



# Konstruksjoner av «partnerskap» i universiteter og høyskolers samarbeid med skolesektoren

## Conceptual constructions of “partnerships” in higher education institutions’ collaboration with the school sector

Hege Hermansen

*førsteamanuensis, Senter for profesjonsstudier, OsloMet – storbyuniversitetet*

[hege.hermansen@oslomet.no](mailto:hege.hermansen@oslomet.no)

Sølvi Mausethagen

*professor, Senter for profesjonsstudier, OsloMet – storbyuniversitetet*

[solvi.mausethagen@oslomet.no](mailto:solvi.mausethagen@oslomet.no)

### Sammendrag

Universiteter og høyskolers samfunnsoppdrag inkluderer støtte til profesjonsutøveres læring i arbeidslivet. I lærerutdanningen organiseres slikt arbeid i økende grad innenfor rammene av en partnerskapstenkning der høyere utdanningsinstitusjoner og skolesektoren inngår i et forpliktende samarbeid om kompetanseutvikling. Imidlertid viser forskning at partnerskap mellom universiteter og skoler kjennetegnes av flere utfordringer. I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i at slike samarbeidsrelasjoner vil formes av hvordan ideen om partnerskap begrepsfestes og operasjonaliseres. Et empirisk spørsmål er hvordan ulike faktorer påvirker konstruksjoner av partnerskapsbegrepet, og hvordan slike konstruksjoner posisjonerer universiteter og høyskolers rolle i partnerskapene. Vi analyserer hvordan partnerskapsbegrepet formes gjennom aktivitetene til et nasjonalt nettverk for universiteter og høyskoler som inngikk i en satsing på lokal kompetanseutvikling i skolesektoren. Nettverket skulle bidra til en felles forståelse av partnerskapsbegrepet i universitets- og høyskolesektoren og var dermed en fruktbar arena for empiriske analyser. Datamaterialet består av observasjonsdata fra nettverkets samlinger komplementert med dokumenter og intervjudata. Teoretisk trekker vi på sosialpraksisteori og posisjonerer partnerskapsbegrepet som et kunnskapsobjekt som utvikles i samspill med institusjonelle praksiser. Analysene viser at konstruksjoner av partnerskapsbegrepet er sammensatte og formes av politiske, organisatoriske og epistemiske rammebetingelser. Forskningsbasert kunnskap får en relativt beskjeden rolle i utvikling av forståelser av partnerskap.

Nøkkelord

partnerskap, utdanningsreformer, samfunnsmandat, lærerutdanning, høyere utdanning

### Abstract

Higher education institutions’ societal mandate includes support for professional development in the workplace. Within teacher education, such work is increasingly organised around the concept of university-school partnerships. However, research shows that such partnerships face several challenges. In this article, we start with the assumption that university-school collaboration is shaped by how the notion of partnerships is operationalised. An empirical question is how different factors influence the conceptual construction of partnerships, and how these constructions inform the role of higher education institutions. We analyze how the notion of partnership is conceptualised within a national network for universities and colleges, which was established to support capacity development in the school sector. The network was tasked with supporting the development of shared understanding of university-school partnerships, and was therefore a fruitful arena for empirical analyses. The data material consists of observational data complemented by documents and interview data. Theoretically, we draw on social practice theory and

position the concept of partnership as a knowledge object that is developed in interaction with institutional practices. The analysis shows that conceptual constructions of partnerships are complex and shaped by political, organizational and epistemic practices. Research-based knowledge played a relatively modest role in developing understandings of partnership.

#### Keywords

school-university partnerships, educational reforms, teacher education, higher education

## Introduksjon

Både i Norge og internasjonalt møter universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) økte forventninger om å legitimere sin samfunnsrelevans gjennom samarbeid med privat og offentlig sektor (Pinheiro et al., 2015; Schnurbus & Edvardsson, 2022). I profesjonsutdanninger er slikt samarbeid ofte knyttet til deltakelse i kompetanseutviklingstiltak på arbeidsplassen og kvalitetsutvikling av utdanningsprogrammer ved universiteter og høyskoler. Ideen om gjensidige *partnerskap* er nå utbredt for å beskrive slike samarbeidsformer (DeHart, 2013; Pedregosa, et al., 2020; Lillejord & Børte, 2016).

Innenfor lærerutdanningsfeltet brukes partnerskapsbegrepet både som en samlebetegnelse for samarbeid mellom lærerutdanningsprogrammer, kommuner og skoler og for å beskrive arbeid i regi av nasjonale kompetanseutviklingsprogrammer. Normativt blir partnerskapsbegrepet ofte knyttet til et ideal om likeverdighet mellom partene (Daza et al., 2021; Jakhelln et al., 2017). I en systematisk litteraturgjennomgang finner imidlertid Lillejord og Børte (2016) at normative idealer ofte møter utfordringer når de skal fortolkes og operasjonaliseres. Slike utfordringer inkluderer strukturelle betingelser i UH-sektoren, spenninger i relasjoner mellom universitets- og høyskoleinstitusjoner (UH-institusjonene) og skolene og uenighet om hva slags kunnskap som skal tillegges vekt i partnerskapsarbeidet. Mer generelt blir operasjonaliseringer av partnerskapsbegrepet viktig for hvordan UH-institusjoner oppfyller denne delen av samfunnsmandatet, og for hvordan de kan støtte profesjonskvalifiseringen som foregår etter avsluttet grunnutdanning ved universiteter og høyskoler.

Kunnskapsoppsummeringer viser at mye forskning har forsøkt å identifisere ideelle kjennetegn ved partnerskap (Coburn et al., 2013; Daza et al., 2021; Lillejord & Børte, 2016). Færre studier har undersøkt hvordan forventningen om UH-institusjoners deltakelse i partnerskap konstrueres empirisk, og hvordan ulike rammebetingelser former UH-sektorens tilnærming til partnerskap. I denne artikkelen tar vi som utgangspunkt at UH-institusjonenes samarbeidsrelasjoner med skolesektoren vil avhenge av hvordan forståelser av «partnerskap» begrepsfestes og operasjonaliseres. Et empirisk spørsmål er dermed hvordan ulike faktorer påvirker konstruksjoner av partnerskapsbegrepet, og hvordan forståelser av partnerskapsbegrepet utvikles ikke på bare intensjonsnivå, men også gjennom sosialt og historisk situerte praksiser.

For å undersøke disse spørsmålene trekker vi på observasjoner og dokumenter fra aktiviteter gjennomført i regi av et nasjonalt UH-nettverk for universiteter og høyskoler tilknyttet en satsing på kompetanseutvikling i grunnopplæringen. Siden 2017 har mye av partnerskapsarbeidet mellom UH-institusjoner og skoler vært sentrert rundt Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen, senere Tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling (heretter ordningen). Ordningen er forankret i stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016—2017)) og har som et overordnet mål å styrke skolebasert kompetanseutvikling forankret i lokale behov. Tilskuddsordningen ble forskriftsfestet i januar 2021, der det spesifiseres at UH-sektoren skal «samarbeide om å

vurdere kompetansebehov, planlegge og gjennomføre tiltak» som gjennomføres i skolene, samt «legge til rette for at erfaringene fra partnerskapet skal styrke lærerutdanningene» (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring, 2021).

UH-nettverket ble opprettet etter en utlysning fra Utdanningsdirektoratet (Udir) med et overordnet formål om å støtte universiteter og høyskolers arbeid med partnerskapene. Høgskulen på Vestlandet (HVL) fikk i oppdrag å koordinere nettverket. Nettverket skulle blant annet bidra til en felles forståelse og operasjonalisering av partnerskapsbegrepet. UH-nettverket er dermed en fruktbar arena for å undersøke hvordan partnerskapsbegrepet konkretiseres og fylles med innhold. Vi stiller følgende forskningsspørsmål: *Hvordan konstrueres partnerskapsbegrepet gjennom UH-nettverkets aktiviteter, og hvordan bidrar ulike institusjonelle praksiser til begrepsutviklingen?* I neste del gjennomgår vi relevant forskningslitteratur om partnerskap mellom UH- og skolesektoren. Deretter presenterer vi vårt teoretiske begrepsapparat, etterfulgt av de empiriske analysene. Avslutningsvis diskuterer vi implikasjoner for UH-institusjonenes arbeid med partnerskap og for videre forskning på feltet.

### Partnerskap mellom UH- og skolesektoren

Det finnes en betydelig forskningslitteratur om partnerskap mellom UH-institusjoner og skolesektoren. I en mye sitert rapport beskriver Coburn et al. (2013) partnerskap i utdanningsfeltet som et langsiktig arbeid der aktørene har gjensidig nytte av samarbeidet, og der de bruker målrettede strategier for å utvikle partnerskapet. Rollene i slike partnerskap vil variere fra at forskere inntar en mer evaluerende posisjon, til et mer gjensidig samarbeid med lærere for å løse praktiske problemstillinger. Mål og virkemidler vil typisk endre seg underveis i samarbeidet (Penuel & Gallagher, 2017). Når UH-institusjoner inngår i slike partnerskap, vil derfor mål, arbeidsprosesser, roller og relasjoner ofte være oppe til forhandling mellom partene.

Tidligere kunnskapsoppsummeringer har vist at organisatoriske og kulturelle kjennetegn ved UH-institusjoner kan representere utfordringer i partnerskap med skolesektoren (Handscomb et al., 2014). Handscomb et al. (2014) fremhever at «[u]niversity organizational arrangements in particular can prove a barrier to partnering» (s. 4) blant annet fordi tverrfaglighet og arbeid på tvers av organisatoriske grenser er utfordrende. Videre kan kulturelle forskjeller mellom universiteter og skoler samt forskjeller i arbeidsorganisering og tidsperspektiver vanskeliggjøre samarbeid. Farrell et al. (2022) mener at læring i partnerskap først blir tydelig når det skjer endringer i den kollektive kunnskapen og i partnerorganisasjonenes rutiner. Slike endringer formes imidlertid av eksisterende organisatoriske rammevilkår. Mer generelt er UH-institusjoner kjent som organisasjoner der endring skjer langsomt, og der spenninger mellom ulike institusjonelle praksiser kan komplisere ansattes arbeid (Hermansen, 2020; Stensaker, 2018).

I en annen systematisk litteraturgjennomgang analyserer Lillejord og Børte (2016) en rekke studier av samarbeid mellom UH- og skolesektoren. Et sentralt funn i denne studien er at partnerskap i lærerutdanningene både er komplekst og ressurskrevende, og at organisering og ansvarsfordeling er kritiske faktorer. En sentral innsikt er at «[t]he research mapping shows that partnership in teacher education is often inspired by normative ideals that cause problems when actors try to comply with them» (s. 561). Slike utfordringer relateres til skjeve maktrelasjoner, for eksempel ved at forskningsbasert kunnskap tillegges mer vekt enn lærernes erfaringsbaserte kunnskap, eller ved at samarbeidsrelasjonene preges av mistillit. Litteraturgjennomgangen understreker videre at partnerskap som fungerer godt,

baserer seg på tydelige forventningsavklaringer og samarbeidsformer som alle parter opplever som nyttige. Dette forutsetter imidlertid at idealene om partnerskap videreutvikles på en måte som er meningsfylt for samtlige aktører, og som gir en felles retning for samarbeidet.

Til sist undersøker flere studier hvordan forskning kan omsettes til såkalte «effektive intervensjoner» innenfor partnerskapene. Penuel et al. (2015) hevder at en slik forståelse ofte blir en hindring snarere enn en løsning på utfordringene knyttet til partnerskap. Som et alternativ fremhever de behovet for å ta i bruk arbeidsmåter som tar utgangspunkt i de komplekse utfordringene et partnerskap skal løse. Welsh (2021) fremhever i en litteraturgjennomgang at partnerskap kan støtte UH-institusjonene i å utvikle forskningsprosjekter av høy relevans for arbeidslivet og bidra til mer hensiktsmessig anvendelse av forskning i skolesektoren. Samme litteraturgjennomgang påpeker, i liket med studiene referert ovenfor, at det er utfordrende å bygge og opprettholde partnerskap, og at det fortsatt er mye vi ikke vet om hvordan partnerskap fungerer.

Oppsummert viser forskning at UH-institusjoner møter sammensatte utfordringer i samarbeid med skolesektoren, og at normative målsettinger må videreutvikles og konkretiseres i fellesskap for at partnerskapene skal fungere godt. Denne artikkelen bidrar til eksisterende forskning ved å empirisk undersøke hvordan ulike aktører konstruerer partnerskapsbegrepet, og hvilke implikasjoner dette får for UH-institusjonenes tiltenkte rolle i partnerskapene. Med dette bidrar vi også til forskningen på partnerskap i den norske konteksten, siden mye forskning er gjort i en amerikansk kontekst. Vi analyserer dermed også hvordan partnerskapsbegrepet informeres av de politiske, organisatoriske og epistemiske strukturene UH-sektoren inngår i.

### Teoretiske perspektiver: UH-nettverket som politisk og epistemisk aktør

Teoretisk trekker vi på sosialpraksisteoretiske perspektiver på menneskelig aktivitet (Hedegaard, 2014; Knorr Cetina, 1999, 2001; Nerland & Jensen, 2012). En grunnleggende antakelse er at utviklingsprosesser formes i et gjensidig samspill mellom aktørers handlinger og strukturer som kommer til uttrykk gjennom etablerte handlingsmønstre. For å analytisk fange hvordan denne samhandlingen bidro til å konstruere forståelser og operasjonaliseringer av partnerskap, bruker vi begrepene *kunnskapsobjekt* (Knorr Cetina, 2001; Nerland & Jensen, 2012) og *institusjonelle praksiser* (Hedegaard, 2014; Hermansen, 2020).

Teoretisk anser vi partnerskapsbegrepet som et *kunnskapsobjekt* (Knorr Cetina, 2001; Nerland & Jensen, 2012). Ifølge Knorr Cetina (2001) kjennetegnes kunnskapsobjekter av at de er ufullstendige og inviterer til utforskning og videreutvikling. Kunnskapsobjekters ufullendte karakter gjør at de kan innta forskjellige roller i aktørers arbeid, formes av ulike logikker og invitere til komplekse former for samhandling (Nerland & Jensen, 2012). Partnerskapsbegrepet kan, slik det fremkommer i vårt datamateriale, karakteriseres som et ufullstendig objekt. På den ene siden presenteres begrepet som en sentral premissleverandør for hvordan UH-institusjonene skal tilnærme seg samarbeidet med skolesektoren. På den andre siden uttrykkes det betydelig usikkerhet om hvordan begrepet skal forstås og operasjonaliseres. Denne åpenheten og det betydelige arbeidet ulike aktører utfører for å konkretisere begrepet, får konsekvenser for hvordan UH-institusjonenes rolle i partnerskapet blir forstått. I analysene vektlegger vi derfor hvordan ulike aktører tillegger dette begrepet innhold, og hvordan aktiviteter i regi av UH-nettverket bidrar til å ramme inn UH-institusjonenes partnerskap med skolene.

Institusjonelle praksiser referer til etablerte handlingsmønstre som er historiske og sosialt situerte (Hedegaard, 2014; Hermansen, 2020). Tidligere empirisk forskning har

dokumentert betydningen av en rekke institusjonelle praksiser i UH-sektoren (Hermansen, 2020; Knorr Cetina, 1999; Maassen & Stensaker, 2019; Stensaker et al., 2020). I denne artikkelen undersøker vi hvordan tre institusjonelle praksiser påvirker aktørenes arbeid med partnerskapsbegrepet: i) styringspraksiser knyttet til styring fra nasjonale myndigheter, ii) organisatoriske praksiser (Maassen & Stensaker, 2019), som viser til organisatoriske rutiner, arenaer og handlingsmønstre ved UH-institusjonene, og iii) praksiser for kunnskapproduksjon (Knorr Cetina, 1999), som viser til utvikling av erfaringsbasert og vitenskapelig kunnskap.

Institusjonelle praksiser reproduseres og fornyes gjennom bruk av artefakter, det vil si begreper og fysiske gjenstander som gir retning for menneskelig aktivitet (Cole, 1996; Vygotsky, 1978). Eksempler på artefakter knyttet til styringspraksiser inkluderer stortingsmeldinger, politiske strategier, lovtekster og rapporteringssystemer. Organisatoriske praksiser i UH-sektoren understøttes av timeføringssystemer, budsjett rutiner, interne styringslinjer og arenaer for samhandling. Artefakter relatert til kunnskapproduksjon inkluderer analyseverktøy, statistiske data, forskningsartikler og dokumentasjon av erfaringsbasert kunnskap. En overordnet teoretisk antakelse er at artefakter bidrar til både fornyelse og videreføring av etablerte handlingsmønstre og fungerer som premissleverandører for utviklingsprosesser. I de empiriske analysene undersøker vi derfor hvordan bestemte artefakter bidrar til å konstruere partnerskapsbegrepet og UH-institusjonenes rolle i partnerskapsarbeidet.

## Forskningsmetodisk tilnærming

### *Empirisk kontekst*

UH-nettverkets aktiviteter satte et vedvarende søkelys på partnerskapsbegrepet med betydelig variasjon i hvordan ideen om partnerskap ble presentert og diskutert. I avtalen mellom Udir og HVL datert april 2018 beskrives oppdraget til UH-nettverket som følger:

- i) ha ansvar for administrasjon og gjennomføring av 2–4 nettverkssamlinger årlig
- ii) være dialogpartner for UH-institusjoner for å kunne støtte UH-ansatte i det faglige arbeidet med kompetanseutvikling
- iii) yte bistand til UH-institusjonene i arbeidet med å identifisere kompetanse og kapasitet ved de ulike UH-institusjonene
- iv) bidra til å samle og dele praksisfortellinger som er knyttet til arbeidet med desentralisert ordning for kompetanseutvikling
- v) levere statusoppdateringer til Utdanningsdirektoratet to ganger i året
- vi) levere sluttrapport etter endt oppdrag
- vii) delta på interne og eksterne møter/samlinger i regi av Utdanningsdirektoratet for å presentere erfaringer og analyser

Nettverket hadde tre hovedaktiviteter. Den første var nasjonale nettverkssamlinger for ansatte ved UH-institusjoner der en rekke temaer knyttet til ordningen ble diskutert. HVL opprettet også en nettside som blant annet inneholdt lenker til politiske styringsdokumenter, presentasjonene fra nettverkssamlingene og noen forskningsbaserte rapporter. Til sist gjennomførte nettverkskoordinatorene møter med UH-institusjonene i tråd med oppdraget om å være «dialogpartnere» for UH-institusjonene.

### *Data og analytisk tilnærming*

Datamaterialet inngår i et seksårig følgeforskningsprosjekt finansiert av Utdanningsdirektoratet og består av observasjoner av 6 nettverkssamlinger i 2020 og 2021, 2 gruppeintervjuer

med nettverkskoordinatorene ved HVL (mai 2020 og januar 2022) og relevante dokumenter. Nettverkssamlingene hadde typisk et omfang på 2 dager med 100–150 deltakere og en kombinasjon av plenumssesjoner og gruppediskusjoner. Under observasjonene noterte vi hva deltakerne sa, så ordrett som mulig, men deltok ellers ikke i diskusjonene. Ved én anledning presenterte vi foreløpige funn fra følgeforskningsprosjektet. Vi innhentet også dokumenter relatert til samlingene, inkludert programsider, PowerPoint-presentasjoner og digitale dokumenter utviklet av deltakerne. Intervjuene med nettverkskoordinatorene ble gjennomført digitalt med hovedformål om å få innsikt i deres perspektiver på og erfaringer med nettverksarbeidet. Til sist har vi også analysert nettsiden til UH-nettverket, sluttrapporten til UH-nettverket, referat fra møter som koordinatorene gjennomførte med 15 UH-institusjoner, utlysningsteksten for UH-nettverket, en statusrapport fra Udir og referat fra et møte mellom Udir og HVL.

I de empiriske analysene har vi lagt hovedvekten på observasjonene av nettverkssamlingene fordi det er denne delen av datamaterialet som viser hvordan begrepskonstruksjoner foregår *in situ*. Intervjuene med nettverkskoordinatorene og dokumentene har fungert som kontekstinformasjon for analysene og har understøttet funnene ved å bekrefte tendenser i observasjonsmaterialet. For eksempel blir UH-institusjonenes tilnærminger til og utfordringer med partnerskapsarbeidet bekreftet av intervjuer med nettverkskoordinatorene og av referatene fra dialogmøtene.

Datamaterialet ble først gjennomgått for å identifisere alle tilfeller der partnerskapsbegrepet diskuteres. I tråd med vår konseptualisering av partnerskapsbegrepet som et kunnskapsobjekt var vi spesielt interesserte i hvordan ulike aktører og artefakter bidro til å konstruere forståelser og operasjonaliseringer av partnerskap. Disse delene av datamaterialet ble deretter satt i sammenheng med begrepet institusjonelle praksiser. Her kombinerte vi en deduktiv analysetilnærming der vi hadde et blick for institusjonelle praksiser som allerede er veldokumenterte i forskningslitteraturen, med en induktiv analysetilnærming der artefaktene vi allerede hadde identifisert, ble viktige for å begrepsfeste hvilke institusjonelle praksiser som kom til syne i datamaterialet. Resultatene fra analysen, som presenteres nedenfor, er organisert etter samspillet mellom partnerskapsbegrepet og tre institusjonelle praksiser: styringspraksiser, organisatoriske praksiser og praksiser knyttet til kunnskapsproduksjon.

Analysene våre har ulike begrensninger. Vi har ikke foretatt intervjuer eller spørreundersøkelser blant deltakerne på nettverkssamlingene og har derfor begrenset innsikt i deres opplevelse av konstruksjonene vi analyserer. Vi har heller ikke fulgt aktørene inn i det praktiske samarbeidet med skolene. Videre forskning kan med fordel gå dypere inn i aktørperspektivene og undersøke hvordan partnerskapskonstruksjoner blir realisert og videreutviklet i samhandlingen mellom UH- og skolesektoren.

## **Partnerskapsbegrepet i lys av institusjonelle praksiser**

### Partnerskap i lys av styringspraksiser

Styringspraksiser bidrar til å begrepsfeste ideen om partnerskap gjennom artefakter som forskrifter, stortingsmeldinger og modeller publisert av OECD. I slike tilfeller blir gjerne normative egenskaper ved partnerskapene vektlagt, sammen med ansvarsområdene som styringsdokumentene tillegger UH-sektoren. Dette inkluderer egenskaper ved *samarbeidsprosessen*, som likeverdighet, transparens, forpliktelse og tett dialog, *innholdet i samarbeidet*, som behovsanalyser på skolene og utvikling av kompetanseutviklingstiltak, og *mål for samarbeidet*, som at skolene skulle støttes av UH-institusjonene til å bli lærende organisasjoner.

Partnerskapsbegrepet reguleres delvis via en forskrift som blant annet spesifiserer at kompetanseutviklingstiltakene skal planlegges og gjennomføres i et partnerskap mellom skoleeiere og UH-institusjonene, og at UH-institusjonene skal bruke erfaringer fra partnerskapet til å videreutvikle kvaliteten i lærerutdanningene (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring, 2021). Forskriften sier dermed noe om *arbeidsprosessene* og *resultatene* som forventes av partnerskapet.

I UH-nettverkets samlinger var det også mange eksempler på at styringsrelaterte artefakter ble brukt i konstruksjoner av partnerskapsbegrepet. I en av samlingene åpnet en representant for ledelsen ved HVL med å knytte partnerskapssamarbeidet til nasjonale myndigheters satsing på livslang læring, og understreket betydningen av mer forpliktende og fleksible partnerskap mellom UH-institusjonene og skolesektoren. Dette ble etterfulgt av et innlegg av en internasjonal akademiker som knyttet partnerskapsbegrepet til OECD sitt arbeid med lærende organisasjoner og modellen *The Learning Compass* (OECD, 2023), i tillegg til norske styringsdokumenter. Presentasjonen vektla betydningen av samarbeidslæring, spørsmål knyttet til hvem sin kunnskap som får autoritet i partnerskapsarbeid, og hvilke endringsteorier som ligger til grunn for samarbeid i utviklingsprosjekter. Disse innleggene er eksempler på at styringsrelaterte artefakter ofte ble brukt til å vektlegge *behovet for endring i UH-sektoren* mot nye former for partnerskap. Idealene som ble kommunisert, var at UH-institusjonene skulle bli mer fleksible i møte med arbeidslivets behov, at de skulle støtte skolene i å bli lærende organisasjoner og bruke forskning og ulike datakilder i analysearbeid, og at de skulle bruke partnerskaps erfaringene til å styrke lærerutdanningene.

Representanter fra Udir holdt også korte innlegg på nettverkssamlingene. Her ble styringsverktøy koblet til forventninger om hvordan UH-institusjonene skulle samarbeide med skolesektoren. Et eksempel er en presentasjon av rapporteringsrutinene for tilskuddsordningen der det ble uttrykt at man i et likeverdig og gjensidig forpliktende partnerskap bør samarbeide om vurdering av måloppnåelse. Dette ble knyttet til verdier som åpenhet og transparens ved at aktørene ville få en større innsikt i hverandres synspunkter og en felles forståelse av mål og tiltak i utviklingsarbeidet.

Samtidig ble nettverkssamlingene også benyttet til å belyse utfordringer knyttet til de politiske føringene. For eksempel påpekte en representant fra en UH-institusjon at ulike styringssignaler kan sette UH-institusjonene i et krysspess ved at insentiver for akademisk publisering tar oppmerksomhet vekk fra partnerskapsarbeidet. En annen samling viet oppmerksomhet til de nasjonale sentrene i UH-sektoren, som opplevde utfordringer som *nasjonale* sentre innenfor en ordning som vektla *desentralisering* i organisasjon og finansieringsmekanismer. Et tredje eksempel finner vi i den siste nettverkssamlingen, da en av de inviterte akademikerne brukte deler av sin presentasjon til å kritisere rapporteringsrutinene som ble innført med tilskuddsordningen. De politiske føringene ble også problematisert i gruppediskusjonene på nettverkssamlingene.

Til sist finner vi en rekke styringsdokumenter på UH-nettverkets nettsider, inkludert stortingsmeldinger, rapporter fra Udir og OECD og lenker til Udir sine nettsider. UH-nettverket må også anses som et styringsverktøy i seg selv, der nettverket på oppdrag fra nasjonale myndigheter skal bidra til å styrke UH-institusjonenes forutsetninger for deltakelse i partnerskap med skolesektoren.

## Partnerskap i lys av organisatoriske praksiser

Organisatoriske praksiser fremstår som en tydelig premissleverandør for UH-institusjonenes arbeid i partnerskapene. I motsetning til styringspraksiser, som preges av en logikk som

vektlegger de normative aspektene ved partnerskapene i kombinasjon med ansvarliggjøring av UH-sektoren, er organisatoriske praksiser med på å definere hva som er praktisk mulig i operasjonaliseringen av et partnerskap.

Intern organisering ved UH-institusjonene ble tatt opp i flere nettverkssamlinger. Et gjentakende tema var organisatoriske rutiner knyttet til rekruttering. Flere deltakere uttrykte at ordningens økonomiske rammer ikke ga den nødvendige forutsigbarheten for å bemanne partnerskapene. Dette ble ytterligere komplisert av at vitenskapelig ansattes arbeidsplaner ofte legges på et tidspunkt der UH-institusjonene ikke har oversikt over hva slags kompetanse det vil være behov for i partnerskapet. Krav om førstekompetanse for ansettelse i UH-sektoren gjorde også at flere opplevde det som utfordrende å rekruttere personer med nødvendig erfaring for å gå inn i komplekse partnerskapsprosesser.

En annen måte organisatoriske praksiser kom til uttrykk på, var utfordringer knyttet til internt samarbeid på tvers av organisatoriske grenser. Dette kunne for eksempel handle om lærerutdanningsenheters samarbeid med nasjonale sentre eller enheter som var spesialiserte på etter- og videreutdanning. En annen utfordring var å skape organisatoriske samarbeidsarenaer mellom dem som jobbet med partnerskapene, og dem som underviste i grunnutdanningene. Slike samarbeidskonstellasjoner ble påvirket av at enhetene hadde ulike rutiner for timeføring og planlegging av ansattes oppgaver, at de manglet organisatoriske arenaer for faglig samarbeid, eller at vitenskapelige ansatte opplevde få insentiver for å delta i partnerskapsarbeidet. Mens noen rapporterte om utfordringer knyttet til ledelsesforankring på dekanatnivå, hadde andre deltakere problemer med å komme «nedover i systemet».

En hovedproblemstilling som kom til syne, var at den type utviklingsarbeid som partnerskapene forutsetter, ble oppfattet som løst organisatorisk forankret. I en gruppediskusjon uttrykte for eksempel en deltaker at mens både forsknings- og undervisningsvirksomhet var veletablert i UH-sektoren, var utviklingsarbeid noe som «svever rundt i organisasjonen». Dette handlet om mangel på insentiver, en opplevelse av at partnerskapsarbeidet ble nedprioritert av ledelsen, og at nasjonale føringer ikke bidro til å koble partnerskapsarbeidet og UH-institusjonenes forskningsvirksomhet. Samtidig ble det diskutert strategier for å håndtere disse utfordringene. For eksempel presenterte flere UH-institusjoner hvordan de hadde utviklet nye arenaer for samhandling, og en internasjonal akademiker kom med innspill til hvordan UH-institusjonene kunne bli «lærende organisasjoner».

Oppsummert ble forståelser og operasjonaliseringer av partnerskapsbegrepet preget av en rekke organisatoriske utfordringer. Konkrete artefakter som bidro til å forme samspillet mellom partnerskapsarbeidet og organisatoriske praksiser, inkluderte økonomiske systemer og rutiner, timeplanleggingsverktøy for vitenskapelig ansatte, (mangel på) organisatoriske arenaer for intern samhandling og insentivsystemer for virksomheten internt i UH-institusjonene. Dette fikk praktiske implikasjoner for UH-institusjonenes tiltenkte rolle i partnerskapene for eksempel ved at institusjonene ikke klarte å mobilisere relevant fagkompetanse inn i samarbeidet, eller at erfaringene fra samarbeid med skolene ikke ble overført til lærerutdanningene.

## Partnerskap i lys av praksiser for kunnskapsproduksjon

I denne delen trekker vi et analytisk skille mellom to former for kunnskapsproduksjon: kunnskapsproduksjon som primært er forankret i erfaringsbasert kunnskap, og kunnskapsproduksjon som primært er forankret i vitenskapelige metoder (Hermansen & Mausethagen, 2023). Den første formen for kunnskapsproduksjon vil typisk handle om å systematisere, oppsummere og reflektere over konkrete erfaringer og vurdere implikasjonene av disse



erfaringene for videre arbeid. Den andre formen for kunnskapsproduksjon henviser til forskningsvirksomheten ved UH-institusjonene. Vi anlegger dette analytiske skillet fordi de to formene for kunnskapsproduksjon fikk ulike roller i konstruksjoner av partnerskapsbegrepet.

UH-nettverkets mandat preges av at erfaringsbasert kunnskap tillegges en sentral rolle. Å «bidra til å samle og dele praksisfortellinger» knyttet til UH-institusjonenes arbeid er et av punktene i nettverkets oppdrag. Dette kom til uttrykk ved at ulike UH-institusjoner holdt presentasjoner om organiseringen av samarbeidet og hva de vektla i partnerskapene. I nettverkssamlingene ble det også tilrettelagt for erfaringsdeling i mindre grupper. Udir ønsket også at koordinatorene skulle dele såkalte praksisfortellinger via nettverkets nettsider. Ifølge nettverkskoordinatorene ble imidlertid dette arbeidet vanskeliggjort av tekniske årsaker og på grunn av manglende respons fra UH-institusjonene på forespørsler om innspill.

Mer generelt fremsto erfaringsbasert kunnskap som sentralt både i UH-nettverkets mandat og gjennom nettverkets aktiviteter. I kontrast til dette får forskningsbasert kunnskap en mindre tydelig rolle. Til tross for at det finnes mye forskningslitteratur om partnerskapsarbeid og skolebasert kompetanseutvikling, kommer dette i mindre grad til syne i vårt datamateriale, spesielt i nettverkets første periode. Forskningsbasert kunnskap nevnes heller ikke i oppdragsavtalen mellom HVL og Udir.

I observasjoner av UH-nettverkets samlinger ble manglende koblinger mellom partnerskapsarbeidet og forskningsvirksomheten i økende grad problematisert. For eksempel kritiserte en invitert akademiker at forskningsaktiviteter ikke hadde blitt systematisk integrert i arbeidet med partnerskapene. Hen etterlyste også sterkere koordinering av forskning på kompetanseutviklingstiltak, gitt at UH-institusjonene i stor grad jobbet med liknende problemstillinger. I UH-nettverkets samlinger ser vi også en gradvis forskyvning der presentasjoner av relevant forskning endres fra å ha en normativ innramming til et mer kritisk og utforskende perspektiv. En internasjonal akademiker som holdt et innlegg i en tidlig fase av nettverkets aktiviteter, koblet forskningslitteratur direkte til politiske føringer og utledet sterke anbefalinger for hvordan UH-institusjonene burde jobbe, gjennom bruk av verb som «må» og «bør» (i opprinnelig, engelsk tale: «we have to», «you must», «everyone needs to»). I den siste samlingen var presentasjonene preget av et tydeligere skille mellom forskningsbasert kunnskap og politiske styringsdokumenter og inneholdt flere kritiske perspektiver på de politiske rammene for partnerskapene.

Oppsummert ble kunnskapsproduksjon forankret i erfaringsbasert kunnskap prioritert gjennom UH-nettverkets aktiviteter, noe som gjenspeilet oppdragsavtalen fra Udir. Forståelser og operasjonaliseringer av partnerskapsbegrepet ble i mindre grad informert av forskningslitteratur, selv om flere av plenumspresentasjonene trakk vekslers på utdanningsforskning. Samtidig var UH-institusjonenes arbeid med ordningen preget av at verken politiske føringer eller organisatoriske insentiver bidro til å koble partnerskapsarbeidet og institusjonenes forskningsvirksomhet.

## Diskusjon

I denne artikkelen stilte vi følgende forskningsspørsmål: Hvordan konstrueres partnerskapsbegrepet gjennom UH-nettverkets aktiviteter, og hvordan bidrar ulike institusjonelle praksiser til begrepsutviklingen? De empiriske analysene dokumenterte tre sentrale aspekter ved konstruksjoner av partnerskapsbegrepet. For det første illustrerte vi hvordan et mangfold av artefakter bidrar til å fylle dette begrepet med innhold, og at disse artefaktene kan tillegge partnerskapsbegrepet normative, prosessuelle eller resultatorienterte egenskaper som får implikasjoner for hvilken rolle UH-institusjonene forventes å innta i partnerskapet.

For det andre belyste vi samspillet mellom aktørers begrepskonstruksjoner og institusjonelle praksiser, der institusjonelle praksiser både kan støtte opp om og utfordre operasjonaliseringen av partnerskapsforståelser. For det tredje viste vi kompleksiteten i det praktiske arbeidet med å begrepsfeste og operasjonalisere normative idealer om partnerskap. Til tross for at datamaterialet vi har inkludert i denne analysen strekker seg over en fireårsperiode, kom ulike tilnærminger til partnerskapsbegrepet stadig til syne i det empiriske materialet.

Samlet bidrar disse funnene til å belyse den underliggende kompleksiteten i partnerskapsarbeid. Tidligere forskning vektlegger i stor grad spenninger og utfordringer i UH-institusjoners samarbeid med skolesektoren. Ved å analysere konstruksjoner av partnerskapsbegrepet i dybden har vi løftet frem det kreative – og krevende – arbeidet UH-institusjoner må gå inn i når de møter forventninger om å bidra til læring og kunnskapsutvikling i arbeidslivet. Analysene viser også hvordan disse konstruksjonene gir ulike føringer for hvordan fenomenet «partnerskap» kan konstitueres i samarbeidet med skolene. I det følgende belyser vi praktiske og forskningsmessige implikasjoner av disse funnene.

Et første poeng er rollen styringspraksiser inntar i konstruksjoner av partnerskapsbegrepet. På den ene siden er både UH- og skolesektoren underlagt politisk styring og demokratisk kontroll, og politiske føringer er dermed en viktig premissleverandør. På den andre siden illustrerer analysene at styringsrelaterte artefakter ikke var tilstrekkelig for å begrepsfeste og operasjonalisere partnerskapsbegrepet, og at de iblant kunne fortrenge mer kritiske og forskningsbaserte perspektiver. En generell implikasjon er at både praktikere og forskere bør være bevisste på hvilke premisser styringsrelaterte artefakter legger for partnerskapsarbeid, hvordan styringsrelaterte artefakter interagerer med andre praksiser for kunnskapproduksjon, og hvilke konsekvenser dette får for det praktiske samarbeidet.

Et annet poeng er at konstruksjoner av partnerskapsbegrepet var løst koblet til vitenskapelig kunnskapsproduksjon og organisatoriske praksiser. Den løse koblingen til organisatoriske praksiser hadde praktiske implikasjoner for operasjonaliseringen av partnerskapene ved at UH-institusjonene opplevde utfordringer knyttet til institusjonell forankring, rekruttering og samarbeid på tvers av organisatoriske enheter. Den løse koblingen til vitenskapelig kunnskapsproduksjon hadde implikasjoner på to nivåer. For det første fikk forskningsbasert kunnskap om partnerskap og skolebasert utviklingsarbeid en relativt liten rolle i hvordan partnerskapsbegrepet ble utforsket og fylt med innhold. For det andre opplevde flere UH-institusjoner at den organisatoriske forankringen ble mer krevende når det ikke var tydelige koblinger mellom partnerskapsarbeidet og UH-institusjonenes forskningsvirksomhet. Denne utfordringen ble forsterket av nasjonale styringspraksiser der partnerskapsarbeidet og UH-sektorens forskningsvirksomhet organiseres og finansieres gjennom ulike deler av statsapparatet (henholdsvis Utdanningsdirektoratet og Forskningsrådet).

Et tredje poeng er at analysene bidrar til å nyansere normative begreper om «likeverdige partnerskap» (Daza et al, 2021; Lillejord & Børte, 2016). Mye forskningslitteratur har vektlagt betydningen av jevnbyrdighet i relasjoner mellom aktørene. Imidlertid vil kunnskapsbidragene til UH-institusjoner og skoler nødvendigvis være ulike. Dersom idealer om jevnbyrdighet fører til at UH-institusjonene nedtoner betydningen av forskningsbasert kunnskap, vil de også kunne bidra til å undergrave rollen UH-sektoren er tiltenkt i partnerskapene. Et nøkkelspørsmål er dermed hvordan likeverdighet kan forstås og operasjonaliseres i partnerskap der partene tilfører ulike former for kunnskap og kompetanse, og der hoveddelen av kompetanseutviklingen skal skje på en av de to institusjonelle arenaene. Å balansere forventninger om jevnbyrdige relasjoner med ulikheter i praksiser for

forskningsproduksjon fremstår som en viktig diskusjon å forfølge videre både innenfor partnerskapene og blant forskere som studerer partnerskap.

## Litteratur

- 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.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- DeHart, D. (2013). Perfecting the craft: Formative assessment of a university–agency partnership for social work education. *Social Work Education*, 32(6), 748–761. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.701280>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E. & Brown, S. L. (2022). Learning at the boundaries of research and practice: a framework for understanding Research–Practice partnerships. *Educational Researcher*, 51(3), 197–208. <https://doi.org/10.3102/0013189X211069073>
- Handscorn, G., Gu, Q. & M. Varley. (2014). *School-University Partnerships: Fulfilling the Potential Literature Review*. National Co-ordinating Centre for Public Engagement.
- Hedegaard, M. (2014). The significance of demands and motives across practices in children’s learning and development: An analysis of learning in home and school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 188–194. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.008>
- Hermansen, H. (2020). In pursuit of coherence: Aligning program development in teacher education with institutional practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936–952.
- Hermansen, H. & Mausehagen, S. (2023). Beyond the research–practice gap: Constructing epistemic relations in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 119, 102171, 1–9.
- Jakhelln, R. E., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I Mausehagen, S. & Smeby, J. C. *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (s. 70–82). Universitetsforlaget.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual practice. I E. V. Savigny & T. R. Schatzki (Red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 175–189). Routledge.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Maassen, P. & Stensaker, B. (2019). From organised anarchy to de-coupled bureaucracy: The transformation of university organisation. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 456–468. <https://doi.org/10.1111/hequ.12229>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Nerland, M. & Jensen, K. (2012). Epistemic practices and object relations in professional work. *Journal of Education and Work*, 25(1), 101–120. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.644909>
- OECD. (2023, 27. april). *Learning Compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- Pedregosa, S., Fabrellas, N., Risco, E., Pereira, M., Dmoch-Gajzlerska, E., Şenuzun, F., Martin, S. & Zabalegui, A. (2020). Effective academic-practice partnership models in nursing students’ clinical placement: a systematic literature review. *Nurse Education Today* (95), 104582, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104582>
- 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>

- Penuel, W. R. & Gallagher, D. J. (2017). *Creating Research Practice Partnerships in Education*. Harvard Education Press.
- Pinheiro, R., Langa, P. V. & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233–249. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552>
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring (2021). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring* (FOR-2020-12-22-3201). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2021-01-26-230>
- Schnurbus, V. & Edvardsson, I. R. (2022). The Third Mission Among Nordic Universities: A Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 238–260. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1816577>
- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>
- Stensaker, B., Frølich, N., & Aamodt, P. O. (2020). Policy, perceptions, and practice: A study of educational leadership and their balancing of expectations and interests at micro-level. *Higher Education Policy*, 33, 735–752. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0115-7>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Welsh, R. O. (2021). Assessing the quality of education research through its relevance to practice: An integrative review of research-practice partnerships. *Review of Research in Education*, 45(1), 170–194. <https://doi.org/10.3102/0091732X20985082>