

Evaluering universitetsskoler 2021 – 2025

Universitetsskoler. Et samarbeid mellom Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) og sytten skoler i Oslo og Viken/ Akershus

Sluttrapport

Prosjekteier: Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forfattere: Janne Herseth, Nanna Paaske og Irene Hurthi Kristiansen



CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 202X nr X

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-709-9 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Godkjent for publisering av Vibeke Bjarnø, instiuttleder ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet

Innhold

1. Innledning	2
2. Bakgrunn.....	3
2.1. Regjeringens strategi	3
2.2. Evalueringsrapport NIBR	3
3. Partnerskap på OsloMet i universitetsskolesamarbeidet 2021-2025	5
3.1. Antall skoler	5
3.2. Organisering og ledelse ved GFU	6
3.3. Felles aktiviteter – en kort oversikt	7
3.4. Økonomi	8
3.4.1. Hva har insentivmidlene gått til?	8
3.4.2. Ekstra midler	9
4. Teoretisk grunnlag og tidligere forskning om universitetsskolesamarbeid	11
5. Metode	14
5.1. Eksisterende data	14
6. Resultater.....	16
6.1. Forskende tilnærminger mer enn forskningsfellesskap	16
6.2. Kompetanseheving preget av tilbyder-mottaker-modell	18
6.3. Styrket kvalitet på praksisstudiene	20
6.4. Ledelse og felles aktiviteter	21
6.4.1. Ønske om løsningsorientert, forklarende og tydelig ledelse på lærerutdanningen/GFU?	21
6.4.2. Frykt for ikke å bli hørt og forstått – men ønske om likeverdige dialoger	22
6.4.3. Å være GFU-ansatt og skolekontakt – en lærerik risikosport	22
6.4.4. Halvårlige fellessamlinger – sommer og juleseminarer	23
7. Diskusjon	24
8. Implikasjoner	27
Litteratur	30

1. Innledning

Denne evalueringen tar for seg samarbeidet OsloMet ved fakultet for Lærerutdanning og internasjonale studier (LUI), Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) har hatt med 17 universitetsskoler i kommunene Asker, Bærum, Lillestrøm, Lørenskog og Oslo i tidsrommet 1. august 2021 tom 30. Juni 2025.

Prosjektet har bygget videre på arbeidet som ble gjort i pilotering av universitetsskolesamarbeidet med 5 universitetsskoler i Oslo og Viken i perioden 2018 – 2021 og sluttrapporten fra piloteringen som er ført i pennen av By- og regionforskningsinstituttet NIBR ved OsloMet på oppdrag av GFU (Haug, 2021).

Utgangspunktet for arbeidet er forankret i regjeringens nasjonale strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen, "Lærerutdanning 2025" (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Målet med denne evalueringen er å se på aktiviteter og måloppnåelse knyttet til tre områder; praksisstudier, FOU og kompetanseheving – både internt ved GFU og eksternt på universitetsskolene - i perioden arbeidet har pågått. Forfatterne har også hatt et blikk på interne strukturer og ledelse av universitetsskolearbeidet ved instituttet. Dette for å gi oss kunnskap om hva som kan fremme og hemme et partnerskapsarbeid.

Resultatene fra dette evalueringsarbeidet er tenkt å gi GFU kunnskap og (ny) innsikt som kan brukes i planleggingen av neste periode av partnerskapsarbeid om universitetsskoler, som skal igangsettes høsten 2025.

Evalueringen er hovedsakelig skrevet frem i høstsemesteret 2024, mens datagrunnlaget som er benyttet er fra hele perioden og nærmere beskrevet i rapportens metodekapittel.

2. Bakgrunn

2.1. Regjeringens strategi

Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene, **“Lærerutdanning 2025”** (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger vekt på at partnerskap mellom lærerutdanningene og skoleeiere er et sentralt element. De skriver at “...kvaliteten i lærerutdanningene ikke bare avhenger av innsatsen fra lærerutdanningsinstitusjonene, men også av de barnehagene og skolene der studentene har praksis underveis i studiet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Strategien understreker derfor at begge arenaer, campusundervisning og praksisstudier må ta ansvar for å bidra til god kvalitet i lærerutdanningene, og at dette kan gjøres gjennom partnerskap.

Ifølge strategien skal universitetsskoler sikre:

- høy kvalitet i praksisopplæringen slik at relevans styrkes
- styrket forsknings- og utviklingssamarbeid
- økt bruk av delte stillinger
- løpende kvalitetsutvikling i lærerutdanningene basert på både forskning og langsiktige behov i skolen (her peker strategien særlig på manglende kompetanse om samarbeid med hjemmet og andre instanser, tilpasset opplæring og vurdering, motivasjon, gruppeprosesser og ledelse og organisasjonsutvikling, samt relasjonskompetanse overfor elever.)

Videre peker strategien på at styrket partnerskap mellom lærerutdanningene og skolen skal bidra til at studieprogrammene og campusundervisningen får løpende tilbakemeldinger fra praksis, delvis ved at universitets- og høyskoleansatte (UH-ansatte) selv kommer ut i praksisfeltet, og delvis ved at representanter fra skolene og barnehagene trekkes inn i kvalitetsutviklingen ved lærerutdanningsinstitusjonene.

2.2. Evalueringsrapport NIBR

I perioden 2018 – 2021 piloterte OsloMet, Institutt for grunnskole og faglærerutdanning (GFU) universitetsskolesamarbeid med fem grunnskoler. Skolene ble valgt ut på grunnlag av en utlysning til våre praksisskoler i den gang Oslo og Akershus. De utvalgte skolene var Kjelsås skole, Oslo, Hallagerbakken skole, Oslo, Solvang skole, Asker, Kjenn skole, Lørenskog og Vigernes skole, Skedsmo.

By- og regionforskningsinstituttet (NIBR) ved OsloMet gjennomførte en evaluering og kom med en sluttrapport med anbefalinger for videre arbeid for neste periode hvor målsettingen var å bygge et langsiktig og integrert samarbeid mellom OsloMet og skolene som skulle bli institusjonalisert (Haug, 2021).

Den overordnede anbefalingen fra NIBR var å utarbeide et felles “veikart” for samarbeidet. Dette innebærer å gjennomføre en forventningsavklaring, der partene blir enige om hva som er realistiske målsettinger og aktiviteter, utvikler en felles forståelse av rammebetingelsene for samarbeidet og en tydelig definerer hva hver partene kan og skal bidra med. Altså utarbeide et realistisk målbilde og en handlingsplan for hvert av innsatsområdene: FOU, praksis og kompetanseheving.

I og med at skole og høyere utdanning er forskjellig organisert og har ulike rammebetingelser som administrative rutiner, regelverk, økonomiske ressurser, timeplaner og regler for bruk av arbeidstid osv., kan det være hensiktsmessig å begynne med å videreutvikle samarbeidet på innsatsområder der rammebetingelsene ligger godt til rette slik at aktørene har et handlingsrom. Det vil være mer krevende å jobbe på områder som fordrer at det skjer mer omfattende, strukturelle endringer av administrativ art eller innsats som krever endringer i regelverk eller som krever store ressurser.

Mer konkrete anbefalinger i rapporten er bl.a. å utarbeide "pakkeløsninger", og da pekes det spesielt på veiledningskurs for praksislærere. NIBR anbefalte også en pakkeløsning med ulike former for veiledning og kompetanseutvikling både ute på skolene og internt på GFU. Ulike deler av pakken kan ha ulike målgrupper, slik at både praksislærere, GFU-ansatte og hele lærerstaben på skolen inkluderes. Samtidig påpeker NIBRs rapport viktigheten av å beholde fleksibiliteten i samarbeidet og muligheten til å ta initiativ underveis (Haug, 2021).

Videre reiser NIBR-rapporten spørsmål om hvem av partene som skal ta initiativ og drive FOU-aktivitetene i partnerskapet. Dette er en ny aktivitet for skolene som krever tid til refleksjon og ideutviklingssamarbeid. Det er derfor viktig å sikre en god dialog mellom partene, og en anbefaling fra rapporten er at det legges til rette for minst ett forsknings- og utviklingsprosjekt per universitetsskole. Det er mulig å tenke seg ulike satsinger på de enkelte skolene basert på en matching av GFU sine forskningsinteresser og skolenes interesser.

For å implementere universitetsskolemodellen til å bli en del av den daglige driften og godt innlemmet i instituttet kjerneoppgaver, anbefales det å se på ledelse og struktur. «Kontaktpersonmodellen» blir positivt omtalt av begge parter, men fra UH's side må modellen forankres bedre i kjerneaktiviteten på instituttet. Rapporten peker imidlertid på en alternativ modell, der det etableres en kontaktgruppe med en leder for hvert av områdene FOU, praksis og utviklingsarbeid. Dette kan bidra til større faglig tyngde og et samarbeid mellom de ulike skolene innenfor de enkelte områdene. Et slikt grep kan bidra til å løfte universitetsskolesamarbeidet fra et aktørnivå til et systemnivå.

3. Partnerskap på OsloMet i universitetsskolesamarbeidet 2021-2025

Våren 2021 lyse OsloMet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ut en ny periode med universitetsskolesamarbeid for perioden 1. august 2021 til 30. juni 2024, som pga. pandemien ble forlenget med ett år til 30. juni 2025.

Formålet med å videreføre arbeidet var, med bakgrunn i strategi 2025, at lærerutdanning skal være et fellesprosjekt for praksisskolene og lærerutdanningsinstitusjonene. GFU hadde også skaffet seg erfaringer gjennom piloteringene, og la NIBRs anbefalinger fra evalueringsrapporten til grunn for det videre arbeidet med universitetsskoler.

Instituttet sendte ut invitasjon til alle praksisskoler som instituttet samarbeider med, der de fikk mulighet til å søke om å bli universitetsskole. GFU hadde lagt til grunn eksisterende innsatsområder som instituttet hadde, slik at skolene kunne skrive seg inn i et av områdene. Bakgrunnen for dette valget var å samarbeide om innsatsområder hvor begge parter hadde en felles interesse, og at det ville være enklere å matche kontaktpersoner internt på instituttet fra disse fagområdene opp mot de enkelte skolene. Rammebetingelsene lå derfor mer til rette slik at aktørene hadde et felles handlingsrom, noe som var nødvendig med tanke på at instituttet ønsket et større omfang av universitetsskoler enn det som var i piloteringsfasen.

I invitasjonen/utlysningsteksten ble hensikten med universitetsskolesamarbeidet formulert som følger:

Hensikten med universitetsskoler er felles ansvar for lærerutdanning, samarbeid om FoU, samarbeid om kompetanseutvikling, deling av undervisningserfaring og sikre at undervisning fører til bedre læring for lærerstudentene og elevene i skolen.

Etter å ha evaluert en periode med 5 skoler i et pilotprosjekt, ønsker Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) ved OsloMet - storbyuniversitetet, å opprette 10 - 15 universitetsskoler. Hensikten er å etablere et tett samarbeid for perioden 2021 - 2024. For treårsperioden er det satt av 100 000 kroner pr år til de skolene som blir universitetsskoler. Det er mulig å søke om ytterligere midler til frikjøp eller spesielle oppgaver. Det er også tilbud om kompetanseheving blant personalet. Ordinær praksisbetaling opprettholdes.

Det er utviklet seks kvalifikasjonstema (K1 - K6) som er sentrale ved utfylling av søknaden og ved søknadsvurderingen.

Kvalifikasjonstemaene (K1-K6) som instituttet la til grunn var bl.a. en praksisskole som ønsket å bidra til utdanning av nye lærere. GFU søkte etter skoler som ønsket en systematisk tilnærming til skoleutvikling og praksisrelevant forsknings- og utviklingsarbeid innenfor satsningsområdene begynneropplæring, digitalisering i utdanning, kritisk tenkning, kroppslig læring i utdanningsinstitusjoner, mangfold/storbykompetanse og pedagogisk veiledning/ledelse. GFU hadde også et krav om at skolene skulle ha en systematisk tilnærming til utvikling av kvalitet i undervisning og elevers læring, samt kompetanseutvikling av lærere. I tillegg ble det satt som krav at skolene skulle gjennomføre praksis i form av klasse-/trinnovertakelse for 4.- års masterstudenter i grunnskolelærerutdanning.

3.1. Antall skoler

Utløsningen ble sendt ut den 18. mars 2021 med svarfrist den 1. april. På bakgrunn av søknadene ble det inngått avtale om samarbeid med 17 skoler fordelt på fem kommuner. Følgende skoler fikk status som universitetsskole i perioden 2021–2024: Skolene søkte seg inn på ulike tematiske områder, satsningsområder, som vist i tabell 1.

Tabell 1
Skolens tematiske satsingsområder

Skole	Kommune	Tematiske områder i utlysningen
Slemmestad skole	Asker	Begynneropplæring
Solvang ungdomsskole	Asker	Hadde ikke et klart definert område i søknaden, ble diskutert fram i dialog
Stabekk skole	Bærum	Pedagogisk veiledning/ledelse
Frogner skole og kultursenter	Lillestrøm	Digitalisering i utdanning
Sagdalen skole	Lillestrøm	Begynneropplæring
Sten-Tærud skole	Lillestrøm	Bærekraft
Vigernes skole	Lillestrøm	Kroppslig læring i utdanningsinstitusjoner
Fjellhamar skole	Lørenskog	Pedagogisk veiledning/ledelse
Kjenn skole	Lørenskog	Pedagogisk veiledning/ledelse
Løkenåsen skole	Lørenskog	Mangfold/storbyutfordringer
Rasta skole	Lørenskog	Begynneropplæring
Solheim skole	Lørenskog	Kroppslig læring i utdanningsinstitusjoner
Hallagerbakken skole	Oslo	Kritisk tenking
Kampen skole	Oslo	Digitalisering i utdanning
Kjelsås skole	Oslo	Digitalisering i utdanning
Rustad skole	Oslo	Begynneropplæring
Vetland skole og ressursenter for hørselhemmede	Oslo	Mangfold/storbyutfordringer, utvikle tegnspråk som fagområde

Før oppstarten av partnerskapet, ble skoleeiere fra kommunene hvor universitetsskolene hører til, invitert til et møte for orientering og forventningsavklaring. Det ble også sendt et brev til alle skoleeiere som orienterte om inngåelsen av samarbeid samt en invitasjon til et møte for å drøfte satsingen og skoleeiers rolle.

3.2. Organisering og ledelse ved GFU

Universitetsskolesamarbeidet har vært ledet av en prosjektleder i samarbeid med en studieleder og seniorrådgiver i fakultetsstaben.

Studieleder har det faglige og administrative ansvaret for universitetsskolene som ett av mange ansvarsområder i sin stilling, dette gjaldt også under piloten (2018-2021). Studieleder representerer ledelsen ved instituttet i dette arbeidet, og sitter også i styringsgruppa for universitetsskolene og –barnehagene på fakultetsnivå. Denne gruppa ledes av prodekan for utdanning.

Prosjektleder har, sammen med studieleder, hatt det overordnede ansvaret for samarbeidet i 2021 tom. 2025. En av de sentrale oppgavene har vært å koordinere samarbeidet. Der det har vært behov har også prosjektleder fulgt opp skoler og/eller kontaktpersoner. Prosjektleder har hatt 300 arbeidstimer per studieår i årene 2021/22 og 2022/23. De to siste årene av prosjektperioden har timetallet blitt redusert til 200 grunnet endringer i arbeidsforhold internt.

Seniorrådgiver har, i likhet med studieleder, hatt dette ansvarsområdet som en del av en oppgaveportefølje. Oppgavene har vært knyttet til utbetaling og rapportering på bruk av insentivmidlene, utsendelse og arkivering av samarbeidsavtalene og håndtering av felles informasjon knyttet til seminarer, konferanser o.l. Seniorrådgiver har også fulgt opp kommunikasjonen rundt Mastertorget og har vært med i planlegging og utforming av program på fellesseminarene.

Det har vært tilknyttet to kontaktpersoner fra GFU til hver av skolene. Noen av kontaktpersonene har vært ved flere skoler; ved periodens slutt er det 5 av 24 kontaktpersoner som er tilknyttet flere skoler.

Kontaktpersonene har hatt hovedansvaret for samarbeidet med skolene. Prosjektleder har blitt involvert der det har vært behov for ytterligere avklaringer. Hver kontaktperson har hatt 50 arbeidstimer per skole i studieåret for arbeidet, altså 100 arbeidstimer per universitetsskole.

3.3. Felles aktiviteter – en kort oversikt

Det har vært arrangert to halvårslige fellesseminarer hvor representanter fra universitetsskolene, GFUs kontaktpersoner og skoleeier har blitt invitert. Seminarene har tatt opp relevante temaer for samarbeidene, fungert som en arena for erfaringsdeling og gitt rom for planlegging innen de enkelte partnerskapene. Tabell 2 viser tidspunkt, tema og antall deltakere for fellesseminarene i prosjektperioden.

Tabell 2
Prosjektets halvårslige fellesseminarer

Tid	Tema	Antall deltakere
November 2021	Oppstartsseminar Intensjoner, muligheter og utfordringer i universitetsskoleprosjektet Praksis i team og profesjonsfellesskapet Samarbeid om forsknings- og utviklingsarbeid I skolegruppene: starte med å lage prosjekt- og møteplan Skoleeiere og GFU-ledelsen: Avklare forventninger	66 påmeldte
Juni 2022	Å utforske og forske i partnerskap Erfaringer fra UiT: Hvordan kan universitetsskolesamarbeidet bidra til å styrke studentenes utviklingskompetanse? Bidrag fra utvalgte skolepartnerskap med organiserte «opponentskoler»: Hvor står vi og hva lurere vi på? Klasse-trinnovertakelse	49 påmeldte
November 2022	Tema: Fra idéer til innovasjon - Å forske med- og å forske på. Status i skolepartnerskapene: Hvor står vi – hvor går vi videre? Identifisere muligheter og utfordringer i overgang fra ideplan til innovasjon Hva kan være felles innholdsmål i partnerskapene? Legge planer for neste semester og skisser for prosjektets tredje år E-modul- læring for praksislærere	53 påmeldte
Juni 2023	Grom-prosjektet: Fra lærerbehov til forskningsprosjekt Erfaringer med masterstudenter på skolen – Steen-Tærud	49 påmeldte
November 2023	Tema: Å veilede for kvalitet i praksis Skolekultur for veiledning Et veilederteam på vår skole: Hva? Hvordan og hvorfor? Veiledning av praksisbaserte masteroppgaver Erfaringer fra Hauketo: Økt veiledningskompetanse i profesjonsfellesskapet, en investering?	66 påmeldte

Tid	Tema	Antall deltakere
	Praksishåndboka til studentene i Lørenskog: Hvordan og hvorfor?	
Juni 2024	Et utvidet praksisbegrep i lærerutdanningene: Fra faglig råd for lærerutdanning Klasse-/trinnovertakelse – hva, hvordan og hvorfor? Studenterfaringer fra vurderingsrapporter Klasse-/trinnovertakelse Fra utprøving til fastere rutiner v/ Stabekk skole, Klasse-/trinnovertakelse og fellestid: en arena for gjensidig læring? Hva er god veiledning i klasse-/trinnovertakelse? Posterpresentasjoner med oppsummering fra alle skolene	55 påmeldte
November 2024	Praksisbaserte masteroppgaver i partnerskap. Et bredt perspektiv på masteroppgaven Erfaringer og forskning fra OsloMet Fem erfaringer fra studenter, veileder, skoleleder, nyutdannet lærer og skoleleder	45 påmeldte

Internt på GFU har det vært arrangert møter for alle kontaktpersonene tre ganger per semester. Disse har vært ledet av prosjekt- og studieleder, og har vært en arena for diskusjoner, erfarings- og informasjonsdeling.

3.4. Økonomi

Som del av prosjektet ble hver av skolene gitt 100 000 kr per skoleår gjennom hele prosjektperioden. For å sikre en god oppstart av partnerskapene, ble det bestemt at skolene skulle motta midler for 2 år på den første utbetalingen slik at skolene hadde noen ekstra midler ved behov. Insentivmidlene ble fordelt slik:

200 000 kr for år 1 (2021-22) og år 2 (2022-23)

100 000 kr for år 3 (2023-24)

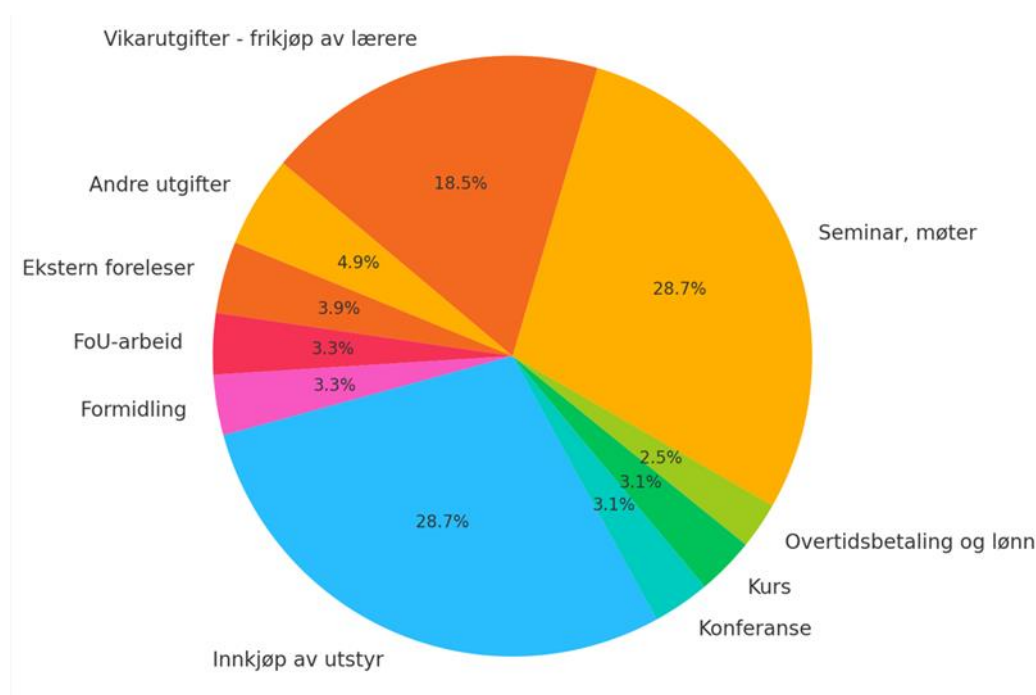
100 00 kr for år 4 (2024-25) – gitt til de skolene som har ønsket å forlenge prosjektperioden med ett år.

Skolene ble bedt om å rapportere på midlene hver høst.

I kontrakten mellom universitetsskolene og OsloMet, står det følgende om incentivmidlene: *Bruke de økonomiske tildelte ressurser til å sikre gjensidig partnerskap om de målene partnerskapene utarbeider.*

3.4.1. Hva har incentivmidlene gått til?

Figur 1
Bruk av midler i prosjektperioden 2021–2025



Sektordiagrammet viser en fordeling av midlene over alle årene i den utvida prosjektperioden 2021–2025 basert på skolenes innleverte rapporter.

Det har vært litt utfordrende å dele utgiftene inn i kategorier, da ikke alle rapportene har vært like detaljerte. For eksempel kan FoU-relatert arbeid være bakt inn i kategorier som «seminar, møter» eller «frikjøp av lærere», uten at dette kommer klart frem i rapportene.

«Innkjøp av utstyr» er en kategori som dekker alt fra innkjøp av litteratur, oppgradering av PCer for ansatte til innkjøp av utstyr i forbindelse med uteskole. De skolene som har arbeidet mot uteskole og digitalisering i utdanning, har særlig brukt midlene til innkjøp av utstyr til disse aktivitetene.

Det første året av prosjektet var preget av pandemien, da Oslo og omegn innførte en ny periode med sosial nedstenging vinteren 2021. Det var også en del usikkerhet knyttet til hva midlene kunne brukes til. Da skolene skulle levere den første rapporten på bruk av midlene høsten 2022, var det hele 9 av 17 skoler som enten ikke sendte inn en rapport, eller skrev at de ikke hadde brukt midlene ennå. Flere rektorer uttrykte også at de var usikre på hva midlene faktisk kunne brukes til. Som en konsekvens av dette, ble dette tatt opp på ett av de faste, halvårslige seminarene våren 2023. For noen skoler hadde ikke arbeidet med universitetsskoleprosjektet kommet ordentlig i gang grunnet pandemien.

Høsten 2023 var det kun 4 skoler som ikke leverte rapport på brukte midler. I rapportene fra skolene som leverte, ser vi at bruken av midler økte. Det virker som skolene ble tryggere på bruken av de tildelte midlene.

Erfaringen fra disse årene tilsier at man burde hatt klarere føringer for bruken av insentivmidlene. En anbefaling i ny ordning fra høsten 2025, er å ikke dele ut «frie» insentivmidler, men heller åpne for at skolene kan søke OsloMet om midler direkte koblet til tiltak/prosjekter.

3.4.2. Ekstra midler

I tillegg til de faste insentivmidlene søkte både kontaktpersoner ved GFU, skoler og skoleeiere om ekstra midler gjennom satsingen. Tildelingen av disse midlene var basert på en vurdering av

at de var nødvendige for å sikre måloppnåelse. For skoler og skoleeier har det vært søkt om ekstra midler når de har etterspurt ytterlige kompetanseheving. For kontaktpersonene på GFU har de ekstra midlene vært knyttet til å styrke kunnskapsheving og erfaringsdeling internt på GFU, og f.eks., til innkjøp av undervisningsmateriell for ekstra praksisdager for lærerstudenter.

Tabell 3 viser de ekstra midlene som ble tildelt i prosjektperioden 2021-25.

Tabell 3

Ekstra midler tildelt i prosjektperioden 2021–2025

Studieår	Skole	Innhold	Antall timer/Kr
2024-25	Hallagerbakken skole	Utstyr til utvidet praksis	1000,-
2023-24	Lørenskog kommune Solheim skole	“Utesvømming - livredning”	50 arbeidstimer (at)
2023-24	Hallagerbakken skole	Utstyr til utvidet praksis	1000,-
2022-23	Solvang skole	Veiledning på læringsmiljø	15 at
2022-23	Lørenskog kommune	Støtte til å utvikle utesvømming for lørenskoglærere	15 at
2022-23	Generelt	Møteressurs for GFUs kontaktpersoner	12 at til hver kontaktperson
2022-23	Hallagerbakken skole	Utstyr til utvidet praksis	1000,-
2021-22	Kjenn skole	Utvikle profesjonsfellesskap av praksislærere	50 at
2021-22	Kjelsås skole	Utstyr	31.000, -
2021-22	Løkenåsen skole	Utvikle profesjonsfellesskap fra praksislærer til praksisskole	40 at
2021-22	Hallagerbakken skole	Utstyr til utvidet praksis	1000,-

4. Teoretisk grunnlag og tidligere forskning om universitetsskolesamarbeid

Lærerutdanningene i Norge utfordres stadig vekk gjennom endringer i politikk og samfunn, og nye reformer etableres. Fra 2010 ble det etablert grunnskolelærerutdanning differensiert i to løp; 1-7 og 5-10, og forskningsbasert kunnskap fikk større oppmerksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Krav om forskningsbaserte praksiser i utdanningen har gjort at tidligere forskning, metode og teori om partnerskap er trukket inn i denne rapporten. Ved å analysere funnene våre i lys av tidligere forskning og teori, ønsker vi å sette erfaringene inn i en bredere kontekst og rette et kritisk blikk på dem.

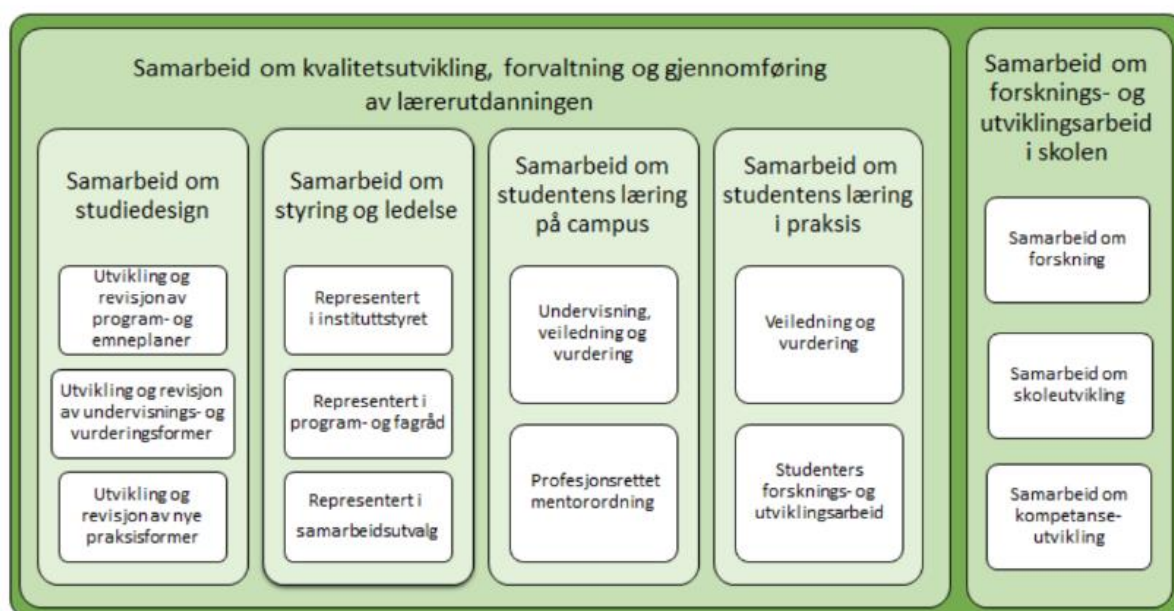
Fra 2017 ble det innført enda en ny reform, hvor grunnskolelærerutdanningen ble en integrert masterutdanning på fem år (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forsknings- og utviklingsarbeid, faglig fordypning og profesjonsorientering får større oppmerksomhet, og profesjonsutviklingen til studentene skal starte i lærerutdanningene. En ny lærerrolle blir skissert, noe som påvirker utdanningene. Av hensyn til skoleutvikling, utvikling av undervisning og utvikling av egen kompetanse legges det vekt på forsknings- og utviklingsarbeid i et profesjonsperspektiv, som vil gi en mer endrings- og utviklingsorientert lærer (Jakhelln et al., 2016).

Samtidig med de nye reformene arbeides det systematisk med å opprette universitetsskoler i Norge. Senter for fremragende utdanning, ProTed ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Tromsø har partnerskap mellom universitet og universitetsskoler som et utviklingsområde, og flere norske universiteter følger etter. Det etableres samarbeidsavtaler hvor målet med partnerskapet er å utvikle lærerutdanningen, utvikle lærerstudenters praksis og få forskning og utviklingsarbeid inn i skolen (Lillejord & Børte, 2014, s. 7). Erfaringene fra UiOs universitetsskolesamarbeid ble studert av Hatlevik, Engelen og Jorde i 2021. Deres analyse rettet seg mot å studere hvordan samarbeidene bidro til utvikling av lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo. De hadde da et samarbeid med 18 universitetsskoler og la vekt på kvalitetsarbeid i lærerutdanningen innenfor tre dimensjoner: 1) Samarbeid om forvaltning, 2) samarbeid om utvikling og revidering og 3) samarbeid om gjennomføring av lærerutdanning.

Studien til Hatlevik et al. viser at samarbeid om forvaltning av lærerutdanningen, utvikling og revidering av utdanningen, samt gjennomføring av studentenes læringsprosesser, er gjensidig avhengige og krever systematisk og målrettet samarbeid for å fremme kvalitet i lærerutdanningene (Hatlevik et al., 2020). I deres modell er det blant annet nedfelt at samarbeidet skal handle både om utvikling av lærerutdanningene, men også forsknings- og utviklingsarbeid i skolene. Figuren under er hentet fra artikkelen og gir en oversikt over hvilke områder UiO og universitetsskolene samarbeider om, men også på hvilken arena de ulike samarbeidsområdene ligger – i skolene eller i utdanningen (Hatlevik et al., 2020, s. 21).

Figur 2

Oversikt over ulike sider ved universitetsskolesamarbeidet ved Universitetet i Oslo



Figuren viser hvordan UiO har sikret at universitetsskolene involveres aktivt i både utviklingen og forvaltningen av lærerutdanningen. Gjennom å systematisk koble på universitetsskolene i disse prosessene, vil skolene få en større kjennskap til utdanningen og vil være i en styrket posisjon til å påvirke/transformere denne.

Universitetsskolesamarbeid som en driver til både å transformere lærerutdanningen og utvikle studentenes profesjonskvalifisering er undersøkt blant annet av Jakhelln, Lund og Vestø (2017). Jakhelln m.fl. mener at universitetsskolekonseptet har et potensial til å nå begge disse overordnede målene (Jakhelln et al., 2017). Samtidig påpeker de at samarbeidet er preget av lange tradisjoner der universitetene har hatt styring på rammeplaner, studenter, ideer og visjoner, mens praksisskolene har hatt ansvaret og et slags «monopol» på praksisstudiene. I likhet med Zeichner et al. (2015), mener de at det er behov for demokratisering av utvikling av lærerutdanningene, hvor «innholdet» reforhandles med skole, kommune og lærerutdanning. Lillejord og Børte støtter også dette synet, men de understreker at det er krevende og legger beslag på betydelige ressurser å etablere og opprettholde denne form for likeverdige og gjensidige partnerskap (2014).

Forskningen viser at å etablere reelle partnerskap mellom lærerutdanning og skole fordrer at eierinteressene reforhandles, slik at delt eierskap kommer tydelig frem og bereder grunnen for likeverdig samarbeid (Jakhelln et al., 2017, (Lillejord & Børte, 2014). Særlig synes det å være av betydning å synliggjøre gjensidig avhengighet i arbeidet med studenters profesjonskompetanse og kvalitetsutvikling av lærerutdanningen. Jakhelln og kolleger (2017) understreker at å være bevisst på felles mål og å anerkjenne gjensidig avhengighet kan skape rom for interaksjoner mellom universitetsskoler og lærerutdanningen med større effekter enn det den enkelte kan få til på egen hånd (Jakhelln et al., 2017). Lillejord og Børte peker på at delt eierskap til prosjekter og et delt samarbeidsobjekt for den felles virksomheten er viktig (Lillejord & Børte, 2014). Her bygger de på Akkerman og Bakker (2011), som understreker at felles samarbeidsobjekter, der lærere og UH-ansatte arbeider sammen om felles mål, kan bidra til å overkomme hindringer i et krevende partnerskapsarbeid. Slike objekter kan være undervisningsopplegg, studentenes praksisopplæring eller en annen didaktisk eller pedagogisk utfordring (Lillejord og Børte, 2014). Når lærere og UH-ansatte må samarbeide på tvers av de institusjonelle rollene og normene som

eksisterer i skolen og i lærerutdanningen, er de nødt til å krysse institusjonelle grenser og lete etter løsninger sammen. Gode samskapte løsninger fordrer at de må dele eierskapet til utviklingsarbeidet og bruke hverandres ulike kunnskaps- og erfaringsbidrag for å finne de beste løsningene. Slik krysser lærere og UH-ansatte ulike institusjonelle grenser i samarbeidet, og Akkerman og Bakker (2011) omtaler derfor slike objekter som «grenseobjekter».

Å koble ulike kunnskaper og erfaringer gjennom universitetsskolesamarbeid gjør det mulig for denne typen partnerskap å bidra til “kvalitetsarbeid” i lærerutdanning knyttet til ledelse, utvikling og implementering av lærerutdanning, samt til å fremme praksisrelevant FOU i skolen, hevder Hatlevik og kolleger (Hatlevik et al., 2024). Premisset er at begge parter, både skolen og lærerutdanning, vurderer hverandre som viktige bidragsytere både til lærerutdanning og til skoleutvikling, og at det er en forståelse av at de bidrar inn med komplementær kunnskap. Deres forskning viser at en dialogisk og relasjonstøttet tilnærming med et ønske om å skape sammenheng mellom teori og praksis, er en forutsetning for at universitetsskolesamarbeidet skal bidra til styrket kvalitet i lærerutdanningen (Hatlevik et al., 2024). Edwards (2005) utdyper betydningen av å koble sammen erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap, og å se hvordan disse sammen kan bidra til nye løsninger på kjente utfordringer i skole og lærerutdanning. Ifølge Edwards fordrer dette en egen type profesjonskompetanse, og benytter begrepet «relational – agency», som kanskje kan oversettes til relasjonsbygger og kunnskapsoversetter. Slik vi tolker begrepet, er Edwards poeng at de som arbeider i partnerskap mellom lærerutdanningen og universitetsskoler bør ha kapasitet til å samarbeide med andre profesjoner, trekke på ressursene på tvers av systemene (skole - lærerutdanning) for å støtte opp om “aktiviteten”- eller grenseobjektet (det vi skal samarbeide om).

Erfaringer fra universitetsskolesamarbeid i Storbritannia fra 1990 tallet kan også kaste lys over denne evalueringen av OsloMets universitetsskolesamarbeid i perioden 2021-2025. I Storbritannia vokste det frem tre modeller for partnerskap mellom skole og høyere utdanning (Furlong et al., 2006). Den første modellen ble karakterisert som «komplementære partnerskap». Partene hadde sine ansvarsområder og det var ikke et forsøk på å bringe disse dimensjonene i dialog. Integreringen av kunnskapsformene var noe studentene selv måtte gjøre. I høyere utdanning ble en helt annen, dristigere modell for partnerskap etablert, «kollaborative partnerskap». I denne modellen ble studentene utsatt for ulike kunnskapslogikker, og de ble oppmuntret til å bruke det de lærte på skolen til å kritisere det de lærte på universitet, og gjennom dette bygge opp sin egen fagkunnskap. Imidlertid krevde dette et visst samarbeid mellom partene for å oppnå integrasjon, noe som viste seg å være for arbeidskrevende. Til tross for denne modellens retoriske popularitet, var det en modell av en tredje type som ble dominerende. Den skilte seg fra de «komplementære» og de «kollaborative» modellene ved at den ble ledet av ansatte i høyere utdanningsinstitusjoner, og hvor enkelte grupper av lærere ble brukt som forskningsobjekter. Skolen ble brukt som en «ressurs» for lærerutdanningen i etableringen av felles læringsmuligheter. Dermed ble ikke den historiske asymmetrien i partnerskapet rokket ved. Ellis og McNicholl (2015) mener denne asymmetrien hemmet og stadig hemmer kunnskapsutvikling og kvalitetsutvikling i britisk lærerutdanning. De bygger på erfaringer fra finske lærerutdanningsskoler der en av suksessfaktorene synes å være at deltakerne opplever autonomi til å tenke kritisk om eksisterende praksiser og være nyskapende. Statlig styring av mål for samarbeidet kan virke ødeleggende, hevder de. Nye løsninger på kjente problemer i skole og utdanning fordrer åpne og tillitsfulle dialoger der ulike kunnskapsformer og erfaringer deles (Ellis & McNicholl, 2015, s. 148).

Tidligere forskning og teori om partnerskap mellom lærerutdanningen og skolesektoren peker på at dette er samarbeid med en rekke utfordringer, et grensearbeid mellom ulike institusjoner. Samtidig løftes det fram at i denne typen partnerskap er det iboende potensial for gjensidig utvikling og økt kvalitet i sektoren, men at det krever tid, tillit og institusjonelle strukturer som kan fasilitere likeverdighet og felles nytte av samarbeidet (Edwards, 2005; Ellis & McNicholl, 2015).

5. Metode

5.1. Eksisterende data

Materialet som ligger til grunn for dette evaluerings- og analysearbeidet er et bredt sammensatt tekstmateriale fra samarbeidet; møtereferater fra interne møter på GFU, svar fra nettskjema der både skolerepresentanter og GFU-ansatte har svart, padlet utarbeidet på partnerskapsseminar, økonomiske rapporter, samt postere utformet i samarbeid mellom universitetsskolene og OsloMets kontaktpersoner. I juni 2024 presenterte 16 av universitetsskolepartnerskapene sine erfaringer fra samarbeidet (målsettinger, hvordan samarbeidet hadde vært organisert, muligheter og utfordringer, resultater) for innværende periode på hver sin poster. Disse ble siden presentert og vist frem i et åpent arrangement på OsloMet. Videre er det samlet inn uttalelser om samarbeidene i Padlet og nettskjema i forbindelse med u-skolesamlinger høst 2023 og vår 2024.

På bakgrunn av dette er det gjort en innholdsanalyse (Krumsvik, 2014) der alt tekstmateriale er kategorisert innenfor de tre hovedoppgaver skissert i Nasjonal strategi for lærutdanning, 2025: Å utvikle ny forskning, styrke skolens utviklingsarbeid, samt styrke kvalitet i studentenes praksisopplæring. Innsikten om erfaringer med infrastruktur og ledelse er hentet fra tekster om ledelse og fellesarrangement. Videre er temaer som går igjen i flere av tekstene hentet frem og analysert.

Tabell 4 viser de ulike teksttypene som inngår i datagrunnlaget, fordelt etter hvem som har utformet dem.

Tabell 4
Dokumenter utformet i prosjektperioden 2021-25

Tekster uformet på GFU	Tekster utformet i samarbeid	Tekster utformet av skolepartnere
Rapporter på bruk av ekstra midler (strategi) fra 2021-2024	Poster-presentasjoner presentert 6. juni 2024 som oppsummerer arbeidet utviklet i perioden.	Nettskjemaevaluering høst 2023 med påminnelse våren 2024 og høst 2024
Referater fra interne møter for alle kontaktpersoner fra lærerutdanningen 2021-2024.	Prosessskriv for samarbeidet.	Rapportering på bruk av insentivmidler
Refleksjonsnotater fra prosjektledelsen utformet under de interne møtene	To digitale Padlet fra samarbeidsmøter	
Referater fra ukentlige prosjektledermøter på instituttet		
Spørreskjema til de interne kontaktpersonene desember 2023		

Under arbeidet har det vært sentralt å være bevisst på våre doble roller. Vi både leder, koordinerer universitetsskolesamarbeidene og evaluerer egne og våre kollegers erfaringer, samt skolenes partnerskapserfaringer. Slike dobbeltroller fordrer analytisk avstand og kritisk bearbeidelse av materialet. Ett sentralt element i analysearbeidet har derfor vært å presentere og drøfte de første funnene i instituttets lærende nettverk, med både deltakere fra GFU og universitetsskolene. I tillegg har materiale og funn blitt drøftet i ledergruppa, men også jevnlig

med forskere utenfor universitetsskoleprosjektet. Det har vært viktig å sikre at de tekstlige dokumentene inneholder innspill både fra skolepartnere, altså skoleledere, og lærere som har samarbeidet med GFU.

6. Resultater

6.1. Forskende tilnærminger mer enn forskningsfelleskap

Datamaterialet avdekker at det er vokst frem få forskningsprosjekter i regi av universitetsskoleprosjektet alene, der midler er brukt på frikjøp av lærere til forskningen og der både GFU-ansatte og lærere samarbeider om forskningen i perioden. Samtidig viser det seg at så å si alle skolepartnerskapene har gjennomført en eller annen form for utforsknings- eller forskningsaktivitet.

Enkelte skolesamarbeid er i gang med felles forskning, slik som i Løkenåsen-partnerskapet. Her har lærere og GFUs kontaktpersoner samlet data på skolen og drøftinger er gjort i dialog i partnerskapet. En artikkel er inne til fagfelleevaluering.

Samtidig viser datamateriale at det pågår flere småskala-forskningsarbeid knyttet til flere universitetsskoler. De fleste av GFUs kontaktpersoner (ca. $\frac{3}{4}$) har samlet data og feltnotater til egen forskning underveis i samarbeidet, og planlegger å bruke dette til egen forskning.

Videre har fire av de 17 skolene fått erfaring med å samarbeide tett med studenter om praksisbaserte og/eller entreprenørielle masteroppgaver. Dette finner vi i skolepartnerskapene på Frognar, Sten-Tærud, Sagdalen og Vigernes. Disse skolene har samarbeidet tett med OsloMets kontaktpersoner om utarbeidelse av prosjektforslag og brukt instituttets Mastertorg som arena for å knytte kontakt med lærerstudentene. Alternativt har studentene kommet inn i skolene gjennom å delta i forskningsprosjekter. Mastertorget er en nettside hvor ulike aktører kan fremme prosjektforslag til GFUs masterstudenter.¹

Gjennom perioden 2021-2025 er det hele 10 av 17 universitetsskoler som har hatt prosjektforslag på Mastertorget, men ikke alle har opplevd at dette har utviklet seg til et samarbeid med masterstudenter. Vi trenger mer kunnskap om hvorfor mange studenter ikke ønsker å forplikte seg til slike samarbeid.

Samtidig er det flere universitetsskoler som har deltatt i forskningsprosjekter finansiert med andre prosjektmidler i perioden. Dette gjelder seks av de 17 universitetsskolene, der skolen er knyttet til andre samarbeidsprosjekter der forskning inngår i det formaliserte samarbeidet og har ekstern finansiering. Dette finner vi i det HK-dir-finansierte samarbeidsprosjektet, *i partnerskap for styrket profesjonskompetanse og praksisrelevant lærerutdanning*² (iPAR), der fem av universitetsskolene er involvert i forskning om utvikling av et styrket profesjonsfelleskap for veiledning (Kjenn, Slemmestad, Stabekk og Vetland skole). Videre foregår det samarbeid om pilotering av mastermentorordning knyttet til praksisbaserte masteroppgaver. Her er lærerne på skolen involvert i FOU-arbeid. I disse prosjektene har universitetsskolesamarbeidet vært en forutsetning for søknadene om eksterne midler.

Til tross for at felles samarbeid om forskning var en av tre kontrakterte forpliktelser i samarbeidene, indikerer resultatene at det kan være krevende å få til denne typen partnerskapssamarbeid. Mens ansatte i UH-sektoren er forpliktet til å drive forskning i deler av stillingen sin, er dette en aktivitet som ligger på siden av skolens kjerneoppgaver. Til tross for dette, finner vi at lærere og skoleledere i universitetsskolesamarbeidene ser nytte av å kunne samarbeide med lærerutdanningen i forsknings- og utviklingsarbeid. De etterspør et kritisk blikk utenfra på egen praksis og ønsker muligheten til å tenke høyt sammen om skolens utviklingspotensial. For skolene er det viktig at forskningen oppleves som en hjelp i

¹ <https://uni.oslomet.no/luimastertorg>

² <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/ipar>

skolehverdagen, og ikke som en byrde. Skolepartnerne formidler i sin evaluering av samarbeidet at:

Det må føles nyttig for lærerne, og samarbeidet har endret seg fra at OsloMet kun ville forske på oss til at vi også får noe nyttig tilbake.

Lærerne forteller at de har erfart en endring. Mens de tidlig i samarbeidet opplevde å bli tillagt rollen som passive forskningsobjekter for lærerutdanningen, har arbeidet dreiet seg mot et mer gjensidig samarbeid. Utsagnet peker på to ulike sider ved samarbeidet med lærerutdanningen om forskning. På en side peker skolerepresentantene på betydningen av at forskningssamarbeidet bidrar til å styrke lærernes arbeid. Og det kan også vitne om at det å ha likeverdige posisjoner er av betydning. På den andre siden sier sitatet imidlertid lite om hva de har erfart i samarbeidet som kan gjøre forskningssamarbeid til en mulighet for «å få noe tilbake». Begrepet «noe» er uklart. I materiale finner vi likevel noen indikasjoner om hva skolene anerkjenner som «nyttig» for dem. I ett av skolepartnerskapene, der det har vært et systematisk samarbeid med didaktiske innganger til fellesskapende didaktikk, forteller lærere og leder på universitetsskolen i tilbakemeldinger at temaet for samarbeidet kjennetegnes av:

Mye taus kunnskap og stor kunnskapsmangel. Det finnes ingen forskning fra før om den type undervisning.

Utsagnet kan tyde på at forskningssamarbeid med lærerutdanningen oppleves fruktbart om det bidrar til å identifisere gode, eksisterende praksiser og samtidig bidra til kunnskapsutvikling på feltet. Vi finner lignende tilbakemeldinger fra skolene som tyder på at samarbeidet synes nyttig når skolen blir møtt med støttende og anerkjennende samarbeidspartnere som ser skolens praksiser med undersøkende blikk, og som «stiller konstruktive spørsmål». Skolerepresentanter fra en av skolene kommenterer at samarbeidet er fruktbart fordi det oppleves: «Positivt å få et blikk utenfra og inn på skolens praksis.»

Når det er etablert tillit i partnerskapet, ser det ut til at skolen erfarer at det «å bli forsket på» ikke nødvendigvis oppleves som en belastning, men en kjærkommen faglig utviklingsmulighet. I noen situasjoner synes forskningsaktiviteter drevet fra lærerutdanningen, uten aktive medvirkning fra skolen, å forsterke et asymmetrisk forhold mellom skolen og utdanningen. Å erfare «å bli forsket på» virker som et mulig spenningsfelt for partnerskapet, fordi skolens ansatte kan oppleve å være mindreverdige partnere, en brikke for UH-ansattes arbeid mer enn aktive medspillere.

Lærdom å hente om forskning i skolepartnerskapene

Målet om å tilrettelegge for samskapt forskning i universitetsskolene synes å kreve tydeligere rammer for samarbeidet mellom skolen og utdanningen på flere hold. Som vi har sett, har skolene som er og har vært involvert i forskningsprosjekter med ekstern finansiering, til felles at forskningsarbeid er kommet lenger enn i skoler som ikke har deltatt i slike prosjekter.

Årsakene til den lave forekomsten av samforskningsprosjekter i universitetsskolene i inneværende periode kan på en side handle om at lærerne har vanskelig med å finne tid til å delta som medforskere i en travel hverdag. På en annen side kan det også handle om at å tydeligere øremerking av midler til forskning også fordrer tydeligere forskningsledelse, med klare, omforente felles mål for forskningen, fremdriftsplaner og felles publiseringsstrategier. De eksterntfinansierte prosjektene har tydeligere rammer og støttestrukturer, enn skolepartnerskapene med bredere målsettinger, der forskning er bare ett av tre mål. Forskningsfokus konkurrerer med satsning på å støtte skolens utviklingsarbeid og styrke kvalitet på praksisopplæringen for studentene som kommer til skolen. Mens utviklingsarbeid og studenter i praksis er en del av skolens faste rutiner, er forskningsaktivitet noe som er på siden av skolens vanlige praksis og har ikke noen naturlig plass i skolens årshjul.

Ut ifra dette kan det tyde på at å øke samforskningsaktivitet i universitetsskolene krever øremerkede midler til å frikjøpe lærere og ev. ledere til forskningsaktiviteter. Materialet viser også at UH-ansatte som inngår i skolepartnerskapene er tjent med kompetanse til å lede forskningsarbeid i partnerskap. Dette er en type forskningsledelse som evner å gjøre forskningsbidraget «nyttig» for lære/skoleledere og samtidig sikre kvalitet på forskningen og fremdriften. Å enes om felles mål og gjensidig nytte i skolepartnerskapene avhenger av kunnskap om hverandres profesjonsfaglige utfordringer, ønsker og tillit til hverandres kunnskapsbidrag. Derfor virker det hensiktsmessig å utforme skolepartnerskap med forholdsvis lang varighet. Det er ikke sikkert at skolepartnerskap som varer i tre- fire år er tilstrekkelig for å etablere felles rammer, forståelse og mål som samforskning krever.

6.2. Kompetanseheving preget av tilbyder-mottaker-modell

Utviklingsarbeidet som er gjort i skolepartnerskapene denne perioden gjenspeiler til en viss grad temaene skolene søkte om støtte til i oppstarten av perioden, men med noen endringer og konkretiseringer. Tabell 5 viser de tematiske områdene som ble beskrevet i utlysningen fra lærerutdanningen (markert i grått), og de temaene skolene faktisk har arbeidet med (markert i hvitt).

Tabell 5
Tematiske områder i utlysningen og temaer skolene har arbeidet med

Tematiske områder i utlysningen	Tema i utviklingsarbeid i perioden
Begynneropplæring	Uteskole
Bærekraft	Skolehage
Digitalisering i utdanning	Digital kompetanse – programmering, e-sport, vurdering av digitale læremidler
Kritisk tenkning	Tverrfaglig undervisning, vurdering og tverrfaglighet
Kroppslig læring i utdanningsinstitusjoner	Praktisk-estetiske arbeidsformer, Mangfold og undervisning i KRØ
Mangfold/storbyutfordringer	Fellesskapende undervisning, læringsmiljø og klasseledelse
Pedagogisk veiledning / ledelse	Kollektive veiledningsprosesser, veiledning klasse-trinnovertaking, Skolen som praksisarena
	Styrket leseopplæring
	Tegnspråk didaktikk
	Implementering av LK20

Utviklingsarbeidet gjort i universitetsskolene er tematisk nært knyttet til temaene i utlysningen, altså temaer som var ansett som strategiske satsningsområder for GFU i utlysningsperioden. Tematikken i det gjennomførte arbeidet har samtidig vært spisset mot skolens strategiske utviklingsarbeid og lærernes behov. Møtereferater fra de interne møtene for universitetsskolekontaktene fra lærerutdanningen avdekker at enkelte skoler ønsket støtte til helt andre faglige innretninger på utviklingsarbeidet enn det som lå innenfor rammene til de strategiske temaene. På disse skolene ønsket skoleledelsen støtte til arbeid med vurdering, styrket leseopplæring, styrket tegnspråkdidaktikk, systematisk arbeid med læringsmiljø og implementering av LK20.

Ulike forventninger til kompetanseheving og utviklingsarbeidet i universitetsskolene i perioden har vært en utfordring i flere av partnerskapene. Særlig har dette skapt problemer der lederskifter har bidratt til å endre retning og ønsker for den faglige innretningen på utviklingsarbeidet. For noen av GFUs kontaktpersoner har disse endringene skapt usikkerhet i det skolens ønsker om faglig støtte har beveget seg bort fra kontaktpersonenes kjernekompetanse. Flere av GFUs

kontaktpersoner har også pekt på at lederskifter har utfordret legitimiteten til partnerskapsarbeidet på skolen fordi det har manglet tillit mellom lærerkolleger og den nye ledelsen. Slike endringer i partnerskapet har hemmet og forlenget arbeidet med å meisle ut felles forventninger, gjensidige forpliktelser og konkrete mål for på utviklingsarbeidet.

En annen utfordring som går igjen i nesten alle skolepartnerskapene når det gjelder samarbeid om kompetansehevingsarbeidet, er ulike tolkninger og forventninger om den økonomiske støtten fra GFU. En av kontaktpersonene kommenterer;

Vi skjønner ikke hvordan de har brukt tildelte midler i tråd med tilslaget. Kunne ønske oss større åpenhet rundt budsjett og bruk av disse øremerkede midlene. Hvordan rapporteres det inn? Bør det settes opp et anslagsvis budsjett?

En annen kommenterer:

Det å oppleve at vi har et forpliktende samarbeid, der vi lager konkrete handlelister til uteskole-aktiviteter, for deretter å erfare at ingenting er kjøpt inn fordi skolen ikke har penger til det, gjør ting mindre smidig.

Arbeidsformen på utviklingsarbeidet har i stor grad vært preget av at GFUs kontaktpersoner har holdt innlegg i skolens utviklingstid. I de fleste skolepartnerskapene har temaene fra disse fellesøktene vært fulgt opp i samarbeid med enkelttrinn og enkeltlærere. Materialet viser at kontaktpersonenes rolle i hovedsak har vært å bidra med ny kunnskap, vært inspirasjonskilder og ledet utviklingsarbeidet, mens lærerne på flere av skolene har hatt mer passive mottakerroller. I stor grad har det faglige innholdet og formen på utviklingsarbeidet fått positiv mottakelse på skolene, hos lærere og skolelederne. Evalueringene fra skolelederne viser imidlertid at flere skoler har ønsket enda mer av slike faglige, inspirerende og praksisrelevante påfyllsøker. En av skolelederne kommenterer i evalueringen: «Vi kunne nok av og til ønske oss at samarbeidet også ga mulighet for faglig input i form av fagøkter i personalet om relevante temaer», og at dette bør være kunnskap lærerne kan omsette i egen praksis. Flere kommentere at skolen derfor også ønsker «fagpersoner med erfaring fra praksisfeltet».

Samtidig er det eksempler på at lærere og GFUs kontaktpersoner har samarbeidet tett om utforming og utprøving av undervisning. Særlig synes skolepartnerskapene som har arbeidet med elevaktive arbeidsformer i begynneropplæringen, tverrfaglighet og praktisk-estetiske arbeidsformer vært preget av tett dialog og gjensidig læring. En av kontaktpersonene kommenterer sine erfaringer med utviklingsarbeidet: «jeg [har] lært mye om hvilke muligheter og utfordringer som ligger i flerfaglig uteskole.» En annen kommenterer:

Min kollega og jeg har fått prøvd ut flere uteskole-prosjekter på 4.trinn som vi vil utvikle videre. Lærerne på trinnet sier de har fått et annet syn på flerfaglighet og uteskole. Dette er noe vi sammen kunne prøvd ut mer systematisk, både lærerne, elevene og vi ved OsloMet. Helst sammen med våre studenter, gjerne gjennom ikke-veiledet praksis og arbeidskrav.

Enkelte av lærerne som har vært involvert i arbeid med å styrke elevaktive arbeidsformer har også deltatt i undervisning om denne tematikken for studenter på campus.

Ulike forventninger og ønsker for utviklingsarbeidet har vært i spill i skolepartnerskapene. Mens flere av skolelederne har ønsket at kompetanseheving skal foregå ved at kontaktpersonene fra GFU inspirerer lærerfellesskapet, avdekker møtereferater fra de interne møtene for universitetsskolekontaktene at flere kontaktpersoner har andre syn på form og innhold i utviklingsarbeidet. I flere møter er det blitt drøftet hvordan kontaktpersonene kan få til å samarbeide tettere med lærerne på skolen. De begrunner dette både med forskning som viser at profesjonsutvikling fordrer at lærerne er aktive og utforskende i egen profesjonsutvikling, og med

egne erfaringer som tilsier at det er mest lærerikt og fruktbart å samarbeide nært med lærerne om utprøving og utvikling av nye praksiser med lærerteam.

Erfaringene fra denne perioden peker på at et vellykket arbeid med kompetanseheving i universitetsskolene fordrer nær dialog mellom de tre involverte partene; lærerfellesskapet, skoleledelse og UH-ansatte om hvordan finne en fruktbar balanse mellom faglig påfyll fra UH-ansatte og samarbeid om utprøving av nye praksiser i felleskap. Samtidig synes det avgjørende å bli enige om felles faglige mål for arbeidet og at det settes av tilstrekkelig tid til dette. For at skolen skal kunne prioritere utviklingsarbeidet i universitetsskolesamarbeidet, er det en fordel med skoleeiers støtte. Erfaringen fra perioden viser at skoleeier kan spille en viktig rolle i arbeidet med å gi skolene rom til å prioritere dette utviklingsarbeidet.

6.3. Styrket kvalitet på praksisstudiene

Styrket kvalitet i praksisstudiene har vært et fokus i majoriteten av universitetsskolene i perioden, men tilnærmingene har vært svært ulike. Alle de 17 universitetsskolene har fungert som ordinære praksisskoler for OsloMet i perioden. Styrket praksisopplæring i form av klasse-/trinnovertakelse på 7.semester har vært gjennomført og implementert i 11 av 17 skoler. I 9 av de 17 skolene har det vært arbeidet med å etablere et fagfellesskap for praksisveiledere for å styrke kvalitet på veiledningen av studenter i praksis. Videre har det vært arrangert såkalt utvidet praksis på fire av de 17 skolene, der utvidelsen betyr at studentene gjennomfører et fagdidaktisk arbeid på skolen med elever i løpet av én eller flere dager (utover rammeplanfestede praksisdager). En GFU-ansatt som har vært kontaktperson på flere universitetsskoler, kommenterer at organiseringen av praksisoppfølgingen varierer fra skole til skole: Det er «stor forskjell i de forskjellige skolene jeg er med i».

Gjennomgående er responsen fra universitetsskolene at de ser positivt på å ha studenter i praksis på skolen:

Det er positivt for skolen og elevene å ha studenter i praksis. Det er positivt for vår praksis, vi får et nytt syn både som ledere og som lærere. Elevene får varierte og nye erfaringer og det er hyggelig og sosialt å ha studenter.

Det tilfører «energi til skolen når studentene kommer i praksis». Det skaper «større bevissthet/refleksjon rundt praksis i vårt personal da vi må være på vårt 'beste' når vi tar imot studenter», skriver en av skolepartnerne i evalueringen.

Materialet denne evalueringen bygger på, viser at samarbeid i universitetsskolepartnerskapene om organisering og gjennomføring av praksisopplæringen er nyttig. I perioden har én av skolene etablert seg som praksisskole for første gang, og her kommenterer rektor at den nye rollen skaper usikkerhet på skolen: «Vi samarbeider med to kontaktpersoner, dette har skapt trygghet». Tett samarbeid om studentenes klasse-/trinnovertakelse viser også å være ønsket fra flere skoler: «Under trinnovertakelse har vi hatt svært god nytte av samarbeidet med kontaktpersonene ved OsloMet», kommenterer en av rektorene. Videre løfter rektoren frem betydningen av at disse periodene har vært brukt til kompetanseheving i profesjonsfellesskapet på skolen.

Materialet avdekker også at flere av universitetsskolene har ønsket å ha en mer aktiv rolle i praksisopplæringen; «Vi ser det som svært nyttig å være tett på nye studenter og lærere ved OsloMet, for å sikre best mulig kvalitet på lærerutdanningen», «å få mulighet til å påvirke/gi innspill til samarbeidet om studentene som vi tar imot i praksis», «å få oppdatert info om organisering av praksis for lærerstudentene», men også å bruke praksisopplæringen til å styrke kompetanseheving på skolen: «Hva kan studentene lære når de er hos oss og hva kan vi lære av studentene?», etterspør en av skolepartnerne.

Både i matematikk, naturfag og kroppsøving er utvidet praksis et fast element i enkeltemner i lærerutdanningen. Dette er en praksisform som er organisert i lærerutdanningsfagmiljøene, men

som ikke er en del av de lovpålagte veiledete praksisdagene i studiet (rammeplanfestede praksisdager). Utvidet praksis er arbeid forankret i fagenes emneplaner og er utformet som obligatoriske arbeidskrav. I skoler, der kontaktpersonene har studenter i utvidet praksis og organiserer et fagdidaktiske opplegg i samarbeid med skolen og lærerne, kommenterer én lærer at samarbeidet «fungerer veldig godt når det er våre [OsloMets] studenter vi samarbeider om». Skoleledelsen på en av de involverte skolene kommenterer at det «har vært nyttig med utvidet praksis. Da har flere lærere fått en inspirasjon til å være praksislærere.

Tett faglig samarbeid om studenters arbeidskrav på skolen ser ut til å gjøre det enklere å avklare både roller og felles mål, sammenlignet med andre partnerskapsaktiviteter. En fordel med etableringen og gjennomføringen av denne typen praksis er at GFU-ansatte som er skolekontakter, har «sine» studenter i utvidet praksis på den samme skolen. Koblingen mellom skolen, faglærere i skolen og fagdidaktikerne krever både personlig engasjement og konkrete mål for samhandling. Materialet viser at dette vokser frem der kontaktperson for universitetsskolen og faglærerne ser nytten av samarbeidet, og der UH-ansatte er dedikert og opptatt av å innlemme utvidet praksis i emneplaner og å organisere dette i tett dialog med skolen.

6.4. Ledelse og felles aktiviteter

6.4.1. Ønske om løsningsorientert, forklarende og tydelig ledelse på lærerutdanningen/GFU?

Ledelsen av universitetsskolesamarbeidene har bestått av en prosjektleder, en studieleder med det overordnede ansvaret med støtte fra en seniorrådgiver. Kontakten mellom skolene og institusjonen har primært gått gjennom skoleledelsen og GFU-ansatte kontaktpersoner fra hvert sitt fagfelt.

I første del av perioden har prosjektleder vært hovedkontakt mellom skolene og OsloMet i arbeid med kontraktsinngåelse og dialoger for å fremme felles forståelse for partnerskapssamarbeidet, de økonomiske bindingene og de tre tematiske samarbeidsområdene: Styrket kvalitet på praksis, kompetanseheving og samarbeid om felles forskning. I siste del av perioden har studieleder i større grad overtatt som primær kontakt for både skoler og kontaktpersoner. Alle kontaktpersoner fra lærerutdanningen har hatt jevnlig møter for intern kompenseheving og erfaringsdeling. Ved slutten av hvert semester har det vært arrangert et seminar med målgruppe alle i partnerskapet.

Skolenes tilbakemelding om organisatoriske rammer rundt samarbeidet viser at skolene i stor grad anerkjenner samarbeidet med OsloMets ledelse som positiv og løsningsorientert. Flere skoler peker på at de har fått god hjelp med forventningsavklaring. Enkelte skoleledere løfter frem at det har vært uklart hva som har vært GFUs skolekontakters rolle og GFUs prosjektleders ansvar. I enkelte situasjoner har de erfart at prosjektleder og skolekontaktene har formidlet ulike forventninger til skolen i partnerskapsarbeidet slik at rammer for samarbeidet har virket uklare.

GFUs skolekontakter løfter frem at instituttledelsen og prosjektleders støtte har vært viktig. I noen situasjoner har det vært behov for at prosjektleder bidrar med å forklare for skoleledelsen hva målet med skolepartnerskapene er. Dette har særlig blitt opplevd som en støtte ved endringer i ledelsen på universitetsskolene eller ved overgang til nye hovedkontakter på skolene. I noen tilfeller har det også vært krevende for skolekontaktene fra lærerutdanningen at forventningene fra skoleledelsen har syntes å sprike:

Vi i har fått god hjelp til å ha en dialog med ny kontaktperson ved skolen om hva dette samarbeidet skal være, der er det litt ulike syn (leder ønsker ekspertveileder heller enn prosessveileder).

Flere kontaktpersoner peker samtidig på at det ville vært enklere om ledelsen av universitetsskolesamarbeidene hadde stilt enda tydeligere krav om insentivmidlene skolen mottok fra lærerutdanningen om bruken av disse midlene. De mener at det i neste periode bør stilles

krav til skolene om: «At det bør være krav om samarbeid om hva skal pengene som skolen får brukes til».

6.4.2. Frykt for ikke å bli hørt og forstått – men ønske om likeverdige dialoger

Tilbakemeldingene fra skolene viser at samarbeidet med de to kontaktpersonene på hver av skolene, i stor grad har gitt skolene positive opplevelser:

Våre veiledere er tilgjengelig og kommer med gode forslag og råd for at skolen, lærere og til praksiselevene fra OsloMet.

Et mindretall av tilbakemeldingene løfter frem at samarbeidet med GFUs kontaktpersoner også har vært utfordrende, og én skoleleder kommenterer at «samarbeidet har vært varierende avhengig av hvem som har vært vår kontaktperson.» Det er vanskelig å slå fast hvilke faktorer som spiller inn på skolens opplevelse av å ha gode samarbeidspartnere på lærerutdanningen. Men «gjensidighet, god dialog og stabil kontaktperson som er løsningsorientert er HELT avgjørende for godt samarbeid.», kommenterer en annen skolepartner. At skolen erfarer gode dialogpartnere i UH-ansatte de skal samarbeide med er en nøkkel i skolepartnerskapene. Likeverdige dialoger er pekt på som sentrale i majoriteten av tilbakemeldingene fra skolene: «Det møtet jeg var med på viste at det kommer til å bli lett å kommunisere sammen. Veldig lite selvhøytidelig.» «Vi har vært 'heldige' med kontaktpersonene dette året» kommenterer en annen av skolerepresentantene. Enkelte skolekontakter peker også på at det er viktig at man, som skolekontakt, kjenner de overordnede målene for universitetsskolesamarbeidet godt, og kan hjelpe skolene med å avklare forventninger og vise hvordan ulike samarbeidsprosesser kan og bør drives.

Materialet tyder på at det finnes oppfatninger i skolene om at det er risikabelt å etablere samarbeid med lærerutdanningene. Flere av uttalelsene indikerer at skolerepresentantene ikke ser det som en selvfølge at samarbeidet med UH-ansatte fører til gjensidige dialoger og likeverdige partnerskap. En forutinntatt holdning om asymmetrisk forhold mellom skolen og utdanningen kan ligge til grunn for dette. Kan hende er dette årsaken til at en skoleleder skriver følgende råd til UH-ansatte som skal jobbe tett med skolene: «Det blir viktig at dere lytter til oss 'på gulvet' – og at vi ute i skolene får en forståelse for hvorfor ting må være som de er.»

6.4.3. Å være GFU-ansatt og skolekontakt – en lærerik risikosport

Evalueringen gjort av GFUs skolekontakter, til sammen 36 personer i perioden, viser stor interesse for å etablere fruktbare samarbeid, likeverdige dialoger og særlig nært samarbeid med lærer om faglige fellesinteresser. Men å komme frem til felles mål og planer har i de aller fleste partnerskapene vært tidkrevende. En kontaktperson peker på at «dialogen har vært vanskelig fordi forventningene har vært uklare». En annen peker på at «Felles forventninger har vært vanskelig å sette ord på». Det «tok tid å bli kjent og skape tillit, men [det] ble god kommunikasjon etter hvert», kommenterer en tredje kontaktperson.

GFUs kontaktpersoner peker også på at utkommet av samarbeidet med skolene har berodd på samarbeidskulturene internt på skolen. På skoler der skoleledelse og læreres samhandling og planlegging har vært preget av gjensidig tillit og omforent syn på skolens utviklingspotensial, virker det å ha vært enklere å etablere felles mål og bestemme innhold i partnerskapsarbeidet enn på skoler der ledelse og lærere har opptrådt mer delt. Flere av GFUs kontakter uttaler at de har hatt et mål om å etablere et felles «vi» med skolens ledelse og lærere, og en kontaktperson påpeker at:

[.]det viktigste premisset er at rektor og lærere ved skolen har en god dialog/relasjon seg imellom, slik at lærerne blir vist tillit og autonomi til å forske og utvikle undervisning sammen med oss fra OsloMet.

Dette har ikke vært helt enkelt på flere skoler. En annen kontaktperson kommenterer:

I begynnelsen opplevde vi et skille mellom ledelsen og personalet – mye diskusjoner, men etter noen års arbeid opplever vi at det er blitt et sterkere «vi» hvor ledelsen og personal arbeider mot samme mål.

Men i flere av universitetsskolene har GFUs kontaktpersoner erfart interessekonflikter mellom lærere og ledelse:

[..]Jeg savner at lærerne og rektor ved skolen vi samarbeider med er mer samkjørte. Jeg opplever ikke at de drar i samme retning.

I én av universitetsskolene stadfester GFUs kontaktpersoner at veien om ledelsen ble en omvei inn i partnerskapsarbeidet, fordi ledelsen i liten grad viste interesse for samarbeidet med lærerutdanningen, men at det var enklere å jobbe tettere på lærerfellesskapet og at det gjorde at «Vi har kommunisert mest direkte med et spesifikt trinn (lærerne).» En annen av GFUs skolekontakter kommenterer at slike oppfatninger om at skoleledelsen eller lærere ikke er interessert i å samarbeide med GFUs kontaktpersoner kan oppstå fordi det ikke settes av nok tid til samarbeid på skolene: «TID er største faktor i partnerskapet. Mye som skjer i skolen, både må, bør og skal. Det er viktig å prioritere og å sette av tid».

Gjennomgående peker alle som har hatt rollen som kontaktperson i en av universitetsskolene i perioden på at arbeidet har vært lærerikt. For noen har arbeidet gitt profesjonsfaglig utbytte: «Jeg har fått førstehåndserfaring med hvordan det kan være i en barneskole i Oslo akkurat nå.» Samtidig har skolens indre samarbeidsstrukturer innvirkning på hvordan kontaktpersonene erfarer å etablere et felles «vi» på skolen der både skoleledelse, lærere og UH-ansatte samarbeider mot felles mål og viser gjensidig interesser for hverandre. Det er likevel interessant å se at materialet peker i retning av at både skoleledelse, lærere og kontaktpersonene på de involverte skolene har ønsket å etablere likeverdige dialoger, gjensidig læring og felles mål for arbeidet.

6.4.4. Halvårslige fellessamlinger – sommer og juleseminarer

Skolene og skoleeiere har vært invitert til halvårslige seminarer arrangert i OsloMets lokaler, både på campus i Pilestredet og i lokalene på Holmlia. Seminarene har hatt ulike tematiske innretninger og har inneholdt en blanding av forskningsbasert kunnskap og erfaringer fra universitetsskolene. Alle samlinger er blitt evaluert og disse er tatt i bruk ved planlegging av kommende seminarer.

Evalueringene har vist at skolene har satt særlig pris på å dele erfaringer med hverandre, både fagdidaktiske utviklingsarbeid, men også erfaringer om hvordan organisere og drive samarbeid i universitetsskolene. Dette har fungert særlig godt når skolene har felles tematiske innretninger på utviklingsarbeidet sitt. Dialog og erfaringsdelinger mellom de to ungdomsskolepartnerskapene har også fått gode tilbakemeldinger. Samlingene har hatt betydning for kontinuitet i arbeidet som har vært gjort i skolepartnerskapene. Å bruke tid på planlegging og evaluering av arbeidet i partnerskapene har bidratt til dette. En av skolekontaktene fra lærerutdanningen kommenterer at:

Skoleledelse, men også lærere fra samarbeidsskolene er representert under seminarene som arrangeres, burde være en forutsetning.

7. Diskusjon

I denne rapporten har vi undersøkt lærerutdanningen og universitetsskolenes erfaringer med universitetsskolesamarbeidet i perioden 2021-2024/2025 med vekt på forskningsaktivitet, kvalitet på studentenes praksisopplæring og kompetanseheving. Videre har vi også sett på deltakernes erfaring med ledelse og felles aktiviteter.

Funnene fra datamaterialet viser i hovedsak at universitetsskolesamarbeidene i liten grad har ført til felles forskningsaktivitet. Allikevel har det i de aller fleste partnerskap vært ønske om utforskende tilnærminger både fra GFUs kontaktpersoner og fra de skolene som ønsker et partnerskap med «kritiske venner» fra UH. Fire av de 17 skolene har erfaring med samarbeid om masteroppgaver og masterstudenter, og anerkjenner det som lærerikt for skolen. Videre har vi sett at samarbeid om kompetanseutvikling har vært preget av at skolen fungerer som mottaker av kunnskap fra GFUs kontaktperson. Samarbeidet om kvalitet på studentenes praksis er sett på som et fruktbart samarbeid både fra skolene og GFUs kontaktpersoner. Materialet viser også at det har vokst frem et ønske i flere av universitetsskolene om å være en mer aktiv deltaker i utformingen av praksisstudiene til studentene.

Analysen peker på at utkommet av samarbeidene har vokst frem over tid, etter hvert som skoleledere, kontaktpersonene fra lærerutdanningen og involverte lærere har utviklet tillitt, innsikt og aksept for hverandres ulike kunnskaper og roller. Slike tillitsforhold kan være utførende å få etablert når lærerutdanningen er driveren i universitetsskolepartnerskap, viser forskningen til Ellis og McNicholl (2015). Lærere og skoleledere kan oppleve at universitetsansatte kommer til skolen for å bøte på svakheter i deres daglige profesjonsutførelse, hevder de. Funnene i denne evalueringsrapporten avdekker ikke denne typen mistillit til skolene. Det er likevel interessant at flere respondenter i universitetsskolene uttaler at de startet samarbeidet med en uro for at skolen og lærerne ikke skulle bli forstått i møtet med de UH-ansatte. Enkelte tvilte på at samarbeidet ville oppleves som en støtte i travle og krevende dager, og at forskningsinitiativene fra lærerutdanningen ville fungere som en arena for å vurdere lærernes arbeid og gjøre dem til forskningsobjekter fremfor å samarbeide om et aktivt undersøkende fellesskap. Dette er erfaringer som understreker betydningen av å bruke tid i skolepartnerskapet til å bli kjent med hverandres ulike kunnskaper på tvers av rollene og se hvordan man kan gå sammen for å skape reell kompetanseutvikling for alle involverte.

Erfaringer fra finske universitetsskoler viser nettopp at nyskapning og innovasjon fordrer at lærere, skoleledelse og UH-ansatte har tid, tillit og autonomi til å drøfte skolens- og lærerutdanningens utfordringer og finne løsninger på dette sammen. Evnen til å bli kjent og anerkjenne ulike egenskaper og kompetanser i denne typen partnerskap, der ulike kunnskapsformer og erfaringer skal samarbeide, er avgjørende for å få til fruktbare partnerskap hevder Ellis and McNicholl (2015). Poenget tilsvarer Edwards' begrep «relational agency» – evnen til å være kunnskapsoversetter og relasjonsbygger som sentralt i partnerskapsarbeid (Edwards, 2005). Tid til å bygge tillit og å bli kjent, synes derfor å være en forutsetning for gode og fruktbare resultater i universitetsskolesamarbeid.

Videre avdekker analysen at flere av de involverte kontaktpersonene fra GFU syntes det har vært noe utfordrende å bli samstemte med skolens ledelse og lærerfellesskap om felles mål og innretning av kompetansehevingen. I enkelte skolepartnerskap har kontaktpersonene fått forståelse for at det er uenighet mellom lærere og ledelse om skolens behov for kompetanseheving, og at det har vært krevende å sikre partnerskapet støtte og legitimitet blant lærerne på skolen. Dette kan ha handlet om at det finnes ulike syn internt på skolen på hva et samarbeid med lærerutdanningen kan ha av verdi for skolen. Men det kan også indikere at skolene har vært usikre på hva som er forventningene til skolen og utkommet av samarbeidet med OsloMet. Materialet viser at flere skoler har etterspurt tydeligere føringer for hva og hvordan samarbeidet med kontaktene fra utdanningen skal foregå. Det kan også være uklart om

kompetansehevingen primært skal bidra til å styrke kompetansen på skolen, eller om det er like sentralt at UH-ansatte øker sin kompetanse i samarbeidet.

Analysen har belyst faglige gevinster for lærerutdanningen/GFU og skolene i universitetsskolesamarbeidet innenfor de tre områdene samarbeidet er rettet mot. Vi har pekt på at samarbeid om økt kvalitet på veiledning av studenter i praksis er et eksempel på fruktbart partnerskap. Det samme finner vi der lærere og fagdidaktikere samarbeider og prøver ut undervisningsopplegg, spesielt i utprøving av nye tverrfaglige og elevaktive arbeidsformer (uteskole, skolehage, begynneropplæring, praktisk- estetiske arbeidsformer og friluftsliv). I disse utviklingsarbeidene har lærere, skoleledere og GFUs kontaktpersoner utformet noe konkret å samarbeide om i møte med enten elever eller studenter. Slike utviklingsarbeid fordrer at lærer og UH-ansatte bygger på hverandres kunnskap for å nå et felles mål. UH-ansatte som har vært involvert, uttrykker at dette er samarbeid som styrker deres profesjonskompetanse og oppleves som en ressurs til egen undervisning. Involverte lærere omtaler dette som spennende og inspirerende.

I følge Akkerman og Bakker (2011) kan slike felles mål, objekter eller utviklingsoppgaver, fungere som grenseobjekt. Et grenseobjekt, hevder de, erfares som et fruktbart fellesprosjekt der aktører møtes med ulike roller og representerer ulike institusjoner (Akkerman & Bakker, 2011). Samarbeidet om de nevnte eksemplene, grenseobjektet, har trolig bidratt til felles eierskap til utviklingsarbeidet. Både lærere, skoleledere og GFUs kontaktpersoner har trolig sett nytten og gevinst av utviklingsarbeidet. Å legge til rette for felles eierskap til prosess og mål i samarbeidene som skal foregå i universitetsskolene, synes som en sentralt suksessfaktor og en måte å overkomme asymmetriske samarbeidsforhold. Dette støtter også tidligere forskning som Lillejord og Børte (2016) peker på i sin kunnskapsoversikt om partnerskapsarbeid i lærerutdanningen der de viser til at partnerskapsarbeid kan generere større resultater enn det skole og lærerutdanning kan få til alene.

Om vi ser universitetsskolesamarbeidene på institusjonsnivå, som samarbeid mellom grunnskole og lærerutdanning, viser denne analysen at samarbeidet i stor grad har vært drevet frem av lærerutdanningen og at skolene har vært arena for partnerskapet. Dette er kanskje ikke så oppsiktsvekkende i og med at styringsdokumentene, som for eksempel lærerutdanningsstrategien 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) er forankret i UH-sektoren, og ikke i grunnskolen. I deres styringsdokumenter står det lite om forpliktende partnerskapsarbeid med lærerutdanningene. Vi ser at skolene har respondert ulikt på ulike initiativ, tilbud om kompetanseheving, samarbeid om studenters masteroppgaver og mottak av studentgrupper i den nye formen for praksis gjennomført i perioden gjennom klasse-/trinnovertakelse. Her har OsloMets universitetsskolepartnerskap høstet parallelle erfaringer med erfaringer gjort fra britiske universitetsskolesamarbeid, nemlig at skolene forblir mottakere og respondenter på lærerutdanningens ulike ønsker og behov (Furlong et al., 2006).

Innrammingen av universitetsskolesamarbeidet på OsloMet i denne perioden har i liten grad invitert skolene til å bidra til å styrke kvalitet i lærerutdanningen og til overordnede endringer. Det har i begrenset grad vært etablert systematiske ordninger hvor lærere med særskilt erfaring og kompetanse kan undervise lærerstudentene, dele praksiserfaringer eller delta aktivt i utformingen av praksisstudiene. I tråd med modellen fra UiO (fig s. 10) har GFU i mindre grad lagt til rette for samarbeid om forvaltning, utvikling og revidering av lærerutdanningen. Selv om fakultetet har opprettet en styringsgruppe for universitetsskole- og barnehagesamarbeid hvor det sitter representanter fra praksisfeltet, oppleves det som om denne gruppen er for distansert fra det konkrete arbeidet som foregår i partnerskapene og derfor har begrenset påvirkning på utvikling av lærerutdanningene. Representanten fra universitetsskolen som sitter i utdanningsutvalget/studieutvalget der nye program- og emneplaner godkjennes, kan derimot ha noe større påvirkning på å utvikle lærerutdanning og også til dels representant som sitter i instituttråd. Til tross for at instituttet i mindre grad har lagt til rette for utvikling og revidering av lærerutdanningen, viser analysen at skolene opplever å få tettere bånd til utdanningsinstitusjonen

og formidler at de igjennom perioden har fått bedre innsikt i lærerutdanningen. Et resultat av dette synes å være at flere av universitetsskolene og involverte skoleeiere, har økt interessen for å være med på å utforme og styrke praksisstudiene i utdanningen. For at instituttets ansatte skal få kunnskap om praksisfeltet er det lagt til rette for praksisstipend. Dette gir ansatte mulighet til å observere eller ta del i undervisning og FoU-arbeid ute i grunnskolen, med mål om å bringe kunnskap tilbake til egen undervisning. Denne ordningen har ikke vært knyttet til instituttets universitetsskolesamarbeid. Analysen peker i retning av at det kan være et uutnyttet potensial for kvalitetsutvikling på lærerutdanningen ved at universitetsskolene i liten grad har bidratt inn i faste strukturer for medvirkning i styring og utforming av kjerneoppgaver i utdanning. NIBR rapporten som evaluerte forrige universitetsskoleperiode peker i samme retning; Kvaliteten på samarbeidet mellom utdanning og universitetsskolene vil kunne styrkes om disse skolene er del av daglig drift og godt innlemmet i instituttet kjerneoppgaver (Haug, 2021).

8. Implikasjoner

Oppsummering av hovedfunnene og erfaringene GFU har gjort så langt legger føringer for det videre samarbeidet og gir innspill til hvordan skolene og GFU/lærerutdanningen sammen kan videreutvikle partnerskapet.

Å sikre at partnerskapet har støtte hos skoleeier:

At skoleeier ser universitetsskolepartnerskapet som viktig og at skolene får støtte i å bruke tid på partnerskapet, gir legitimitet til ordningen. Det er travle dager i skolen og de kan risikere å havne i krysspress mellom skoleeier og OsloMet. Det er derfor viktig at skoleeier, OsloMet og skolene er enige om at dette partnerskapet er noe man vil satse på gjennom å avsette tid og ressurser.

Å ha støtte i profesjonsfellesskapet på skolen, inkludert skolens medbestemmelsesutvalg (SU):

Skolekontaktens erfaringer er at det er krevende å drive prosesser på skoler der ledelse og lærere ikke er omforent om målene for samarbeidet. En klar anbefaling for neste periode er at en inngåelse av et universitetsskolesamarbeid er noe som har blitt drøftet blant personalet og i skolens samarbeidsutvalg, og at det er enighet om at man ønsker å avsette tid til et slikt samarbeid.

Kompetanseheving i pedagogisk veiledning til hele personalet – en grunnsten:

Vi har sett at i skolene hvor en har jobbet med pedagogisk veiledningskompetanse, har dette vært en god måte å skape en felles plattform for samarbeidet. Dette kan gi en utforskende tilnærming til egen praksis, både i skolen og i lærerutdanningen. Samarbeid om veiledning kan være en driver i partnerskapsarbeid (Helstad et al., 2024).

GFU er i gang med å utvikle en modell for skolebasert pedagogisk veiledning og de som deltar vil få mulighet til å ta eksamen på 15 studiepoeng. Per i dag er det få praksislærere som har de anbefalte 15 studiepoengene i veiledning som er anbefalt.

Insentivmidler kun etter søknad:

Erfaringene fra denne perioden viste at det var en del usikkerhet knyttet til hva insentivmidlene kunne brukes til. Midlene har også skapt litt spenning mellom skolekontaktene på GFU og skoleledelse. Der en har hatt eksternfinansierte prosjekt, med øremerkede midler til for eksempel frikjøp av lærere, har det vært lettere å sette av tid til at lærere kan være medforskere. Vi tenker derfor at midlene i neste periode, gis etter søknad. Slik kan skolene og kontaktpersonene sammen legge en plan for bruken av midlene og, i samarbeid med GFU-ledelsen, sikre måloppnåelse.

Klasse-/Trinnvertakelse og utvidet praksis:

Samarbeid om kvalitet i praksis vil være et viktig samarbeidsområde også for neste periode. Vi ser at i de partnerskapene hvor det har vært tett samarbeid om studentenes praksis, for eksempel gjennom utvidet praksis, har det vært enklere å avklare roller og felles mål. Det å ha noe å samarbeide om, her studenten, gir retning på samarbeidet. Under klasse-/trinnovertakelse frigjøres også lærerens tid og denne kan man bruke på kompetanseheving. Flere skoleledere/skolerepresentanter ytret ønske om i større grad å bidra inn i studentenes praksisperioder.

Vi anbefaler derfor at alle som blir universitetsskoler videre må ta imot studenter under klasse-/trinnovertakelse og ha utvidete praksismuligheter utenfor de ordinære oppsatte praksisperiodene. Dette kan forankres gjennom emneplaner og arbeidskrav i samarbeid med universitetsskolene, og i større grad prøves ut utover de rammeplanfestede praksisdagene.

Skole- og klasseromsnære masteroppgaver:

«Systematisk samarbeid om lærerstudentenes bachelor- og masteroppgaver» er et uttalt mål i strategien for lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom perioden har flere av

universitetsskolene samarbeidet med masterstudenter som har skrevet masteroppgave, enten ved at studentene har jobbet med problemstillinger fremmet av skolene selv, og/eller hatt tilgang til skolene for innsamling av data. Vi ser flere gevinster av slike samarbeid:

- Studentene får en retning på arbeidet og kan jobbe med problemstillinger som er etterspurt av skolene/praksisfeltet selv.
- Studentene blir kjent med skoler på en annen måte og dette kan være en god arena for rekruttering av fremtidige lærere.
- Flere skoleledere har uttrykt at de synes det er belastende med mengden av masterstudenter som kontakter dem for å få tilgang til skole/lærere i forbindelse med masteroppgaven. Ved å inngå i mer organiserte samarbeid om masteroppgaven, vil det muligens lette på henvendelser fra studentene.
- Masteroppgaven som et bindeledd mellom studentene, forskning og praksisfeltet.

Vår anbefaling for neste periode er at alle universitetsskolene åpner opp for å ta imot masterstudenter og er med på å sikre profesjonsrelevante og klasseromsnære masteroppgaver.

Styrke kvalitet i lærerutdanningen:

Gjennom perioden har GFU i mindre grad inkludert universitetsskolene i arbeidet rundt kvalitetssikring og utvikling av lærerutdanningene våre på et organisatorisk nivå. For neste periode anbefaler vi å i større grad jobbe for å få på plass en modell lik den ved UiO, der universitetsskolene systematisk involveres i: 1) samarbeid om forvaltning, 2) samarbeid om utvikling og revidering og 3) samarbeid om gjennomføring av lærerutdanning (Hatlevik et al., 2020). Analysen peker på at det kan ligge et uutnyttet potensial for et tettere samarbeid her; universitetsskolene vil få en dypere forståelse av lærerutdanninga og skolerepresentantenes unike praksiserfaringer og kompetanse vil i enda større grad komme lærerutdanningen til gode. OsloMets grunnskolelærerutdanning bør derfor se på et system som i større grad legger til rette for at representanter fra universitetsskolene trekkes fast inn i utdanningens kvalitetssikringsarbeid rettet mot studieprogram og campusundervisning, slik lærerutdanningsstrategi 2025 henviser til (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Fagdidaktikere med oversetterkompetanse og dedikasjon for praksisfeltet:

Å arbeide i partnerskap ser ut til å kreve en sammensatt kompetanse som går utover det å være en god fagdidaktiker i lærerutdanningsfaget. I partnerskapsarbeid er det både forskningsarbeid, organisasjonsutvikling – og ledelse samt fagdidaktikk innenfor valgt samarbeidsområde som må håndteres. I tillegg må man evne å være en kunnskapsoversetter og relasjonsbygger mellom to organisasjoner; grunnskole og lærerutdanning. Dette er krevende arbeid som forutsetter at man har tid til å bygge tillit og bli kjent og samtidig anerkjenne ulike egenskaper og kompetanser i denne typen partnerskap.

Sammen utvikle forskning for utvikling av lærerprofesjonen, skole og lærerutdanning

Vi ser at samarbeid om forskning har et utviklingspotensial i universitetsskolesamarbeidet. Vi har i perioden ikke fått til de store forskningsprosjektene sammen, men i de fleste partnerskapene har det vært arbeidet med utforskende tilnærminger og småskala forskningsprosjekter. Instituttet har hatt og har et ønske om å «forske med», slik at vi i partnerskapet kan utarbeide forskningssøknader og forskningsarbeid sammen. Dette arbeidet vil bli tydeligere i neste periode.

Her er det flere veier å gå. NIBR-rapporten peker på muligheten i å la en gruppe med UH-ansatte jobbe særskilt mot samforskning med universitetsskolene (Haug, 2021). Ulempen med dette kan være at den forskende tilnærmingen en venter av alle UH-ansatte blir underkommunisert, og at temaene som forskes på i skolepartnerskapene blir liggende på utsiden av hva skolepartnerskapene (lærere, skoleledere og kontaktpersonene) sammen kommer frem til. En annen løsning kan være å koble universitetsskoler med forskningsgrupper der nært samarbeid kan gi faglige ringvirkninger. Ved HiØ, NTNU og Nord universitet er det laget en modell der alle som er involvert i universitetsskolesamarbeid, kan søke såkornmidler sammen med skolene til

frikjøp og samforskning (Risan et al., 2025). Dette kan bidra til å gi lærerne i skolen tid til å tematisere skolens-, elevgruppas-, og/eller fagdidaktiske utviklingsområder, tid til drøftingsmøter med UH-ansatte, hente samtykke fra foreldre og bistå med datainnsamling og analyse.

Men i all hovedsak handler dette om UH-ansatte som er interessert i å ta i bruk samproduksjon av kunnskap i vitenskapelige forskning, og at de har en interesse for denne type forskningsarbeid. Dette innebærer en kulturendring i UH-sektoren, fra å «forske på» til å «forske med og i», noe som vil være av stor betydning.

Litteratur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), ss. 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), ss. 168-182.
- Ellis, V., & McNicholl, J. (2015). *Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work*. Bloomsbury Publishing.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S., & McNamara, O. (2006). Partnership in English initial teacher education: changing times, changing definitions—Evidence from the Teacher training agency national partnership project. *Scottish educational review*, 37(3), ss. 32-45.
- Hatlevik, I. K. R., Engelién, K. L., & Jorde, D. (2020). Universitetsskolars bidrag til utvikling av lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7913>
- Hatlevik, I. K. R., Eriksen, T. M., Hunskaar, T. S., Steele, A. R., Unhjem, A., & Vedeler, G. W. (2024). Transformative partnerships with university schools. In *Transforming University-based Teacher Education through Innovation* (ss. 155-169). Routledge.
- Haug, M. (2021). *Universitetsskoler. Et samarbeid mellom Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) og fem skoler i Oslo og Viken* (8283093428).
- Helstad, K., Bakke, H., & Paaske, N. (2024, 2024-11-07/2024-11-08). Veiledning som drivkraft i partnerskap mellom lærerutdanning og skole. Nasjonal veiledningskonferanse, Fredrikstad.
- Jakhelln, R. E., Bjørndal, K. E. W., & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven—relevant for grunnskolelæreren?
- Jakhelln, R. E., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. In S. S. J. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (ss. 70-81). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014*. www.kunnskapssenter.no
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), ss. 550-563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Risan, M., Paaske, N., Bakke, H., & Lorentzen, M. (2025). *Lærere og skolelederes representasjon i lærerutdanningen* [Upublisert rapport].