tematiske arbeidet. At utviklingsarbeidet var fundert i eksisterende praksiskunnskap og utvidet med empirisk innsikt kan se ut til å ha være en styrke i partnerskapet, og også vært bidragsyttende i etablering av både kompetanseutvikling og et felles kunnskapsgrunnlag.

Partnerskap skal oppleves som et likeverdig samarbeid der kompetanseutvikling står i fokus. Begge parter har et ansvar for å finne gode løsninger. Det tar tid. Tid til å bli kjent og tid til å skape et felles språk og en felles forståelse av hverandres roller, tolkninger og perspektiver. Basert på partnernes delte erfaringer gjennom denne teksten ser det ut til at partnerskapet har gitt læring. Det har også resultert i ny kunnskap i form av praktiske motivasjons- og mestringsfremmende strategier som har blitt benyttet i andre partnerskap. Arbeidet har også resultert i empiriske publikasjoner. Dette gir oss alle, både skolen og forskere, videre muligheter til å dele vår kunnskap både lokalt, nasjonalt og internasjonalt (se eksempler i referanselisten under). En slik mulighet kan ha en overføringsverdi ved at både læring i profesjonsfelleskap og utfordringer som er erfart informerer konstruktivt fremover til andre i deltakere i partnerskap i profesjonsutvikling.

## Referanser

- Dikilitas, K., Vestad, L., & Tharaldsen, K. B. (in progress). An ecological framework of action research for studying teachers experiences of working with strategies for enhancing students' academic motivation.
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C. E., Daniel, J., & Steup, L. (2021). *Practice partnerships in education: The state of the field*. William T. Grant Foundation.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tharaldsen, K. B. (2022). «They gotta understand why»: Teachers' professional perceptions regarding the stimulation of academic motivation in upper secondary school. *Frontiers in Education*, 7, Article 1043466. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1043466>
- Tharaldsen, K. B. (2023). MOVE-P: An example of a research-practice partnership in education. Vitenskapelig foredrag på European Conference on Educational Research, Glasgow, Skottland. Arrangør: European Educational Research Association.
- Vestad, L., Tharaldsen, K. B., Bru, E., & Dikilitas, K. (in progress). A mixed methods study from a research-practice partnership.
- Authors list (forthcoming in 2024), «Bridging the research practice gap in education» [working title], *OECD Education Working Papers*, No. XXX, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/XXXX>.

*Margunn Mossige,  
Olaug Strand,  
Ingeborg Margrete Berge,  
Rolf Hauge*

## **Tekstnær lesing – både skoleutvikling og forskning**

Erfaringar ved utprøving av tekstnær lesing (close reading) i ein vidaregåande skole

### **Samandrag**

I denne teksten deler vi tankar og erfaringar frå partnerskapet mellom Universitetet i Stavanger og ein vidaregåande skole i Rogaland. Innanfor rammene til lokal kompetanseutvikling gjennomførte vi eit forskingsprosjekt der vi undersøkte korleis praksisen tekstnær lesing blei teken imot av lærarar og elevar. I denne teksten vil vi dele det vi vurderer som suksesskriterier for å få til forskning i eit partnerskap; rammefaktorar som økonomi og tid, samt motivasjon hos lærarar, skuleleiarar og forskarar. Vi reflekterer òg rundt utfordringar om å forske i skolekvardagen og erfaringar vi gjorde oss i prosessen. Prosjektet lever vidare i dag og har potensiale for å utvikle seg både nasjonalt og gjennom internasjonalt samarbeid.

### **Innleiing**

I eit partnerskap mellom skolesektoren og universitet- og høgskolesektoren (UH) skal lokal kompetanseutvikling stimulere lokalt forankra skoleutvikling som skal kome barn og unge til gode. Ein vil gå bort frå ei asymmetrisk samhandling mellom sektorane som meir eller mindre går ut på at skolane og skoleeigarane «bestiller» og UH «leverer», til eit partnerskap mellom skole og UH der partnerskapet mellom praksisfeltet og universitet og høgskoler også skal bidra til å styrke

lærerutdanningane (Utdanningsdirektoratet, 2023). I evalueringa av lokal kompetanseutvikling (NIFU, 2022) blir det peika på at mål og forventningar for kvalitetsordninga bør vere tydelegare. I ei presisering av desse måla for Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger blir det lagt vekt på at forskning kan knytast til partnerskapa (Bakke, 2023). Det var ei tid uklart om midlane i ordninga kunne brukast til forskning.

Det kan vere krevjande å få til forskning innanfor rammene av lokal kompetanseutvikling. Dels fordi ressursane til kvart einskild partnerskap er relativt små, dels fordi forskning krev planlegging og ei meir langsiktig tenking enn det ein vanlegvis kan ha høve til i eit partnerskapsarbeid i lokal kompetanseutvikling. Likevel har vi funne ut at det er mogleg å få til eit forskingsprosjekt innanfor ordninga, og i denne teksten skal vi først fortelje kva vi gjorde i partnerskapsarbeidet, korleis vi fekk til ein overgang til forskingsarbeid og deretter reflektere rundt samarbeidet og det praktiske arbeidet.

## Oppstart

Vår partner var Lundeneset vidaregåande skole, ein privat internatskole med 180 elevar, rundt 30 lærarar og studieprogram både innanfor studiespesialisering og yrkesfaglege retningar. Tema for vårt prosjekt var innføring og utprøving av praksisen «close reading» heretter kalla tekstnær lesing<sup>14</sup>.

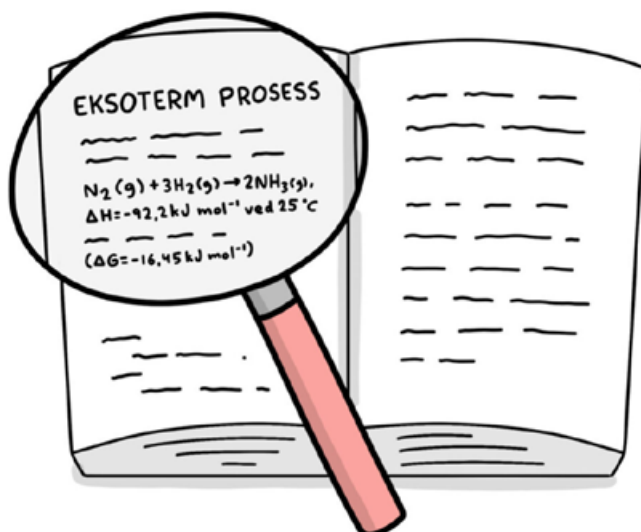
I utgangspunktet ønska skolen kompetanseutvikling blant lærarane innanfor akademisk lesing, og blei derfor «tildelt» samarbeidspartnarar ved UiS med passende kompetanse. To forskarar ved Lesesenteret gjekk inn frå UiS si side. I dialog mellom styringsgruppa på skolen og partnarane på UiS, blei temaet for kompetanseutviklinga utvida til å gjelde lesing for alle lærarar i alle fag. Frå forskarane si side var det frå starten eit uttalt mål at lærarane måtte oppleve eigarskap til prosjektet. Dersom alle lærarar skulle delta måtte dei kjenne seg reelt involverte. Skolen introduserte tematikken for lærarane før sommarferien 2021, og undervisningspersonalet stod samla bak at dei ville bruke tid på å jobbe med lesing og skriving som grunnleggande ferdigheiter.

Hausten 2021 møtte UiS lærarane ein halv temadag. Lærarane fekk to alternativ å velje mellom: Alternativ 1: Eit gjennomarbeidd utviklingsprosjekt med bruk av Lesesenteret sine nettressursar om lesing frå Språkløyper (Lesesenteret, u.å.). Alternativ 2: Eit utviklingsprosjekt kombinert med forskning som gjekk ut på å undersøke utprøving av tekstnær lesing i norsk skolekontekst. Tekstnær lesing er ein forskingsbasert undervisningspraksis som er utbreidd i amerikanske- og engelske skolar. Kort fortalt er dette ein undervisningspraksis som tar sikte på å øve elevane til å handtere komplekse tekstar og bli sjølvstendige lesarar. Fem element står sentralt: (1) Korte og komplekse

---

14. Close Reading bytte namn til norsk tekstnær lesing i løpet av prosessen.

tekstar (2) Gjenteke lesing (3) Annotering (4) Tekstavhengige spørsmål (5) Samtale om teksten. Vi antok at praksisen kunne vere krevjande fordi han står i kontrast til noko av den etablerte praksisen med tekstarbeid som vi kjenner i norsk skole i dag (Lødding & Aamodt, 2015). Blant anna har lærar ein mindre sentral rolle i sjølve timane, og mykje av ansvaret for lesinga blir lagt på eleven sjølv. Vi var ærlege om at dette alternativet ville krevje tid, innsats og dedikert arbeid av lærarane. Vi var også opne om at tekstnær lesing var nytt for oss, og at det derfor var noko vi måtte utvikla saman, og at vi frå UiS si side ville sjå på moglegheitene for å utvide partnarskapet til eit forskingsprosjekt. Alternativ 1 var vi meir trygge på, og vi kunne vise til gode erfaringar frå andre skolar. Vi presenterte alternativa så likt vi kunne for å unngå å leggje føringar på valet. Dette skulle vere lærarane si avgjersle. Vi svara på ein del kritiske spørsmål, og reiste heim. Vi visste at alternativ 2 ville gi oss monaleg meir arbeid enn alternativ 1.



Styringsgruppa på skolen blei på dette tidspunktet meir og meir interessert i å prøve ut tekstnær lesing, og tok dette opp med lærarane for å få ei god drøfting og forankre prosessen i kollegiet. Dei brukte nokre veker på å vurdere dei to alternativa opp mot kvarande, før dei melde inn til Lesesenteret at undervisningspersonalet ønska å gå i gang med tekstnær lesing. Vi på UiS kasta oss rundt og laga ein forskingsplan (ein forenkla forskingsplan er vist i tabell 1) tilpassa skolens utviklingsplan og sende inn søknad til Sikt om å få gjennomføre prosjektet.

**Tabell 1**  
**Forenkla forskingsplan**

	Deltakarar	Innhald	Datainnsamling
<b>2021 vår</b>	Forskarar og skoleleiing	Planlegging av prosjekt. Plan for inkludera av lærarane.	
<b>2021/2022</b>	Forskarar og lærarar	Utvikle eit instruksjonshefte i fellesskap med lærarane. Prøve ut ein leksjon med tekstnær lesing. Tilbakemeldingar på tekstar og tekstavhengige spørsmål.	Prøve ut spørjeskjema til lærarar og elevar. Tekstar og tekstavhengige spørsmål.
<b>2022 haust</b>	Forskarar og lærarar	Gjennomføre ein leksjon med tekstnær lesing. Revidere instruksjonsheftet.	Spørjeskjema for lærarar og elevar Tekstar og tekstavhengige spørsmål.
<b>2023 vinter</b>	Forskarar og lærarar	Datainnsamling	Lærarintervju

## Suksesskriterier i oppstarten

I ettertid har vi reflektert rundt korleis vi fekk så (etter vår vurdering) god og rask oppstart. Vi vil trekkje fram følgjande:

**Læring:** Vi var opne om at dette prosjektet var nytt for alle involverte, at resultatet ville avhenge av innsats frå begge partar, og at begge partar måtte vere innstilte på å lære noko nytt.

**Forankring i leiinga og lærargruppe:** Det at rektor sat i styringsgruppa til prosjektet forankra prosjektet i leiinga, og at prosjektet tidleg blei drøfta i lærargruppa forankra det hos dei.

**Fysisk oppstartsmøte:** Sjølv under Covid-restriksjonar insisterte vi saman med styringsgruppa på at første allmøte måtte vere fysisk, og vi venta til det var mogleg.

**Godt samarbeid mellom UiS kollegaer:** Den eine forskaren hadde inga tidlegare erfaring med lokal kompetanseutvikling, mens den andre hadde lang fartstid og mykje kompetanse og historikk med seg. Denne kombinasjonen trur vi skapa ein god dynamikk som kanskje medverka til motivasjon og engasjement hos begge partar.

**Forskning som uttalt mål:** UiS-forskarane hadde heile tida to tankar i hovudet samstundes: partnarsskap i kombinasjon med forskning. Dette var vi heilt ærlege på overfor leiing, styringsgruppe og lærarar.



## Utprøving

Det første skoleåret 2021/2022 måtte fungere som ei utprøving. Sentralt i arbeidet sto utvikling og bruk av eit instruksjonshefte i *tekstnær lesing* (Strand, et al., 2023). Utgangspunktet var eit utprøvd amerikansk teoretisk rammeverk (Fisher & Frey, 2014) og empiriske studiar (Fisher & Frey, 2013; 2014a; 2014b; 2015).

Første oppgåve for lærarane var å finne korte, komplekse tekstar som var så gode og viktige at det var verd å bruke tid og krefter på dei. Vi sende første del av instruksjonsheftet, til skolen. Lærarane fekk utfordringa med å finne tekstar i faga sine, grunngje vala sine etter visse kriteria og sende tekst og grunngjeving til oss. Dei skulle også evaluere vår tekst i instruksjonsheftet.

Vi las gjennom tekstar og grunngjeingar og ga tilbakemeldingar på ei fysisk samling, samt skriftleg til kvar gruppe, med høve til diskusjon.

På den andre fysiske samlinga presenterte vi også meir bakgrunn for praksisen og neste oppgåve: Å lage tekstavhengige spørsmål til tekstane. Dei tekstavhengige spørsmåla skal vere utforma på ein slik måte at eleven skal kunne finne gyldige argument eller bevis frå teksten for å kunne svare. Arbeidet med å utvikle spørsmåla gjekk gjennom same prosedyre som arbeidet med tekst: Lærarane laga spørsmål ut frå kriteria i instruksjonsheftet, og sende dei til oss saman med tilbakemelding på vår nye tekst i instruksjonsheftet. Lærarane fekk tilbakemelding på spørsmålsformuleringane sine.

Vidare utvikla vi resten av instruksjonsheftet, tema var annotering og samtale om tekst. Ei innleiing og gjennomgang av korleis ein kan utføre ei økt med tekstnær lesing i praksis, samt eksempel frå lærarane vart også skriven inn.

På skolen blei utviklingsarbeidet leia av styringsgruppa som også fungerte som eit bindeledd mellom UiS og deltakarane i utviklingsarbeidet. Tekstnær lesing var eit fast tema på møter for undervisningspersonalet. Leiar for styringsgruppa ga jamlege påminningar til deltakarane i prosjektet om fristar for innsending av undervisningsopplegg, gjennomføring av økter, skriving evalueringar o.l., og sende dei ulike formene for dokumentasjon vidare til UiS.

## Suksesskriterier i prosessen

**Tid:** Lærarane fekk planleggingstid på skolen til å utarbeide undervisningsopplegget, og gjennomførte dette i løpet av ein periode på våren 2022.

**Deling:** Lærarane fekk tid til å dele erfaringane sine med kvarandre på skolen.

**Kontaktpersonen effektiviserte arbeidet:** Avdelingsleiaren ved skolen var ein god støttespelar som gjennomførte planlegging på skolen. Blant anna var han mellomleddet i kommunikasjonen mellom UiS og lærarane.

**Tilbakemeldingar frå lærarane:** Lærarane svara på eit spørjeskjema vi hadde laga kor vi spurde om planlegging, gjennomføring av undervisning, utfordringar, positive opplevingar, motførestillingar, og om dei tenkte nytt om lesing ut frå arbeidet. Slik sett fekk vi god innsikt i prosessen undervegs.

**Tilbakemeldingar frå elevane:** Elevane svara også på spørsmål om undervisninga. Desse svara kunne vi bruke til å forbetre elevspørjeskjemaet.

**Tilbakemeldingar frå UiS:** Vi jobba oss gjennom alle tekstane lærarane hadde valt ut, og løyste alle dei tekstbaserte spørsmåla i alle fag. Deretter gav vi tilbakemeldingar til alle grupper eller individuelt. Vi delte og erfaringar i plenum på samling to. Vi trur dette viste at vi var sterkt involvert i prosessen saman med dei.

**Innspel frå kollegaer:** Vi presenterte prosjektet for kollegaer ved Lesesenteret og fekk gode innspel til arbeidet vidare.

## Frå utprøving til hovudprosjekt

Basert på tilbakemeldingar frå lærarane forbeta vi teksten i instruksjonsheftet, og bytta ut amerikanske eksempeltekstar med autentiske eksempel frå skolen. Vidare lèt vi kollegaer lese og kome med innspel til heftet. Vi gjorde instruksjonsheftet klar for gjennomføring av hovudprosjekt skoleåret 2022/2023. Det var frivillig for lærarane å delta i hovudgjennomføringa. 13 lærarar blei med, dei fleste hadde vore med i utprøvinga, men nokre var nye. Instruksjonsheftet blei den viktigaste informasjonskjelda til lærarane då dei skulle gjennomføre ei undervisningsøkt med tekstnær lesing. I utprøvinga hadde vi vore tett på som rettleiarar, no kunne dei få rettleiing av oss dersom dei hadde behov for det. Like etter gjennomføring av undervisning svara både lærarar og elevar på nytt spørjeskjema. Lærarane sende også inn tekstane dei hadde brukt og dei tekstavhengige spørsmåla dei hadde laga. Etterpå presenterte forskarane svara på spørjeskjema for lærargruppa og gjennomførte fokusgruppeintervju med alle lærarane.

Våre data inneheld lærarspørjeskjema, elevspørjeskjema, fokusgruppeintervju, og tekstar og spørsmål brukt i undervisning, samt instruksjonsheftet vårt. Desse dataa er grunnlag for å svare på forskingsspørsmålet vårt: What are teachers' and students' perspectives on close reading as an instructional practice in a Norwegian upper secondary school?, som dannar utgangspunktet for ein forskingsartikkel som er under arbeid.

## Suksesskriterier for forskingsprosjekt

**Ressursar:** Vi innsåg arbeidsmengda og fekk med oss ein tredje person frå Lesesenteret inn i forskingsgruppa. Etter kvart blei vi også tildelte Forskings-, Utdannings- og Innovasjons (FUI)-middel frå Lesesenteret.

**Tid:** Lundeneset vidaregåande skule fekk utvida partnerskap-perioden med eitt år.

**Eigenmotivasjon:** Det var frivillig for lærarane å delta i runde to, difor var dei motiverte.

Så langt har vi peika på våre subjektive suksesskriterier innanfor dei ulike fasane, men kva utfordringar såg vi ved gjennomføring av eit slik lite prosjekt?

## Utfordringar

Som sagt i innleiinga og vist i suksesskriteria i dei ulike fasane er tid og ressursar kritiske faktorar. Kvar forskar fekk i utgangspunktet eit gitt tal timar til prosjektet i to år. Vi var bevisste på effektivisering av arbeidet. Vi minimaliserte tid brukt til reising, vi reiste til skolen tre gonger i løpet av to år, og hadde elles videokonferanse og skriftleg kommunikasjon.

Vi erkjenner arbeidsmengda av å delta i prosjektet og den avgrensa tida læraren har til å utføre arbeidet sitt. Tilbakemeldingar frå lærarane synleggjer også utfordringa med å få tida til å strekkje til. Prosjektet kravde ein heil del førebuing i form av lesing av ny litteratur for å finne passende tekst, sette seg inn i eit ganske omfattande instruksjonshefte, samt lage og prøve ut eit opplegg i klasserommet. Slik sett trur vi det var viktig for motivasjonen sin del, at dei langt på veg hadde valt det sjølv. Førebels konklusjon frå prosjektet:

Resultata frå prosjektet er førebels ikkje publiserte, men vi kan gje eit lite innblikk i kva me fann ut. Mykje forskning peiker på at praksisendring for lærarar er krevjande og tar tid (Argyris, 1991; Sennett, 2006). Data frå intervjuet og spørjeskjema i dette prosjektet er i tråd med ei slik førestilling, og syner praksisendring i avgrensa grad. Samstundes seier samtlege lærarar i runde to, at dei ynskjer å vidareføre tekstnær lesing som del av praksisen sin, og at dei har fått innsikt i kor viktig det er å jobbe med lesing på vidaregåande trinn. Det mest overraskande resultatet var at heile 67 prosent av elevane vil gjere meir av denne type tekstarbeid, sjølv om dei også seier det er krevjande. Vidare blei det tydeleg at lærarane i vidaregåande skole ikkje jobbar systematisk med lesing, og at dette er ei øving fleire uttrykte var naudsynt å ha.

Eitt år etter avslutta prosjekt seier leiar for prosjektet på skolen at tekstnær lesing er ein metode dei snakkar om, kjenner og vil bruke som eitt av fleire pedagogiske verktøy. Nokre lærarar bruker metoden i ein noko forenkla form med hovudvekt på at elevane les ein tekst fleire gonger for

å finne informasjon. Dessutan har prosjektet gitt dei eit generelt auka medvit om lesing som grunnleggjande ferdigheit.

## Avsluttande tankar og vegen vidare

Som nemnt tidlegare starta dette prosjektet med ein forskar med mykje erfaring frå lokal kompetanseutvikling, og ein forskar med svært lite erfaring på dette feltet. Dette viste seg å gje ein god dynamikk og kanskje var noko av det gode samarbeidet relatert til ulik kjelde til motivasjon. Forskaren som var ny innanfor skoleutviklingsarbeid hadde tatt doktorgrad i ei tid då fokus på målparametre, prestasjon og effektivitet er godt synlege i academia. Denne forskaren ynskte å prioritere arbeid som gagna forskning, var utviklande og som kort sagt, gav utteljing i poeng. Difor var idéen på eit forskingsprosjekt med heilt frå start. Den erfarne forskaren syntest også det var interessant og såg moglegheita av å finne ei ny tilnærming som kunne passa til akademisk lesing i vidaregåande skole, og stimulere eit godt utviklingsarbeid på skolen.

Eit forskingsprosjekt er noko anna enn eit «vanleg» profesjonsfagleg utviklingsarbeid. På den eine sida kan det vere spennande for lærarane å vere med på å utvikle noko nytt, på den andre sida set forskinga strenge rammer for utføring. Til dømes; lærarane skulle følgje føringane i instruksjonsheftet, dei skulle ikkje gjere personlege tilpassingar. Dette opplevde lærarane som uvant.

Vi er nå i gang med å skrive ein vitskapeleg artikkel basert på funna frå dette prosjektet. Vi har presentert tekstnær lesing på to konferansar, og prosjektet har ei [nettside](#)<sup>2</sup> slik at instruksjonsheftet er tilgjengeleg for alle som vil prøve det ut. Vi bruker også tekstnær lesing som arbeidsform i undervisninga vår på UiS, og underviser lærarstudentane om og i denne praksisen. Erfaringane frå lokal kompetanseutvikling set altså spor etter seg i høgare utdanning også. Vidare er tekstnær lesing tatt i bruk i lokal kompetanseutvikling i ein ungdomsskole i Sandnes som vil gje oss ytterlegare samanlikningsgrunnlag for praksisen på tvers av trinn.

Til sist er vi i etableringsfasen av eit bilateralt samarbeid med kollegaer ved University of the West of England Bristol. Ved dette universitetet har dei lang erfaring med close reading i engelsk litteratur. Vi har besøkt dette fagfellesskapet, utveksla erfaringar og diskutert idear kring close reading på tvers av akademiske, kulturelle og litterære tradisjonar. Her ser vi moglegheiter for mykje god læring, spanande forskingsprosjekt og nok arbeid for fleire år.

## Referansar

- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, Mai-juni 1991, 99–109.
- Bakke, O. M. (2023). Fakultetets målsetting med ordningene for kompetanseutvikling (Rekomp, Dekomp og Kompetanseløftet). E-post 20.04.2023.
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). *Common core English language arts in a PLC at work, grades 9–12*. Solution Tree Press.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014a). Close Reading as an Intervention for Struggling Middle School Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 367–376. <https://doi.org/10.1002/jaal.266>
- Fisher, D., & Frey, N. (2014b). Student and Teacher Perspectives on a Close Reading Protocol. *Literacy Research and Instruction*, 53(1), 25–49. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.818175>
- Fisher, D., Frey, N., Anderson, H., & Thayre, M. (2015). *Text-dependent questions, K-5: Pathways to close and critical reading*. Corwin.
- Lesesenteret (u.å.). Språkløyper. Hentet fra <http://www.sprakloyper.no>
- Lesesenteret (2023). Close reading. Hentet fra [https://www.uis.no/sites/default/files/2023-03/Close%20reading%20instruksjonshefte%20\(2023\)%20Lesesenteret.pdf](https://www.uis.no/sites/default/files/2023-03/Close%20reading%20instruksjonshefte%20(2023)%20Lesesenteret.pdf)
- Lødding, B., & Aamodt, O. O. (2015). Studieforbereidt etter studieforbereidende? Overgangen mellom studieforbereidende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever (28). NIFU.
- Sennett, R. (2006). *The Culture of the new capitalism*. Yale University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2023). Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/>

## Oversikt over tekstbidrag og forfattere

Tekstbidrag	Forfattere
Profesjonsutvikling i partnerskap-utfordringer og muligheter	Kåre Andreas Folkvord, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Inkludering i måltidet- et partnersamarbeid mellom Solbakken barnehage og Universitetet i Stavanger	Synnøve Eikeland, Institutt for barnehagelærerutdanning, UiS Francesca Granone, Institutt for barnehagelærerutdanning, UiS Jeanette Kolnes Jekteberg, Solbakken barnehage Hege Kristin Knudsen, Solbakken barnehage Sølvi Lynn Mikalsen, Solbakken barnehage
Faser i et utstrakt partnersamarbeid	Marianne Ree, Institutt for barnehagelærerutdanning, UiS Ida Risanger Sjørø, Læringsmiljøsenderet, UiS
Et tredelt partnerskap. Erfaringer fra samarbeid mellom UH, Fagfornyelsesteamet og skoler	Trude Alfsvåg, Utdanningsregion Midt-Rogaland Inga Kjerstin Birkedal, Nasjonalt lesesenter, UiS
Partnerskapsrollen- en fortelling om veien fra endringsagent til kritisk venn	Geir Skeie, Institutt for kultur- og språkvitenskap, UiS Hildegunn Fandrem, Læringsmiljøsenderet, UiS
«Det man leser i pensum kan av og til være vanskelig å se for seg»	Kari Vestbø, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, UiS Pål Tønnesen, Lunde skole
Eleven som deltaker i læreres profesjonsutvikling	Paolo Scarbocci, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, UiS Morten Njå, Kunnskapssenter for utdanning Rune S Pedersen, Eigersund kommune
«Det som er bra er at alle på avdelingen får være med på dette»	Ingunn B Ugelstad, Institutt for barnehagelærerutdanning, UiS Anne Karin Fotland, Institutt for barnehagelærerutdanning, UiS Helga M Sigbjørnsen, Time kommune
Utviklingsarbeid i fem skoler i Sandnes i partnerskap med UiS – et mangfold.	Margunn Mossige, Nasjonalt lesesenter, UiS
Bygging av kapasitet for barnehagebasert kompetanseutvikling	Carl Cato Wadel, Institutt for barnehagelærerutdanning, UiS Elisabeth Aartun-Van der Hagen, Barnehageregion Midt-Rogaland Bente Sjøthun, Barnehageregion Midt-Rogaland Winnie Mowinckel, Barnehageregion Midt-Rogaland Hilde Sværen-Hjulstad, Barnehageregion Midt-Rogaland
Integrativ metodebruk i lærende nettverk- Erfaringer med bruk av dramafaglig kompetanse i læringsprosesser	Ine Larsen Måneby, Institutt for barnehagelærerutdanning, UiS Hilde Sværen-Hjulstad, Barnehageregion Midt-Rogaland
Partnerskap mellom forskning og praksis: Motivasjon og mestring i videregående opplæring (Move-P)	Lene Vestad, Læringsmiljøsenderet, UiS Kjersti B. Tharaldsen, Læringsmiljøsenderet, UiS Monica Håland, Karmsund videregående skole Sonja Framnes, Karmsund videregående skole Kjell Inge Bråtveit, Karmsund videregående skole
Tekstnær lesing – både skoleutvikling og forskning Erfaringar ved utprøving av tekstnær lesing (close reading) i ein videregående skole	Margunn Mossige, Nasjonalt lesesenter, UiS Olaug Strand, Nasjonalt lesesenter, UiS Ingeborg Margrete Berge, Nasjonalt lesesenter, UiS Rolf Hauge, Lundeneset videregående skole





Universitetet  
i Stavanger

4036 Stavanger  
Tel: +47 51 83 10 00  
E-post: [post@uis.no](mailto:post@uis.no)  
[www.uis.no](http://www.uis.no)

ISBN 978-82-8439-254-7

© 2024 **Kåre Andreas Folkvord, Elaine Munthe,  
Tone Solum Søndervik, Inger Sofie Berge Hurlen  
og Hallvor Lyngstad(red.)**