

# Tillitsfull kompetanseutvikling i skolen

AV ERIK BULIE

Kunnskapsdepartementet presenterte i fjor sin framtidige modell for etterutdanningsbasert kompetanseutvikling i skolen. Modellen innebærer at staten ikke lenger forhåndsdefinerer konkrete tema og satsingsområder, men overlater til kommunene selv å prioritere med utgangspunkt i nasjonale mål. En forutsetning er imidlertid at det skal skje i nært samarbeid med universiteter og høyskoler. Så hva innebærer det?

Tenkningen om å utvikle profesjonsfaglige fellesskap med universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) finnes i en rekke stortingsmeldinger og offentlige dokumenter. Her er det klare forventninger om systematisk samarbeid om skoleutvikling der UH-miljøene er en mer aktiv part enn før. Slike fellesskap skal på den ene siden stimulere til forskningsbasert kompetanseutvikling i skolene, og på

den andre siden gi større relevans og praksisforankring av de pedagogiske utdanningene.

Departementet ønsker å systematisere denne samhandlingen gjennom partnerskapsavtaler. Men hva forteller kunnskaper og erfaringer fra partnerskap om mulighetene for å lykkes?

### Partnerskap og tredje læringsrom

«Partnership», eller inngåelse av kompaniskap, bygger på en tenkning der skolene og UH-miljøene som driver skolerrelevant forskning, gjensidig stimulerer hverandres vekst og relevans. På den ene siden må skolene forholde seg aktivt til forskning og akademisk kunnskap. På den andre siden må pedagogiske miljø på høyskoler og universitet orientere seg nærmere mot den praktiske virkeligheten i skolen. Målsettingene har røtter i den mangeårige kritikken som er rettet mot at teori og praksis nærmest eksisterer uavhengig av hverandre, eller der yrkesfelt og utdanning har liten forståelse for hverandres virkeligheter og kunnskapsforståelser (Se blant annet Norgesnettrådet 2002; NOKUT 2006 eller Zeichner, 2010).

Å være partnere innebærer å gjøre noe sammen. Midthassel (2017) omsetter det til samskaping, det vil si noe nytt som ingen av partene kan skape hver for seg. I norsk og internasjonal forskning går forsøk på å forene ulike kulturer og virkelighetsoppfatninger gjennom samskaping på nye arenaer ofte under navnet *tredje læringsrom* («third space», Zeichner, 2010). Dette rommet illustrerer at kunnskaper utvikles i meningsfellesskapet som oppstår når aktører med forskjellige kunnskaper og erfaringer fra «first space» (praktikerne i skolen) og «second space» (forskerne i UH-sektoren) møtes. Ikke for å konkurrere om hvem som har mest rett, men ved å sette sammen egne og andres erfaringer til ny forståelse. Hybriditetsteori handler langt på vei om det samme. På mange måter har det likhetstrekk med kreolisering. «Kre» i kreolisering kommer av å skape noe (nytt) gjennom blandinger (hybrider) av for eksempel forskjellige språk eller kulturelle uttrykk.

Målsettingen med et tredje læringsrom er å utfordre etablerte diskurser, fortellinger og forestillinger. At det settes spørsmålstejn ved rådende forståelser, at taus kunnskap må gjøres eksplisitt, og at vaner og handlinger må kunne begrunnes i forhold til den kulturelle og sosiale konteksten de utspiller seg i. Slik åpner rommet for undersøkelser og forhandlinger om nye forståelser og tenkemåter. Men på en nøytral grunn, det vil si uten bestemmende føringer fra den ene parten. Likeverdighet og symmetriske relasjoner må ligge

til grunn, alternativt vil den dominante parten i partnerskapet trumfe gjennom en «autorisert» oppfatning.

Et tredje læringsrom forutsetter et ønske om å kaste nye lys over egen praksis. En avgjørende premis er at det finnes vilje hos *begge* parter. Det betyr at det både i skole og høyskole må være villighet til å legge om undervisningen i hver sin opplæring eller utdanning hvis det gjennom dialogen framkommer gode argumenter for det. Ja, i prinsippet også tenke nytt om både kunnskaper og kompetanse og rollen vår som lærere og lærerutdannere. Det forteller om lærere og høyskoleansatte som er mottakelige for kritikk, som utforsker egen praksis og er villige til å gå nye veier for å møte framtidens behov (Zeichner, 2010).

### Mulig å få til?

Ideen om partnerskap vekker i sin alminnelighet bred tilslutning. I det minste er det vanskelig å være uenig. Mange vil nok også hevde at det er en forutsetning for å sikre relevans og profesjonell faglig utvikling.

I en nylig publisert rapport fra Universitetet i Stavanger (2017) peker flere forfattere på ulike vilkår for å lykkes i partnerskap. Blant annet peker Munthe (ibid.) på betydningen av tid og tillit. Enn så banalt det kan høres, må det avsettes tid til det partene samhandler om. Og akkurat slik gode og tillitsfulle relasjoner mellom lærer og elev har betydning for elevenes skoleprestasjoner, er velutviklede tillitsforhold avgjørende for levedyktige partnerskap.

Munthes funn stemmer godt overens med nasjonal og internasjonal forskning på feltet. Lillejord og Børtes forskningskartlegging av partnerskap i lærerutdanningen (2014) vektlegger også betydningen av at partene må kjenne hverandre og at de evner å leve seg inn i hverandres forestillinger og meningsverdener.

Tillit handler om å ha positive forventninger til den andres ord og handlinger. Det betyr i praksis at vi stoler på at den andre har innflytelse (kompetanse), at vedkommende ikke egoistisk kun ser seg selv i samarbeidet, og at vedkommende har integritet. Integritet handler om at du gjør som du sier.

Tillit vedtas ikke. Det utvikles i møter mellom folk. Noen ganger kan tillit riktignok utvikles på annenhåndsinformasjon, det vil si hva vi hører eller leser om andre. Men til syvende og sist springer tillit ut fra noe vi gjør, og som Aslaug Kristiansen uttrykker det (2017, s. 15) ofte som et biprodukt av handlinger rettet mot andre formål. Når vi er interesserte i den andre, involverer oss, deler informasjon og ellers er konsekvente i oppførselen vår, legger vi grunnlaget for å utvikle tillitsfulle relasjoner. Det betyr at jeg tror den andre vil meg vel, at jeg får støtte og ikke minst trenger meg like mye som jeg trenger vedkommende. Altså, at vi har noe å tilby hverandre.

Videre viser det seg at partnerskap som overlever over tid, vil ha en felles visjon som strekker seg ut over den praktiske oppgaven samhandlingen opprinnelig var ment å løse. Dette er viktig fordi partnerskapet både må vedlikeholdes og fornyes. Det er særlig når samhandlingen overskrider den enkelte part eller virksomhet i seg selv, at partnerskapet blir livsdyktig (Lillejord og Børte, 2014).

I partnerskap blir rollene til partene utfordret på en grunnleggende måte. For at partnerskap skal lykkes, må det være en grunnleggende vilje til å lære av hverandre (Munthe, 2017). Tradisjonelt har det vært en oppfatning at det er forskerne i UH-miljøene som produserer kunnskap, mens praktikerne i skolen anvender den. Et gjensidighetsprinsipp legger derfor økt press på forskermiljøene til å ta et oppgjør med denne oppfatningen. Men det krever også en holdningsendring i praksisfeltet. Lærere er også kunnskapsprodusenter, selv om det er en annen kunnskapsform enn den forskerne skaper.

### **Partnerskap om praksisopplæringa i lærerutdanningene**

Ved Høgskolen på Vestlandet, campus Stord, har partnerskapsprinsippet ligget til grunn for praksisopplæringa i lærerutdanningene gjennom flere år. Resultatene fra et mangeårig og fortsatt pågående utviklingsarbeid i Haugesund kommune viser et lignende mønster: et velutviklet partnerskap krever tid, tillit og rolleavklaringer. Her er samhandlingen naturlig nok rettet mot studenter i praksisopplæring, men med en grunnleggende målsetting om å gi studentene en kritisk og undersøkende

holdning til egen praksis. For å konkretisere dette blir det jobbet for å ta i bruk skolenes egne data og systematiserte erfaringer, der studentene blir invitert inn i forskende fellesskap sammen med skolens ledelse, lærere og ansatte fra lærerutdanningen ved Høgskolen på Vestlandet. Praksisopplæringa handler på mange måter om å inkludere studentene i et profesjonsfellesskap etter samme intensjoner som i den desentraliserte modellen for kompetanseutvikling i skolen.

Å delta i fellesskap forplikter. Et kurs eller en erfaringsdelingskonferanse kan gi inspirasjon og være lærerikt, men leder ikke nødvendigvis til handling hvis ingen rundt deg forventer at det skal «skje noe» etterpå. Å stå ansvarlig overfor et arbeidsfellesskap kan derfor være en katalysator for å komme i gang, gjøre erfaringer og sette nye mål.

Etter tre år med forsøks- og utviklingsarbeid må det riktignok erkjennes at dette noen ganger er lett å få til, andre ganger krevende. Det kan ikke spores til én enkelt årsak, men det tegner seg likevel et mønster over tid som i korthet handler om relasjoner og oppfølging fra ledelsen. Sistnevnte er langt på vei spørsmål om at det avsettes tid og ressurser. Å bygge relasjoner har indirekte med tid å gjøre, men er først og fremst et spørsmål om å utvikle tillitsforhold. Tillitsfulle relasjoner innebærer samtidig en gjensidig forståelse av hverandres roller.

### **Tid**

Etter kort tid med svermerier om hva partnerskap kan tilføre av gevinst, viser det seg ofte nødvendig å nedjustere ambisjonene. Ikke gape over for mye av gangen, og heller ikke forvente umiddelbare endringer over natta. Tid er et spørsmål om både økonomi og organisering. For det første må det settes av tid til jobben som skal gjøres, og ledelsen må også sette av tid til sin egen oppfølging. Ikke bare i en prosjektperiode der det finnes ekstra midler, men over ordinært budsjett.

For at tid skal oppleves reelt for begge parter, må det for det andre settes av timer innenfor vanlig arbeidstid. Hvis tid tildeles i form av timer til avspasering, er hverdagen mettet med såpass mange gjøremål at det i praksis er vanskelig å prioritere samarbeidstid. Den daglige jobben og neste dags forberedelser gjøres først. Etter endt

arbeidsdag vil de fleste snart fanges av private eller familiære ettermiddagsaktiviteter.

For de høgskoleansatte vil avsatt tid til samarbeid med praksisfeltet ha lett for å smuldre bort hvis den kommer på toppen i perioder som allerede er preget av intensiv undervisning eller forskning. Da blir tid bare et tall på en arbeidsplan og sjelden omsatt til det den var tenkt til. Det er derfor en ledelsesutfordring hos begge parter å både tildele tid og organisere den slik at den kan tas ut samtidig. Det er ikke nødvendigvis slik at partnerskap krever netto tilførsel av mer tid, men den må organiseres slik at den er reell.

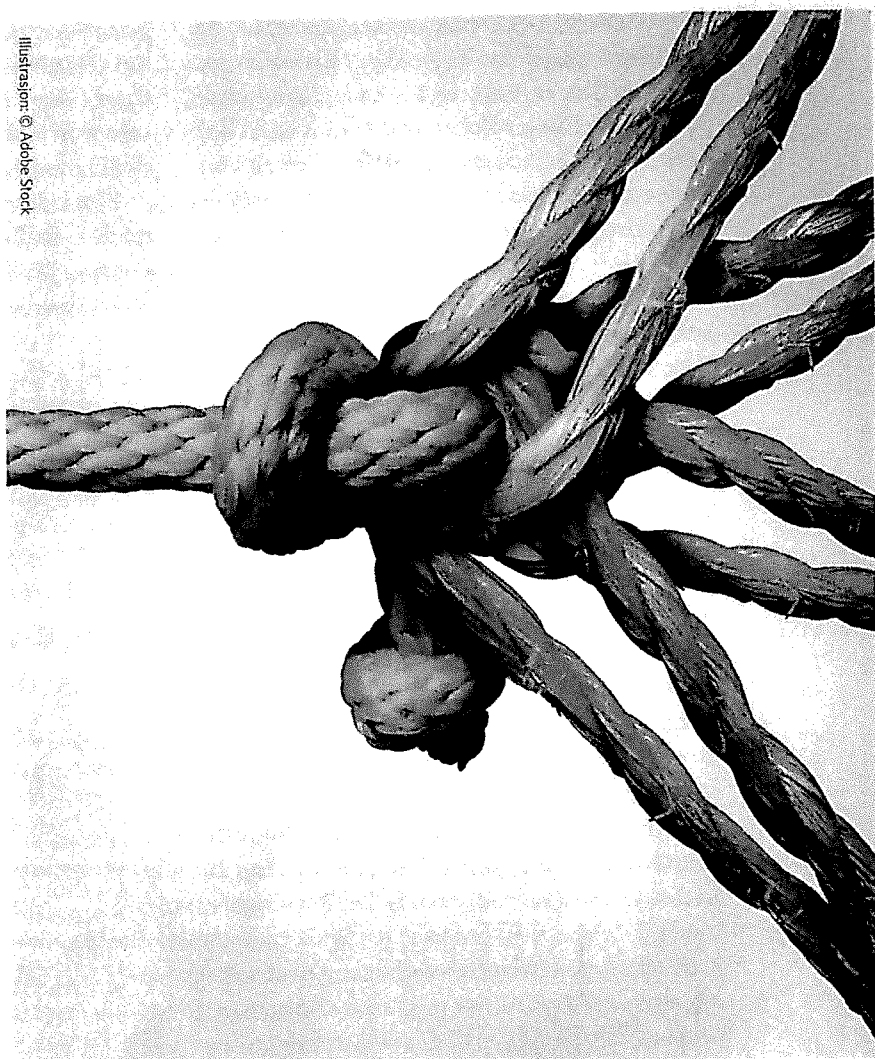
Den medgåtte samarbeidstiden er én ting. Partnerskap er strevsomt. Erfaringer fra Høgskolen på Vestlandet forteller om mye tidsbruk på tankevirksomhet og frustrasjoner over manglende interesse, forståelse og noen ganger respekt. Det krever utholdenhet å stå i dårlige samarbeidsforhold. Slike tankeprosesser kan vanskelig verken føres i et timeregnskap eller trylles vekk. Men det kan likevel være verdt å huske på når nye partnerskap planlegges.

### Tillit

Å utvikle seg som lærer krever erkjennelser, innrømmelser av feil, mangler og utilstrekkeligheter. At vi søker mot noe vi ikke får til, eller som vi kanskje ikke visste om. De største endringene i den enkeltes klasseromspraksis kommer når det systematisk reflekteres over både innhold, prosess og premisser, der premissenes «hvorfor»-spørsmål er av størst betydning. Refleksjoner over «hva» (innhold) og «hvordan» (prosess) ender ofte som tekniske og metodiske spørsmål, men pløyer sjelden like dypt og grunnleggende som begrunnelsene (premissene) for hvorfor vi gjør som vi gjør.

Slike refleksjoner er lettere å gjøre i tillitsfulle fellesskap. Ingen utleverer seg overfor fremmede. Erfaringer fra praksisopplæringa forteller at dette kommer gradvis, oftest etter små skritt av gangen i flere år. Når vi blir kjent med menneskene bak de formelle maskene, blir vi ofte mer forståelsesfulle overfor hverandre. Det gir grobunn for å utvikle tillit og trygge relasjoner.

Ingen kan etablere tillit gjennom strukturer eller samarbeidsverktøy i seg selv. Folk må møtes.



Illustrasjon: © Adobe Stock

Lillejord og Børte (2014) påpeker at modeller og verktøy utviklet for å få samarbeidet til å gli, faktisk ofte lager flere problemer enn de løser. Men det kan legges til rette for stabilitet og forutsigbarhet. Når nye partnerskapsavtaler inngås, bør det være sentrale moment.

### Rolleavklaring

Å være partner er noe annet enn å være gjest, kontrollør eller tilbyder av «ferdig» kunnskap. I partnerskapsavtaler som formaliserer kjøp av en tjeneste som eksempelvis praksisopplæring, er det riktignok ikke uvanlig at rolledelingen er avklart med spesifiserte oppgaver der det står hvem som gjør hva.

Men partnerskap i betydningen av at det skal være en utviklingsgevinst for begge parter,



utfordrer dette. Det krever at vi tenker nytt om oss selv. Partnerskap betyr likeverdige roller, men ikke like roller. Det er vanskelig å gi en ferdig oppskrift på hvordan likeverdighet skal konkretiseres en gang for alle. Erfaringene fra Høgskolen på Vestlandet er at aktørene i hvert partnerskap selv må framforhandle dette i sine respektive fellesskap.

### Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen

I skrivende stund har det snart gått ett år siden kommunene fikk ansvar for å organisere den nye desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i skolen. Etablering av velfungerende kompetansenettverk og strukturer for samarbeid er fortsatt en prioritert oppgave. Ennå gjenstår det mye før dette er konkretisert på tiltaksnivå.

Med oppdraget kommunene har fått fra fylkesmennene er det er fullt forståelig at det rettes fokus mot lederutvikling, kvalitetssystemer og strukturer som sikter mot varige endringer. Stortingsmeldingene og tildelingsbrev fra myndighetene er rike på slike formuleringer.

Men med foreliggende forsknings- og erfaringsbaserte kunnskaper om samhandling og partnerskap er det viktig at det ikke *bare* handler om det. Kunnskapsgrunnlaget jeg bruker i denne artikkelen, gjør kompetanseutvikling til et kulturelt spørsmål i vel så stor grad som et strukturelt spørsmål. For å lykkes er det avgjørende at ikke strukturene blir stående som tomme skall, men faktisk stimulerer til vekst og utvikling av nye profesjonsfellesskap. Økt oppmerksomhet på nett-opp samhandlingen og fellesskapene vil dessuten raskere tydeliggjøre hva det hele i bunn og grunn handler om: elevenes læring og utvikling. I et slikt lys blir systemer, nettverk eller modeller for erfaringsdeling sekundære spørsmål.

### Meritterende?

Når partnerskap om kompetanseutvikling oppleves som nyttig, er det motiverende å delta. Avslutningsvis er det likevel fristende å spørre om meritterende opprykksordninger i skolen vil kunne gi en ekstra motivasjon. Slike systemer finnes allerede i UH-sektoren, selv om det ikke er

helt selvsagt hva som faktisk er meritterende. Hvis det i framtida blir opplevd som viktig å «aktivt delta i det», ikke bare «forske på det», vil UH-sektoren trolig kunne bli langt mer synlig som utviklingsaktør enn i dag.

Vi står foran en spennende tid. Bruk eksisterende kunnskaper på feltet for å utvikle gode partnerskap. Kompetanseutvikling er hardt arbeid, men så er gevinsten til gjengjeld høy.

### NOTE

- 1 Se blant annet Meld. St. 21: Lærelyst, tidlig innsats og kvalitet i skolen, Meld. St.16: Kultur for kvalitet i høyere utdanning, Meld. St. 28: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet, «Overordnet del – verdier og prinsipper», den nye generelle delen av læreplanverket og «Lærerutdanning 2025», Regjeringens strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.

### LITTERATUR

- KRISTIANSEN, A. (2017). Makt og tillit. I: KS, Skolelederforbundet & Utdanningsforbundet (hefte) *Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole*.
- LILLEJORD, S. & BØRTE, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen: En forskningskartlegging* (3/2014). Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd.
- MIDTHASSEL, U.V. (2017). Fra tilbyder til partner – om samarbeidet mellom lærerutdanning og skoler sett fra UH-sektoren. I: K.A. Folkvord, G.D. Berg & H. Lyngstad (red.) *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap*. Rapport nr. 70. Universitet i Stavanger.
- MUNTHE, E. (2017). Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap. I: K.A. Folkvord, G.D. Berg & H. Lyngstad (red.) *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap*. Rapport nr. 70. Universitet i Stavanger.
- NØKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge*. Oslo: NØKUT.
- NORGESNETTRÅDET (2002). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved 5 norske institusjoner*. Oslo: Norgesnettrådet.
- ZEICHNER, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), s. 89-99.



**Erik Bulie** arbeider som høgskolelektor i samfunnsfag ved Høgskolen på Vestlandet. I tillegg til fagdidaktiske temaer innenfor samfunnskunnskap, jobber han med spørsmål om profesjonskompetanser og nye læringsrom mellom teori og praksis. Lærernes mangfoldige kunnskapsgrunnlag danner utgangspunkt for flere pågående utviklingsarbeider i nært samarbeid med yrkesfeltet.