



1. Regional kompetanseutvikling i barnehager og skoler – muligheter og utfordringer

Jorunn H. Midtsundstad, Mariette Aanensen, Monica E. Barken, Trine Smiseth Dale, Randi Engtrø, Tom Flaten, Trond Kenneth A. Frestad, Arve Hansen, Elin Arnesen Moseid og Martin Smith-Gahrnsen

Sammendrag Vi som skriver dette kapitlet, er alle ansatt ved Universitet i Agder og deltar i regional kompetanseutvikling i barnehage og skole. Her diskuterer vi spørsmålet: Hvilke muligheter og utfordringer gir ordningen for utvikling av kunnskap og kompetanse i praksisfeltet og på universitetet? Som svar beskriver vi ordningen som del av dagens utdanningspolitikk. Videre presenterer vi vårt kunnskapssyn og sentrale samskappingsprosesser, før vi diskuterer etiske dilemmaer knyttet til å forske på modellen for regional kompetanseutvikling.

Nøkkelord lokal kompetanseutvikling | utdanningspolitikk | kunnskapssyn | samskaping | forskningsdilemmaer

Abstract The writers of this chapter are all employed at the University of Agder and participate in the model of local competence development. Here we discuss the question: What opportunities and challenges does the model provide for the development of knowledge and competence in the field of practice and at the university? We discuss the model as part of the current education policy and views on knowledge and co-creation, and what kind of ethical dilemmas we face as participants and researchers.

Keywords local competence development | education policy | knowledge | co-creation | research dilemmas

1.1 INNLEDNING

En nasjonal modell for kompetanseutvikling i barnehager og skoler, kommuner, regioner og UH-sektoren er under utvikling i Norge. Modellen for kompetanseutvikling påvirker alle nivåer i utdanningssektoren og krever at universiteter og høyskoler (UH-sektoren) og praksisfeltet samarbeider på nye måter. Desentralisert kompetanseutvikling skal skje lokalt gjennom samskapingsprosesser, og Statsforvalteren tildeler midler etter statlige retningslinjer for tilskuddsordningen. Vi som har skrevet dette kapitlet sammen, er alle ansatt ved Universitet i Agder, og deltar i arbeidet med modellen for kompetanseutvikling støttet av tilskuddsordningen som her refereres til som ordningen. Felles for oss er at vi underviser i barnehage- og lærerutdanning, forsker innenfor disse områdene og ønsker å forske på ulike sider ved ordningen for å skape ny kunnskap og grunnlag for videreutvikling. I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i de statlige føringene og drøfter følgende problemstilling: *Hvilke muligheter og utfordringer gir ordningen for utvikling av kunnskap og kompetanse i praksisfeltet og på universitetet?* Målet er å sette ord på vår forståelse av ordningen og hvordan vi tolker og forsøker å finne en vei i det komplekse oppdraget til UH-sektoren. Vi viser vår forståelse av ordningens rammer og hvilke muligheter og utfordringer vi ser for utvikling av kompetanse gjennom samskapingsprosesser. Ved å beskrive hvordan vi ser på ordningen, ønsker vi å bidra til diskusjoner om hvordan en best kan forstå samarbeidet. Vi ser at det er dilemmaer knyttet til hvor lokale beslutningene om innholdet i kunnskaps- og kompetanseutviklingen er, og hvor enhetlig og meningsfylt innholdet vil kunne oppleves av praksisaktørene. Det er dilemmaer knyttet til hvordan UH-sektoren skal organisere seg for å kunne tilbakeføre nyvunnet kunnskap til lærerutdanningene, men vi ser også en hel rekke muligheter ordningen gir til å samskape kunnskap og kompetanse. Ved å jobbe med å forstå nye sider ved formidling, interaksjon og erfaring og utvikle forståelse for hvordan kunnskap prøves ut og utvikles i praktiske sammenhenger, vil lærerutdanningene våre og forskningsfeltet tilføres ny kunnskap. Disse perspektivene er viktige for UH-sektoren fordi vi trenger et grunnlag for forskning og forståelse i arbeidet med tilskuddsordningen for Rekomp og Dekomp. Ordningen gir et uvurderlig utgangspunkt for å utvikle muligheter for samskaping, samarbeid og innovasjon regionalt, men først og fremst skal den komme barna og elevene til gode. De skal kunne merke at innholdet vi samarbeider om, som for eksempel inkludering, lesing, tverrfaglighet, bærekraft og medvirkning, forsterkes og utvikles videre i tiden som kommer. Dette er bakgrunnen for at vi vil diskutere hvordan vi forstår ordningen, kunnskapssynet vårt og universitetets tosidige oppdrag, som krever kompetanseheving internt i UH-sektoren. Hensikten med dette kapitlet er derfor å synliggjøre UH-sektorens forståelse av utfordringer og muligheter ved ordningen. Dette gjør

vi for å kunne skape diskusjoner omkring den, og på den måten åpne for kritikk og videreutvikling.

1.2 ARBEIDET MED KAPITLET

Vi har valgt følgende fremgangsmåte i dette kapitlet: En gruppe på ti universitetslektorer ved UiA med erfaringer fra kompetanseutvikling i ordningen har diskutert ulike sider ved dette arbeidet og egen deltagelse i ordningen. Førsteforfatteren har ledet gruppen og har tatt ansvar for å beskrive diskusjonene, organisert fagfellevurdering og bearbeidet teksten på nytt, før alle medforfatterne har lest og foreslått endringer og bidratt med tekstavsnitt frem til ferdigstilling. Vår for forståelse knytter seg til våre faglige ståsteder, som er nordisk, engelsk, religion og pedagogikk, og hvordan vi har arbeidet med ulikt innhold i ordningen sammen med aktører i praksisfeltet.

Diskusjonen vi har hatt, har dreiet seg om hvilke muligheter og utfordringer vi har erfart i møte med selve ordningen slik den er beskrevet i ulike offentlige dokumenter, men også hvilken plass den har i dagens utdanningspolitikk. Gjennom vårt samarbeid har vi blitt særlig opptatt av kunnskapssyn og hvordan vi kan samskape kunnskap som kan videreutvikle kompetanse og praksis i barnehage og skole til beste for barn og unge. Det tosidige oppdraget i ordningen fordrer at kompetansen som utvikles sammen med barnehager og skoler, tilbakeføres til våre lærerutdanninger. Dette oppdraget har vært sentralt i våre diskusjoner. Det krever at vi som aktører i UH-sektoren kan analysere og teoretisere det vi lærer, slik at vi kan videreutvikle våre lærerutdanninger. Som partnere i ordningen skal vi altså undervise, veilede, lede læringsprosesser og forske samtidig. Dette skaper noen utfordringer som vi beskriver og diskuterer i dette kapitlet. Vårt utgangspunkt er altså et ønske om å utforske vår og andres deltagelse i ordningen og hvordan vi sammen kan skape kompetanse og kunnskap som kan komme alle parter til gode: barnehage- og skoleeiere, aktører fra praksisfeltet, aktører i UH-sektoren og, ikke minst, barna i barnehager og skoler. Kapitlet skal forstås som en bakgrunn for de andre kapitlenes problemstillinger.

1.3 DESENTRALISERT KOMPETANSEUTVIKLING I SKOLE OG BARNEHAGE

Utgangspunktet for å innføre en ny modell for kompetanseutvikling er at forskning, i første omgang knyttet til skolen, viser at den viktigste kvalitetsutviklingen skjer lokalt (OECD, 2019). Tre hovedutfordringer ble identifisert i evalueringer av nasjonale satsinger på kompetanseutviklingstiltak: 1) Tiltakene har i for liten grad vært

lokalt tilpasset og forankret. 2) De har tatt for lite hensyn til at implementering er krevende og tar tid, og at informasjonen om tiltak har måttet gå gjennom mange ledd før den har nådd de som skal gjennomføre dem. 3) De har i liten grad ført til reell og varig endring i måten kommuner, skoler og lærere jobber på (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 89–90). Evalueringen viste altså at nasjonale kompetansesatsinger ikke har gitt nok rom for lokal tilpasning. En så også at kommuner og fylkeskommuner har ulik kapasitet og kompetanse til å drive kvalitetsutvikling i barnehage og skole. Modellen for kompetanseutvikling

... skal bidra til at alle kommuner gjennomfører tiltak for kompetanseutvikling, gjennom at statlige midler kanaliseres til kommunene. Innenfor overordnede nasjonale mål definerer og prioriterer kommunene selv hva de trenger, i samarbeid med universiteter og høyskoler. (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 13)

Desentralisert kompetanseutvikling ble først introdusert for skolen, og ble kalt «Dekomp» ved UiA. Gjennom Stortingsmelding nr. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* introduserte den norske regjeringen kompetanseutviklingsmodellen for skolen. De presiserer at modellen skal fremme profesjonelt samarbeid gjennom kollektive prosesser i den enkelte skole. Kollektive prosesser i profesjonsfelleskap vektlegges i stedet for at enkeltpersoner reiser på kurs. Dette er også et sentralt punkt i skolens læreplan av 2020, overordnet del:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19)

Desentralisert kompetanseutvikling legger opp til at skoler i kommunene skal få større handlingsrom og myndighet til å gjennomføre forbedringer i sine lokale skoler. Denne desentraliserte tilnærmingen til kompetanseutvikling skal bidra til å ivareta skolenes behov med utgangspunkt i de lokale forskjellene i Norge (Meld. St. 21 (2016–2017); OECD, 2019). Dette medfører at skoleeierne får ansvaret for utviklingen av egne skoler, og arbeidet skal skje i samarbeid med universiteter lokalt og regionalt.

Kompetanseutviklingsmodellen er også beskrevet for barnehagen i dokumentet *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* (Kunnskapsdepartementet, 2023), og ble kalt «Rekomp». Her blir kompetanseutviklingstiltak knyttet til å støtte barnehagenes arbeid med å utvikle et trygt og godt barnehagemiljø

(Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 38). Det presiseres at barnehagene selv skal vurdere hvilke tiltak de har behov for (s. 31), og at tiltakene skal være utviklet i partnerskap med universitet eller høyskole. Rammeplanen for barnehagen er retningsgivende for barnehagens utvikling og dermed innholdet i kompetanseutviklingen. Kompetanseutviklingstiltakene skal være barnehagebasert, og denne arbeidsmåten beskrives som utviklingsarbeid som involverer hele personalet i den enkelte barnehage. Det presiseres at tiltakene skal være forankret hos pedagogisk leder, styrer og eier og bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet i barnehagen, på tvers av kompetansenivå (Kunnskapsdepartementet 2023, s. 6). Dette er også et sentralt punkt i rammeplanen for barnehagen: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 15). Målet er at kompetanseutviklingen skal bidra til implementering av rammeplanen og «sikre alle barn i norske barnehager et tilbud av god kvalitet» (Meld. St. 19 (2015–2016), s. 5).

Arbeidet med kompetanseutviklingen er forskriftsfestet i «Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring», og beskriver kjennetegn på måloppnåelse. Barnehager og skoler skal rapportere på at de har gjennomført *barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingstiltak* som fremmer kollektiv utvikling, at tiltakene er *forankret i barnehagenes og skolenes behov*, identifisert gjennom lokale prosesser som involverer ansatte i virksomhetene, og at tiltakene er *planlagt og gjennomført i partnerskap mellom barnehage- og skoleeiere og universitet eller høyskole* (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Ved UiA startet samarbeidet omkring Dekomp og Rekomp med regionene Østre Agder, Listerregionen, Setesdalsregionen, Kristiansandregionen og Agder fylke i 2019. Kommuner slo seg sammen til regioner for å imøtekomme kunnskapsdepartementets ønske om arbeid i nettverk på tvers av kommuner. De skriver: «Departementet vil støtte dette arbeidet gjennom å legge til rette for at embetene etablerer faste samarbeidsforum i alle regioner som kan bidra til å utvikle profesjonelle nettverk mellom kommuner over hele landet» (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 40).

I løpet av tiden vi har skrevet dette kapitlet, har Kompetanseløftet blitt satt i gang som følge av Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole og SFO*. Denne satsingen sees i sammenheng med Rekomp og Dekomp og knyttes til den samme ordningen for kompetanseutvikling. En ny offentlig utredning er nå på høring: *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* (NOU 2022: 13). I denne utredningen foreslås det å slå sammen Rekomp, Dekomp og Kompetanseløftet. Tilskuddsordningen er altså stadig i utvikling.

I vår landsdel har regionene helt fra begynnelsen hatt ulikt utgangspunkt for å organisere seg etter ordningen, ta ansvar for kompetanseutviklingen og samarbeide med UH-sektoren, i vårt tilfelle UiA. Dette skyldes blant annet at strukturene for samarbeid på tvers av kommuner og regioner som fantes fra før, var svært forskjellige, og at regionene hadde ulike erfaringer fra tidligere samarbeid med UiA. UiA måtte dermed forholde seg ulikt til de tre regionene og fikk bedre muligheter til å gjøre seg relevant som utviklingspartner for flere kommuner enn tidligere. Tilskuddsordningen rettet mot ReKomp og DeKomp gav også regionene muligheter for et samarbeid med Universitetet som organisasjon, mer enn med enkelte fagpersoner ved UiA. Ordningen utfordret også andre i UH-sektoren til å organisere seg for et tettere samarbeid med regionene (Aandahl et al., 2022). I det følgende skal vi se nærmere på disse mulighetene og utfordringene med utgangspunkt i UH-sektorens tosidige oppdrag.

1.4 ORDNINGEN I DAGENS UTDANNINGSPOLITIKK

Innføringen av en ny modell for desentralisert kompetanseutvikling i utdanningssystemet kan forstås som et resultat av internasjonale strømninger i utdanningspolitikken. Disse strømningene er ofte kalt «the global educational reform movements» (GERM), og viser til ulike internasjonale organisasjoner «som på den ene siden står for utdanningspolitikk som inkludering, mangfold og bærekraft, og på den andre siden utvikling av generelle standarder, overvåking av resultater og ansvarsstyring» (Stray, 2017, s. 9–12). Dette er en utvikling som har blitt sterkt kritisert, fordi reformer basert på internasjonale trender vil virke ulikt i ulike nasjoners utdanningssystem (Midtsundstad, 2020). Kritikken rammer blant andre OECD, som er sterkt representert som implementeringsstøtte i dagens ordning. Deres evalueringsrapporter regnes som ordningens kunnskapsgrunnlag (OECD, 2019, 2020). En annen del av kunnskapsgrunnlaget er evalueringene fra Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet, som har evaluert DeKomp. De forstår ordningen som en del av mer generelle forvaltningsorganisatoriske utviklingstrekk, hvor betydningen av nettverksstyring, lokal involvering, samarbeid og kunnskapsbasering har stått sterkt de siste årene (Lyng et al., 2021, s. 67). De har laget en logisk modell for desentralisert ordning i skole, der ønskede resultater på kort sikt beskrives som «langsiktig, helhetlig, forskningsbasert, lokalt treffsikker og skolebasert kompetanseutvikling». Et annet resultat er skoleeiere med kapasitet, motivasjon og vilje til å ivareta sitt ansvar. For UH-sektoren, og spesielt lærerutdanningen, er målet økt relevans og praksisnærhet. På skolenivå er målet en styrking av skolen som lærende organisasjon og endret undervisnings-/ klasseromspraksis, og for ordningen

generelt gjensidig utviklende og lærende samarbeid og partnerskap (Lyng et al., 2021, s. 25).

Evalueringsrapporten understreker at tanken bak ordningen er at et mer likeverdig samarbeid mellom forskjellige aktører kan føre til ny kunnskap og til å utjevne maktasymmetrier mellom partene. Ulike aktører har forskjellig makt, og for å utjevne forskjeller har en satset på både nettverksstyring og sterkere former for *statlig styring*, som for eksempel forskriftsfesting av nye retningslinjer for tilskuddsordningen. I evalueringsrapporten sees forskriftsfesting som et grep myndighetene tar for å styrke betingelsene for at ordningen skal lykkes (Lyng et al., 2021, s. 67). Vi ser også en form for *ansvarsstyring* når myndighetene innfører en ny organisatorisk infrastruktur for kompetanseutvikling, der skoleeiers og barnehageeiers ansvar for kvalitetsutviklingen skal øke kompetanseutviklingstiltakenes treffsikkerhet og styrke relevansen i lærerutdanningene (Lyng et al., 2021, s. 68). Den ønskede kompetanseutviklingen krever at UH tilbyr allerede eksisterende forskningsbasert kunnskap, men også utvikler ny forskningsbasert kunnskap som skal tilføres lærerutdanningene. Det faktum at kunnskaps- og kompetanseutviklingen skal drives frem av aktører med ulik faglig bakgrunn, kan gjøre feltet spenningsfylt. Et annet spenningsfelt som følger innføringen av ordningen, er balansen mellom lokal tilpasning og nasjonal standardisering. Standardiseringer er egnet til å ivareta det nasjonale hensynet til at barn og unge skal få likeverdige tilbud uavhengig av hvor de bor. Lokal tilpasning kan på den andre siden ta hensyn til barn og unges helhetlige oppvekstvilkår ut fra lokale ressurser og kompetanse (Lyng et al., 2021, s. 16). Spenninger som disse får følger for hvordan ordningen vil utvikle seg til praksis.

Lokal ordning for kompetanseutvikling er en reform som i likhet med andre vil formes gjennom ulike møter med praksisfeltet der hensikt og mål oversettes og forstås på lokalt og individuelt nivå. «Refraksjon» er et begrep som brukes for å forstå hvordan politiske bølger blir tolket i ulike retninger avhengig av sosiale strukturer og den unike historien på stedet der utdanning finner sted (Stray, 2017, s. 16 og 162). Når vi skal beskrive ordningen i vår region ut fra perspektivet til ansatte ved UiA, vil vår tolkning være en del av refraksjonen som finner sted som svar på ordningens føringer. Det er derfor viktig å drøfte universitetets oppdrag opp mot hvilke muligheter og begrensninger ordningen gir for kompetanseutvikling både i praksisfeltet og i UH-sektoren. Det samme gjelder hvordan vi kan ivareta den lokale tilpasningen og hva vi definerer som lokalt – kommune, region eller barnehage/skole. I oppstarten av arbeidet med Rekomp og Dekomp erfarte vi et intenst arbeid med å tolke og forstå ordningen, og som ansatte ved UiA var vi opptatt av å ha et blikk på makt og styring, samt å være bevisst på etiske dilemmaer som oppstår når vi tolker ordningen inn i vår sammenheng. I det følgende presenterer vi vårt kunnskapssyn.

1.5 KUNNSKAPSSYN – SAMSKAPING AV MENINGSFULL KUNNSKAP

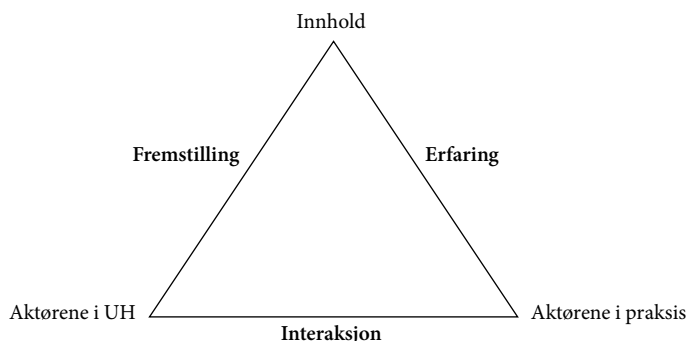
Å utvikle kunnskap kan forstås som et forhold mellom de som ønsker kunnskap, og de som innehar kunnskapen som ønskes. I Rekomp- og Dekomp-ordningen har dette endret seg til en diskusjon omkring følgende spørsmål: «Whose knowledge counts?» (Stoll, 2020). Hvem sin kunnskap teller? Er det praksisfeltet eller teori-feltet som skal definere hvilken kunnskap som skal bidra til kompetanseutvikling? Spørsmålet er om det er snakk om en utveksling av kunnskap, deling av ulik kunnskap eller felles utvikling av ny kunnskap. Vi ser at det blir viktig å være bevisst på hvem som har definisjonsmakt, når vi som deltager skal bidra med ulik kunnskap. Inspirert av Foucaults maktbegrep kan vi se makt som både skapende og begrensende (Foucault, 1982), mer enn å se på hvem som har og hvem som ikke har makt.

Barnehager og skoler har hatt erfaringer med partnerskap i ulike varianter gjennom mange år. «Det tredje rom» er et begrep som er hentet fra Bhabhas hybriditetsteori fra 1990. Det beskriver et rom som kan fungere som et møtested og nøytral grunn når aktører med bakgrunn fra ulike kunnskapskulturer skal lage noe nytt i fellesskap. Målet med begrepet og tankesettet er å etterstrebe et mer symmetrisk forhold (Lillejord & Børte, 2014, s. 13). Dette er et svært viktig perspektiv i arbeidet med Rekomp og Dekomp. Begrepet er både brukt og misbrukt i forsøket på å berede grunnen for at akademisk kunnskap og kunnskap fra praksis skal kunne utvikle ny forståelse og forbedre praksis (Lillejord & Børte, 2014). Et forskningsfelt som kalles Research – Practice Partnerships in Education (RPP), viser også til formålet om å forbedre utdanningspraksis. Mye av forskningen undersøker samarbeidet og det spesielle med partnerskapet, men sier lite om utdanningenes innhold og den kunnskapen som utvikles i møte med barna (Coburn & Penuel, 2016). Dette kan ha sammenheng med at mye av forskningen på partnerskap er knyttet til samarbeidet mellom praksis og academia om studenters læring i lærerutdanning. I Rekomp og Dekomp er aktørene utdannede profesjonelle lærere som til daglig arbeider med faglig innhold i møte med barn og elever. Deres profesjonelle læringsfellesskap er utgangspunktet for deres kunnskapsutvikling og er et kjennetegn ved deres bidrag til felles kunnskap.

Stoll (2020) går derfor lenger i sin forståelse av felles kunnskap. Hun argumenterer for å kombinere prinsipper for partnerskap med profesjonelle læringsfellesskap. Med det mener hun at vi må etterstrebe utveksling av kunnskap i likeverdige, respektfulle og tillitsfulle relasjoner. Hun legger vekt på at universitetsansatte må støtte barnehager og skoler til å bli lærende organisasjoner, der forskernes rolle blir å lære sammen med de ulike personalgruppene. Stoll ser for seg et samarbeid som

både er forskningsbasert og praksisbasert (Stoll, 2020). Denne tosidigheten krever en lydhør tilnærming til kunnskap og utvikling og foregår blant annet i gjensidige samskappingsprosesser. «Samskaping» som begrep stammer fra en modell for aksjonsforskning og det engelske begrepet «co-creation», som betegner samarbeidet mellom forskere og praktikere (Greenwood & Levins, 1998). Begrepet benyttes av mange med noe ulike innfallsvinkler, men vi forstår det som å anvende kunnskap fra både praksisfeltet og academia for å skape ny kunnskap (Stoll, 2020). Dette kunnskapssynet kan utfordre ønsket om at UH-sektoren skal kunne gi svar på alt fra kartlegging av behov til plan og innstilling, planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak (Fossestøl & Lyng, 2022, s. 66).

Helt konkret vil samskaping av kunnskap utfordre vår didaktiske tenkning. Ifølge retningslinjene for tilskuddsordningen er ansvaret aktørene i UH-sektoren skal ha, definert som å bidra i partnerskapet med forskningsbasert og relevant innhold i barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8). Utdanning og kompetanseutvikling innebærer utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger, der kompetanse knyttes spesielt til ferdigheter (Willbergh, 2015). I en klassisk forståelse av allmenndidaktikken foregår kunnskaps- og kompetanseutvikling når en lærer formidler et innhold til den lærende. Læreren formidler innholdet, sørger for utveksling av forståelser i ulike former for interaksjoner og påser at den lærende får erfaringer med innholdet. I ordningen er det snakk om aktører ved UiA og aktører i praksis som sammen skal utvikle kompetansetiltak som er forskningsbaserte, praksisrettede og relevante. Dette er forsøkt illustrert med den didaktiske trekanten, der lærer og den lærende er byttet ut med aktører ved UiA og aktører i praksis. Det vi ønsker å fremheve, er at det i Rekomp og Dekomp kan veksle mellom hvem som har rollen som lærer og lærende i opplæringen. Vi driver så å si opplæring av hverandre gjennom fremstilling, interaksjon og erfaringer, og innholdet ønskes valgt i fellesskap.



Figur 1.1: Den didaktiske trekanten i Rekomp og Dekomp (Hopmann 1997, s. 201).

Det å verdsette hverandres kunnskap og å skape ny kunnskap sammen kan være en utfordring for alle aktører i ordningen. I starten av arbeidet opplevde vi at det var et ønske fra regionene om at UiA skulle levere en kurspakke i stedet for at innholdet skulle utvikles i fellesskap. Dette har vært en tendens også i andre deler av landet, og denne måten å arbeide på ble advart mot av Utdanningsforbundet (Handal, 2020). Andre regioner var vant til å velge et innhold for alle sine barnehager og skoler, og finne den mest kompetente kursholderen på området i Norge. UiA-aktørene på sin side er vant til å bli bedt om å forelese ut fra sin kompetanse eller å kunne støtte seg på emnebeskrivelser og læringsmål med pensum når de underviser. Ordningen utfordrer etablerte strukturer, og i starten kunne det være stor usikkerhet både i regionene og på UiA. Som disse erfaringene viser, er det ikke gitt hvordan valg av innhold i kompetanseutviklingen skal foregå. Dette er også tematisert i evalueringsrapporten fra Arbeidslivsinnstituttet, som viser at det er utfordrende å velge hvem en skal lytte til (Lyng et al., 2021, s. 68). Spørsmålet er om beslutningene og samarbeidet foregår på kommunalt nivå eller direkte med personalet i den enkelte skolen. Dette ser vi gjelder for barnehagen også, og vi erfarer at den lokale forankringen er avgjørende for at kompetanseutviklingen skal kunne føre til endringer i praksis – «så barna merker det». Ut fra et didaktisk ståsted må kompetanseutviklingen legges til rette for at innholdet oppleves meningsfullt av de som deltar (Midtsundstad & Willbergh, 2010). For å sørge for at kompetanseutviklingen skal kunne få betydning for ledere og læreres hverdagsarbeid, er det viktig å være i tett dialog med lederne eller lærerne som deltar i samlinger der kunnskap fra praksis og teori skal møtes. Samtidig skal kompetansen og kunnskapen som utvikles sammen med barnehager og skoler, tilbakestilles til lærerutdanningene våre. Dette har ført til diskusjoner omkring hva slags kunnskap som utvikles.

For å beskrive dette kan vi gå til Aristoteles og hans tre ulike typer kunnskap: *episteme*, *techne* og *fronesis*. *Episteme* er teoretisk og vitenskapelig kunnskap som er kontekstuavhengig og generell, og dermed kan brukes i ulike sammenhenger. I lærerutdanningene våre er denne kunnskapen gjenkjennelig som teorigrunnet i fagene (Hovdenak & Wiese, 2017). Den andre kunnskapsformen er *techne*, som omfatter praktisk kyndighet, og som vi kan gjenkjenne i lærerutdanningene som metodisk kunnskap i fagene og pedagogikken. Den tredje kunnskapsformen kalles *fronesis* og betegner praktisk klokskap i oversettelsen fra det generelle til det spesielle. Denne kunnskapen kjenner vi igjen i lærerutdanningene som arbeid med å vurdere enkeltsituasjoner fra praksis (praksisfortellinger/case), der epistemisk kunnskap danner utgangspunkt for refleksjon og påfølgende handling (Hovdenak & Wiese, 2017). I ordningen gir samskaping av kunnskap muligheter for å få frem den praktiske klokskapen gjennom aktørenes refleksjoner, men også

deres påfølgende handlinger i møte med barn og elever. Når det legges til rette for at profesjonelle i barnehager og skoler reflekterer sammen og utvikler tiltak som prøves ut i praksis, får barn og elever en stemme i utviklingen av kunnskap. Det er i møte med de lærende i barnehager og skoler at klokskapen prøves. Tiltakene profesjonsutøverne velger å prøve ut, konkretiserer den påfølgende handlingen slik at den kritiseres, videreutvikles og deles.

Det er en rekke muligheter og utfordringer knyttet til samskaping av meningsfull kunnskap. Vi skal utvikle partnerskap, det tredje rommet for utvikling av kunnskap, men hvis dette blir det primære innholdet, begrenses kunnskapen vi utvikler til å omhandle samarbeidsferdigheter. Innholdet har stor betydning når kunnskap skal utvikles. Vi må også velge innhold som videreutvikler kompetansen omkring barnehagens og skolens pedagogiske formål, fagområder og fag, som gjennom profesjonelles praktiske klokskap prøves ut i møte og fellesskap med barn og elever. På den måten vil utprøvingen kunne evalueres, nyanseres og føre til utvikling av praksis, og samtidig tilføre ny kunnskap til lærerutdanningene. Likevel, det vil alltid være muligheter for ulik oppfatning av innholdet og dets relevans.

1.5.1 Kunnskaps- og kompetanseutvikling som spenningsfelt

I møteplassene for Rekomp- og Dekomp-arbeidet vil både kunnskaps- og kompetanseutvikling finne sted. Møteplassene vil være arenaer der ulik kunnskap blir synlig, og hva som defineres som reell og relevant kunnskap, kan forstås ulikt. Aktører i henholdsvis praksis og UH-sektoren kan forstå og tolke behov for kompetanseutvikling forskjellig. Det vil oppstå viktige og nødvendige faglige spenningsfelt i disse møtene, der vi må bli enige om hva som er relevant kunnskap, og hvordan kompetanseutviklingen skal skje. Vår forståelse av kompetanse som ferdigheter kan utvides med læreplanens definisjon:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10)

I samlingene der ny kunnskap og deling av kunnskap mellom aktører i barnehager og skoler foregår, legger vi til rette for utprøving av ny kunnskap gjennom ulike arbeidsmåter, deling av erfaringer og utvikling av planer for utviklingsarbeid (*Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen*, 2022). Likevel vil store deler av kunnskaps- og kompetanseutviklingen som skjer i nettverksarbeidet,

omformes og oversettes til den aktuelle organisasjonen, og utviklingen vil bli ytterligere barnehage- og skolebasert. UH-aktørene vil som med all annen opplæring ikke vite hva som skjer i de lokale kunnskaps- og kompetanseutviklingsprosessene i den enkelte barnehage og skole (Hopmann, 2007). Det er rimelig å spørre om dette vil føre til at ordningen oppleves fragmentert og lite relevant, og at nye spenningsfelt oppstår. En av hensiktene med det lærende nettverksarbeidet er at den enkelte ansatte får kunnskap og ferdigheter som vedkommende trenger for å videreutvikle egen kompetanse. Aktørene i UH og i praksisfeltet samarbeider om å legge til rette for kompetanseutvikling i nettverksarbeidet, mens eiere og ansatte må ta ansvar for den videre oppfølgingen av kompetanseutvikling på organisasjonsnivå. De ulike aktørene i ordningen vil trolig vurdere resultatene av kunnskaps- og kompetanseutvikling på ulike måter og hele tiden utfordre hva som oppleves som relevant kunnskap og kompetanse. Innholdet må derfor hele tiden defineres og utvikles på nytt, slik at samskapingen i nettverkene og i samlingene blir helt sentral. Samskappingsprosessene foregår samtidig på flere nivåer, og det skal vi forsøke å konkretisere i det følgende.

1.5.2 Samskappingsprosesser i ordningen

Samskappingsprosesser foregår på ulike nivåer. I regionene, nettverkene på tvers av kommuner, kartlegges kompetansebehovet av utviklingsveilederne. I møter mellom koordinatorene for Rekomp og Dekomp på universitetet og utviklingsveilederne legges det planer for gjennomføringen av kompetanseutviklingen. Planene for innholdet i kompetanseutviklingen er et resultat av samstemming mellom kompetansebehov i kommunene og kompetansen som finnes på universitetet.

Det har vært en prosess å gå fra «bestiller–utfører» til samskaping av kompetanseutviklingen. Samskaping innebærer at ansvaret for den opplæringen som skal gjennomføres lokalt, «eies» av alle involverte. Universitetet skal være en utviklingspartner, og derfor skal det ikke lenger være mulig å bestille et kurs levert av en fra UH-sektoren. Utfordringen er å legge vekt på kunnskapen begge parter innehar og utvikle en gjensidig partnerskapsrelasjon. Her viser evalueringen at det er store variasjoner i UH-sektoren, også med hensyn til om det forskes på tiltakene som gjennomføres (Lyng et al., 2021, s. 68). Samhandling mellom regionene og UH-sektoren løftes frem som en utfordring som både er nyskapende og krevende også i barnehagefeltet (Haugset et al., 2019, s. 136). En følgeevaluering av Oslo og Vikens Rekomp-modell fremhever at ordningen gir UH-aktørene større tilgang til praksisfeltet, men det ser ut til å mangle strukturer for å sikre at kunnskap deles internt i UH-sektoren og dermed kan bli iverksatt i lærerutdanningene (Reinertsen et al., 2020, s. 45). For å få dette til kreves en endring i måten

UH-sektoren og barnehagesektoren samhandler om kompetanseutvikling på, både innenfor barnehagefeltet og i UH-sektoren.

I utviklingen av innholdet i kompetanseutviklingen erfarer vi at vi trenger å utøve en *samstemming av kompetanse*. Kompetansebehovet i regionen, kommunen, barnehagen og skolen avklares og samstemmes med det universitetet kan tilby av kompetanse. Det vil si at behovet for kompetanse i praksisfeltet må avstemmes med den kompetansen ledige ansatte på universitetet innehar. Vi må kanskje ansette folk eller utvikle ny kompetanse. Kompetansebehovet bestemmer hvilket fakultet og hvilken vitenskapelige ansatt som skal bidra til kompetanseutviklingen. Denne prosessen er praktisk nødvendig, men skaper selvsagt dilemmaer knyttet til hva og hvem som bestemmer innholdet, og hvem som til sist skal samarbeide om hvilket innhold. Dette begrenser mulighetene for å samstemme barnehagens og skolens behov med UiAs kompetanse og krever at aktørene utvikler innholdet sammen, slik at det oppleves meningsfullt.

Regionene bestemmer hvem som skal bedrive kompetanseutvikling sammen, og dermed også hvem som defineres som *gruppen av aktører fra praksis*. Noen setter sammen skoleeiere, skoleledelse og SFO-ledelse innenfor en kommune, eller lar enhetsledere og pedagogiske ledere i barnehager i flere små kommuner arbeide sammen. Andre velger at kompetanseutviklingen skal skje i barnehagen eller skolen med hele kollegiet. Hvem som settes sammen som aktører fra praksis, påvirker innholdet i kompetanseutviklingen, for eksempel om det skal handle om organisasjonsutvikling eller fag/fagområder.

Aktørene i ordningen har som mål å få til *relevant og meningsfull kompetanseutvikling*. Barnehagebasert og skolebasert kompetanseutvikling er målet, og kompetansebehovet er ofte avklart av en utviklingsveileder i regionen. Kompetanseutvikling fordrer at en kjenner den kompetansen som aktørene i praksis har – for å kunne bygge videre på og utvide denne. Det er en utfordring å ha nok utholdenhet til å stå i den fasen der innholdet og opplegget velges, og sikre at behovene for kompetanseutvikling blir ivaretatt. Til nå har det vært en utfordring at nettverkene som beslutter innholdet, i stor grad domineres av eiernivået (Fossestøl & Lyng, 2022).

Det har vært mye snakk om at tiltakene som settes i gang, skal være forskningsbaserte (Lyng et al., 2021, s. 67). Vi har valgt å jobbe for at *tiltak utvikles i praksisfeltet* på bakgrunn av forskningsbasert kunnskap. Samskapingen foregår ofte ved at personalet i barnehagene og skolene, eller enhetslederne, prøver ut tiltak. Dette sikrer at innholdet i kompetanseutviklingen blir barnehage- og skolebasert. Poenget er at ny kunnskap prøves ut i praksis og diskuteres for å utvikle felles og ny kompetanse i organisasjonene. Dette gjøres ved at aktørene deler egne erfaringer gjennom utprøving og gir tilbakemeldinger i fellesskapet (Midtsundstad et al., 2024). Disse tilbakemeldingene er verdifulle for at innholdet skal bli barnehage- og

skolebasert, og ikke minst for at UH-sektoren skal lære av praksisfeltet og tilføre lærerutdanningene ny kunnskap.

Organiseringen av kompetanseutviklingen krever involvering av flere nivåer. Det brukes mye tid på å organisere kompetanseutviklingen på en måte som passer lokalt. Denne delen av prosessen krever mer enn ordinært utviklingsarbeid eller gjennomføring av etter- og videreutdanning som har et fastlagt pensum og definerede læringsmål. Utfordringen er at vi i oppstartfasen ikke har hatt kunnskap om hvordan slik organisering bør gjøres, og hva som er viktig for at det skal lykkes. Både skoleeier, barnehagemyndighet, og universitet- og høyskolesektoren trenger kunnskap om dette.

Punktene som er nevnt ovenfor, fra samskaping til hvordan vi organiserer oss, er utfordringer vi møter i samarbeidet. Når vi forsøker å være oppmerksomme på maktstrukturer som etableres i ordningen, ser vi at det ligger noen muligheter i samskapingsbegrepet som vi forsøker å utforske videre. Samstemmingen mellom behov i praksis og kompetanse på UiA representerer noen begrensinger som UiA må være oppmerksom på. Det er ofte regionene som bestemmer grupper av aktører i praksis ut fra hva som er praktisk mulig, og hvilke ressurser som er tilgjengelige. I enhver undervisningssituasjon etterstreber aktørene i samarbeidet relevans og meningsfullhet, men det kan begrenses av hvilket nivå i regionen som avgjør innholdet i kompetanseutviklingen. Det kan også begrenses av om ledernivået tillater mellomarbeid og utprøving av ny kunnskap som tiltak i praksis. Ordningen involverer mange nivåer, og vi har etter hvert etablert samarbeidsfora og nettverk på de ulike nivåene. Organiseringen på UiA utfordres av ordningen fordi vi må organisere oss på nye måter. Vi har gode strukturer for kompetanseutvikling som etter- og videreutdanning, både når det gjelder administrativ og faglig støtte. I Rekomp og Dekomp driver hver aktør i UH-sektoren innovasjon (nyskaping av kunnskap og kompetanse) sammen med praksisfeltet, men mangler den samme støtten. Etter hvert har vi jobbet med å etablere støttestrukturer både faglig i nettverk og administrativt internt på UiA. Dette er viktig for å bli synlige innad i organisasjonen og tilgjengelige utad for praksisfeltet.

Alle disse mulighetene og begrensingene er avgjørende i gjennomføringen av ordningen. Vi trenger derfor forskning som grunnlag for videreutvikling av ordningens ulike sider.

1.6 FORSKNING I REKOMP OG DEKOMP – DILEMMAER

Universitetene har et tosidig oppdrag i Rekomp og Dekomp. Formålet er å skape kompetanseutvikling i barnehager og skoler, men også ved universiteter og høyskoler. Kompetanseutvikling i UH-sektoren er tolket som forskning og er

beskrevet i Meld. St. 21 (2016–2017) som en mulighet til å tilføre lærerutdanningene nye perspektiver og ny kunnskap og forskningsmiljøene økt kunnskap om barnehage og skole som forskningsfelt. Det er et mål at lærerutdanningene skal få tilgang til praksisnær og oppdatert forskning, som styrker både grunnutdanningen, den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling og oppfølgingsordningen (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 98). På UiA er vi opptatt av læringsløyene, som innebærer at det som læres gjennom utvikling og samskaping med regionene, tilføres lærerutdanningene på universitetet. Dette gjøres først og fremst ved at de som underviser i lærerutdanningene, også deltar i ordningen. Samtidig trenger vi forskningsbasert kunnskap til våre lærerutdanninger. UH-miljøer rapporterer, innenfor desentralisert ordning for kompetanseutvikling, på hvordan de bruker erfaringer fra partnerskapet til å videreutvikle lærerutdanningene (Fossestøl & Lyng, 2022, s. 66).

1.6.1 Ethiske dilemmaer

I Rekomp- og Dekomp-samarbeidet diskuterer vi forskning, og dette møtes forskjellig i de ulike regionene. Spørsmålet er ofte hvordan forskningen kan tjene praksisfeltet. Et typisk utsagn kan være: «Det er helt greit at dere forsker underveis, men det er viktig for oss at det ikke bare blir til en meritterende artikkel. Det må komme tilbake til praksis og føre til utvikling av barnehagen og skolen.» Vi trenger konkrete beskrivelser av hvordan undervisning og forskning kan foregå samtidig, med formål om å utvikle både ordningen og praksis- og forskningsfeltet til det bedre, for så å komme lærerutdanningene til gode. I vår gruppe har diskusjonene dreiet seg om de *etiske dilemmaene* knyttet til forskning, nærmere bestemt dilemmaene ved å innta en forskerrolle samtidig som vi har en rolle som pådriver i en utviklingsprosess. Et utviklingsarbeid krever nærvær og reell deltakelse fra alle aktører. Å skape noe sammen handler nettopp om å være sammen om noe, mens det å innta en forskerrolle også vil kreve et utenfrablikk. Som forskere står vi i fare for å bevege oss fra å være deltager til å stille oss utenfor og bli tilskuere til prosessen. Her ligger den etiske utfordringen (Skjervheim, 1996). Denne vil være uunngåelig. Deltagerne kan oppfatte det slik at de i stor grad blir observert og vurdert, og at andre interesser spiller en større rolle enn deres egen. Den etiske fordringen vil her handle om å være åpne om hva vi mener med data i forskningen, hvordan forskningen forankres og gjennomføres, og hensikten med og bruken av forskningen (Løgstrup, 1999). Det må være tydelig hvordan resultatene kan ha nytte for alle aktører, ikke minst for praksisfeltet. Læringsløyene i Dekomp–Rekomp-arbeidet skal også ledes tilbake til UH-sektoren, og forskning er et nødvendig bidrag til dette.

I Rekomp og Dekomp kan data være refleksjonsnotater, praksisfortellinger, planer, logger, tilbakemeldinger på mellomarbeid på epost eller i elektroniske spørreskjemaer, notater fra dialogkafé, observasjoner og feltnotater. Denne innsamlingen av data må alltid forankres hos de det gjelder. I forskningen generelt er det viktig å gi konkret og forståelig informasjon om hva som er hensikten med innsamlingen av datamaterialet, og hva det skal brukes til. Selv om vi ikke tar opptak av hverken lyd eller bilde, tilpasser vi reglene for et meldepliktig prosjekt slik personvern for forskning krever. Selv om eierne godkjenner bruken av data, er det viktig å informere deltagerne i møter, samlinger og fagdager, og gi dem muligheter til enkelt å reservere seg fra å levere materiale til forskningsformål. Det er alltid dilemmaer knyttet til dette i forskningen, men derfor må vi etterstrebe at formålet med forskningen er felles. Dette gjelder spesielt når rollen både er intern og ekstern. Det vil si at vi samtidig er pådrivere i læringsprosesser og forskere.

Hensikten med forskningen må derfor tilpasses og formidles til deltagerne på alle nivåer. Forskning i Rekomp og Dekomp skal tjene både kunnskapsutvikling i praksisfeltet og utvikling av kunnskap. Å samle data hjelper oss til å velge relevant innhold for deltagerne fordi vi sammen kan basere våre valg av innhold på det de er interessert i eller synes er utfordrende. Hensikten er også å kunne analysere og teoretisere det som skjer, slik at vi kan se det opp imot forskning og annen teori for å forstå og utvikle praksis, men også å utfordre gjeldende teoretiske oppfatninger og skape ny kunnskap sammen.

Dilemmaene vi møter, ligger nært opptil det som er kjent i feltet aksjonsforskning. Hilde Hiim, en anerkjent forsker på området, presiserer at det er helt nødvendig å avklare hva som er forskningens hensikt, hva slags kunnskap som skal utvikles, hvem som skal dokumentere den, og hvem som skal få nytte av den (Hiim, 2020). I en ordning som Rekomp og Dekomp må kanskje forskningen avgrenses gjennom hensikten fordi både deltagere og forskere skal dra nytte av den. Det er forskjell på om det skal utvikles metoder for endring, om innholdet i endringene skal studeres, eller om det skal dokumenteres kunnskap for akademia eller praktikere (Hiim, 2020). Ulike grader av samskaping av forskningsfokus, hensikt og anvendelse vil derfor måtte undersøkes nærmere som en del av Rekomp og Dekomp.

1.6.2 Forskningens avgrensninger

I det utdanningspolitiske landskapet som vi redegjorde for i kapittel 1.4, er det dilemmaer knyttet til hvordan forskning i Rekomp og Dekomp kan forstås og brukes. Det er en forventning om at UH-sektoren skal evaluere kompetansetiltak,

samtidig som vi er ønsket som iverksettere av tiltakene (Fossetøl & Lyng, 2022, s. 66). Når vi utvikler forskningsbasert kunnskap gjennom analyser av data og teoretisering via erfaringslæring, kan ikke kunnskapen vi utvikler, svare på spørsmål som: Hva virker? Hvilken effekt har det som gjøres? Hvordan kan forskningen underbygge bruk av standarder? Forskningen vi gjennomfører, vil ikke kunne bidra til generaliserbar kunnskap, men som ulike tilnærminger innenfor aksjonsforskning vil den skape muligheter for «verdibevisst, medvirkningsbasert og praktisk relevant forskning og utvikling på sosiale og profesjonelle områder» (Hiim, 2020, s. 51). Denne forskningen er utviklet som en kritikk av en ensidig teknisk og økonomisk initiert forskning. Det er likevel hele tiden et press på å gjøre ulike retninger innen aksjonsforskning til mer teknisk forskning på det som virker (Hiim, 2020).

Det finnes ulike retninger innenfor aksjonsforskningen, men alle metodene søker å håndtere utfordringer knyttet til erfaringslæring, erfaringsdeling og deling av makt (Hiim, 2020). Ulike retninger vektlegger imidlertid til dels ulike perspektiver og fremgangsmåter. Felles for retningene er målet om å finne svar på det vitenskapsteoretiske spørsmålet om hvordan forskningen kan utvikle «analytisk kapasitet til å tolke og forstå sosiale prosesser hvor man selv er deltager» (Levin, 2017, s. 28). Dette handler om i hvor stor grad forskeren påvirker dataene som samles inn. Det andre spørsmålet som ofte stilles, er om forskning der forskeren selv deltar, kun kan resultere i kunnskap som gjelder for den skolen eller den barnehagen der dataene er innsamlet (Levin, 2017, s. 36; Postholm, 2020, s. 336). Det tredje spørsmålet dreier seg om forskjellen mellom handling og forskning. Må en være enten underviser eller forsker (Levin, 2017, s. 40), eller kan disse rollene komplementere hverandre? (Postholm, 2020, s. 335).

Forskningen i Rekomp- og Dekomp-ordningen der forskeren leder læringsprosessene, må ha den nødvendige distansen til det som skjer (Levin, 2017, s. 28). Dette stiller krav til forskningen når det gjelder å gjøre rede for hva som brukes som data, metoder for innhenting av data og hvordan analysene foregår. Vi må etterstrebe og vise hvordan vi kan skape avstand til det som skjer i samarbeidet, slik at vi kan skape ny forskningsbasert kunnskap som basis for utviklingen av ordningen. For eksempel kan en som forsker lede en Rekomp-samling, og be enhetsleder og pedagogisk leder, som prøver ut tiltak i praksis, dokumentere erfaringene i en praksisfortelling. Dette mellomarbeidet blir levert inn, som et resultat av utprøvingen. Dataene er praksisfortellinger som kan analyseres og tolkes med den hensikt å synliggjøre endring og utvikling. Eller en kan lede et undervisningsopplegg om planlegging og be lærere som prøver ut noe av det de lærer i praksis, om å skrive logger på to ulike tidspunkter i samarbeidet. De leverer også inn planene de utvikler som et resultat av opplegget. Dataene er altså logger og planer

som kan analyseres og tolkes med den hensikt å forstå hvordan undervisningsopp-
legget fungerer. Dette gir muligheter for å tilføre fagdidaktikk som forskningsfelt
ny kunnskap, samtidig som barnehagene og skolene som deltar, får kunnskap om
den arbeidsmåten de har benyttet. Dette har overføringsverdi både til barnehager
og skoler og til lærerutdanningene.

For forskning på Rekomp og Dekomp er det viktig at vi både kan skape kunn-
skap for den aktuelle situasjonen og kan generalisere funnene slik at andre kan
bruke dem for å forstå arbeidet som gjøres. Et eksempel på dette er å anvende data
hentet fra samlinger i Rekomp og Dekomp til analyser av komparative caser. Det
kan for eksempel bety at forskeren samler inn et mangfoldig datagrunnlag, og i
etterkant av samlingene kan beskrive to ulike caser, ut fra et utvalg perspektiver
eller faktorer som kan sammenlignes (Andersen, 2013). Komparative casestudier
kan gi oss kunnskap om for eksempel hvordan ulike organisasjoner preger innhol-
det i et opplegg. En annen tilnærming er å arbeide med teoriutviklende case, der
formålet er å utvikle fylldige beskrivelser av kompetanseutviklende tiltak som kan
diskuteres opp mot annen teori (Andersen, 2013; Levin, 2017). Dette gir mulighe-
ter for å utfordre eksisterende teori og bidra til ny teori og nye forskningsspørsmål.

1.6.3 Forskningens kvalitet

Formålet med forskningen er å skape muligheter for å analysere, tolke og forstå
sosiale prosesser der vi selv er deltagere, og for å skape både kunnskap om den
spesifikke sammenhengen og generaliserbar kunnskap. For å sikre at forskningen
på ordningen er pålitelig og gyldig, skal tre forhold etterstrebnes. De to første lyder
som følger: 1) Det skal redegjøres for hva som brukes som data fra gjennomførte
samlinger, metodene for innhenting av data og hvordan analysen gjennomføres.
2) Dataene skal beskrives som mer eller mindre avhengige av forskeren ved å pre-
siserer tidspunkt for datainnsamling i prosessen, samt metode, analyse og formål.

I tillegg til disse vitenskapelige kriteriene må vi sikre etisk kvalitet: 3) Det skal
sikres at deltagerne forstår og samtykker til å bruke innsamlet materiale som
data for analyser og teoretisering med en klar hensikt som de får anledning til å
påvirke. I Rekomp og Dekomp skjer undervisning og forskning parallelt, derfor
har vi diskutert ulike tilnærminger og utviklet tre modeller som et utgangspunkt
for videre diskusjon.

1.7 TRE MODELLER FOR UNDERVISNING OG FORSKNING

Utgangspunktet for å diskutere undervisning og forskning i gruppen som skri-
ver denne boken, er den didaktiske trekanten (se figur 1.1). I arbeidet med

tilskuddsordningen snakker vi om at forholdet mellom aktørene fra UH, aktørene i praksis og innholdet i sterk grad preges av *interaksjonen* mellom læreren og elevene, basert på innholdet som *fremstilles* og hva som gjøres for å gi de lærende *erfaringer* med innholdet (Hopmann, 1997). I den desentraliserte ordningen er det viktig å etablere et forskerblick på de tre aksene i trekanten for at innholdet skal få betydning for de som skal lære noe nytt gjennom undervisernes fremstilling og interaksjon med hverandre og få erfaringer med innholdet gjennom refleksjon og påfølgende handling (Hovdenak & Wiese, 2017). Gjennom diskusjoner har vi kommet frem til tre modeller som illustrerer vår forståelse av forholdet mellom undervisning og forskning i Rekomp og Dekomp. Modellene beskriver hvordan vi kan legge til rette for samskaping av kunnskap i kompetanseutviklingen. Vi har ikke rendyrket disse modellene i kapitlene i boken, men har videreutviklet dem underveis i prosessen med antologien. De tre modellene har vi kalt *kartleggingsbasert*, *prosessbasert* og *erfaringsbasert modell for undervisning og forskning*. Hver av modellene støtter seg til ulike forskningstradisjoner, men alle er inspirert av innovasjons- og aksjonsforskning på ulike måter (Carr & Kemmis, 1986; Eikeland, 2020; Hiim, 2020; Johnsen & Pålshaugen, 2015; Postholm, 2020). De tre modellene er utviklet som eksempler på hvordan UiA-aktører kan lede læringsprosesser og samle inn data samtidig. Hensikten er å kunne studere for eksempel fremstillingen av innholdet, hvordan interaksjonen mellom deltakere gir muligheter for refleksjon, og hva slags erfaringer vi gjør i fellesskap.

Kartleggingsbasert modell kan for eksempel starte med å kartlegge deltagerens forventninger eller deres ønsker innen temainnholdet som er valgt for kompetanseutviklingen. Kartleggingen kan skje ved hjelp av padlet, refleksjonsnotater, praksisfortellinger, spørreskjema og lignende, og brukes for eksempel til å sikre samskaping av innholdet i kompetanseutviklingen og relevans for barnehage og skole. Her er det svært viktig å gi deltagerne informasjon om hva vi samler inn av data, og hva det skal brukes til, slik at de kan reservere seg og diskutere hensikten. Analysen av kartleggingen kan brukes til å gjøre innholdet av neste samling i den samme gruppen så relevant som mulig. Vi kan også kartlegge mellomarbeid, som er vanlig i Rekomp og Dekomp og går ut på at praksisaktørene skal prøve ut noe av det de har lært – deres påfølgende handling – i egen barnehage og skole og sende inn tilbakemeldinger fra arbeidet. Refleksjonsnotater, logger, elevers tegninger, tekster og lignende kan analyseres. På den måten kan deltagerens erfaringer brukes for å utvikle kompetansen videre. *Kartleggingsbasert modell* støtter seg på teorien og empirien bak det vi kaller *organisasjonsdidaktikk*, som er utviklet sammen med lærere i NFR-prosjektet School-In (Midtsundstad et al., 2024).

Prosessbasert modell kjennetegnes av at praksisfeltet og forskningsfeltet deler et behov for kunnskap om en problemstilling eller et tema. I vår sammenheng kan

dette være kompetansen som personalet skal utvikle, og modellen kan gi svar på hvordan vi skal gjennomføre samarbeidet om kompetanseutviklingen. Prosessen kan starte ved at aktører fra praksisfeltet eller academia underviser i kunnskapen om problemstillingen som er valgt. Prosessen kan også startes ved at barnehagen eller skolen vil prøve ut praktiske tiltak sammen med universitetslektorer fra UiA, og gjennomføre forskningen gjennom vekselvirkningen mellom aksjon og refleksjon (Carr & Kemmis, 1986). Modellen gir struktur for samlingene. Oppstarten kan ta form av at en reflekterer sammen omkring kompetansebehovet, for så å planlegge hva som skal prøves ut. Deretter gjennomføres planen i praksis, og deltagerne observerer det som skjer sammen. Dette gir muligheter til å reflektere over gjennomføringen og legge en ny plan med andre tiltak for å utvide egen kompetanse og kunnskap på området. I Rekomp og Dekomp kan modellen knyttes til å skape en kultur for å prøve og feile sammen, og for å kunne ta et kritisk blikk på egen praksis og videreutvikle kompetanse. Ved å samle inn planer og refleksjonsnotater og observere prosessen kan aktørene fra UiA samle inn data for å lære av det som skjer gjennom formidling, interaksjon og erfaring.

Erfaringsbasert modell omfatter en gruppe fremgangsmåter der vi samler erfaringer med ulike opplegg som vi prøver ut i fellesskap. Opplegget prøves ut ved å gjøre forsøk med ulikt innhold, ulike vinklinger, ulik rekkefølge og ulike virkemidler sammen med praksisaktørene. I denne modellen samles erfaringer fra det vi gjør, underveis gjennom logger, uttalelser og opplevelser fra ulike grupper i organisasjonen. Disse danner et grunnlag for å forstå og forbedre et opplegg som er utviklet av aktørene i fellesskap. Modellen er inspirert av følgeforskning, som på engelsk blir kalt «formative dialogue research» (Røe, 2011). Denne typen forskning setter søkelys på prosess, og dialogen er et viktig innslag (Baklien, 2004, s. 50). Ifølge Baklien er følgeforskning beslektet med både prosessevaluering og aksjonsforskning, men modellen gir uansett muligheter til å foreta justeringer underveis gjennom samskappingsprosesser. Her kan samme opplegg i ulike organisasjoner sammenlignes i casestudier, og med dette utgangspunktet kan en diskutere viktige faktorer som påvirker prosessen eller selve det faglige opplegget.

Det er viktig å presisere at alle de tre modellene må forholde seg til forskningskvalitet og etisk kvalitet. Når vi skal forske innen Rekomp og Dekomp, må de etiske overveielserne gjøres synlige for deltagerne. Hensikten med de tre modellene er å vise frem tilnærminger som kan likestille behovet for forskningsbasert kunnskap og praktisk klokskap med påfølgende handling i møte med barna. Spørsmålet er hva som skjer når kunnskap tolkes og prøves ut i barnegruppen og klasserommet. Håpet er at denne kunnskapen skal tilføre både praksisfeltet, forskningsfeltet og lærerutdanningene nye perspektiver og teorier.

1.8 MULIGHETER OG UTFORDRINGER

Tilskuddsordningen for ReKomp og DeKomp er initiert med en begrunnelse i at lokalbasert utvikling er viktig for å fremme videreutvikling av kompetanse og kommer barn og unge i barnehager og skoler til gode. Vi har mye forskning på partnerskap, samskaping og ulike tilnærminger til aksjonsforskning. Vårt bidrag er å holde blikket fast på en didaktisk tilnærming der valg av innhold foregår i felleskapet av aktører i praksis, og der innholdet som velges, skal videreutvikle praksis i møte med barna. Vi vil også fremheve praktisk klokskap som kunnskapsform i møte med forskningsbasert kunnskap. Praktisk klokskap med påfølgende handling gir barna og elevene en stemme i samarbeidet. Det er i møte med barn og unge at kunnskapen og kompetansen får mening.

REFERANSER

- Andersen, S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generaliseringer og forklaring*. Fagbokforlaget.
- Baklien, B. (2004). Følgeforskning. *Sosiologi i dag*, 34(4), 49–66.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Coburn, C. E. & Penuel W. R. (2016). Research–practice partnerships in education. Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Eikeland, O. (2020). Aksjonsforskning – ansats til en historisk systematikk. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge* (Bd. 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster) (s. 191–223). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch7>
- Fossestøl, K. & Lyng, S. T. (2022). Ny infrastruktur for lokal kompetanseutvikling – tre viktige utfordringer. *Bedre skole*, 1(62), 63–67. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-etterutdanning-fagartikkel/ny-infrastruktur-for-lokal-kompetanseutvikling-tre-viktige-utfordringer/317848>
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://www.jstor.org/stable/1343197>
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research. Social research for social change*. Sage Publications.
- Handal, S. (2020). DeKomp – ett skritt frem og to tilbake? *Utdanning*, (4), 54. <https://www.utdanningsnytt.no/bjorn-bolstad-kompetanseheving-laereryrket/dekomp--to-skritt-frem-og-ett-tilbake/234877>
- Haugset, A. S., Ljunggren, E. B., Caspersen, J., Fagerholt, R. A., Franck, K., Lorentzen, R., Løe, I. C., Mordal, S. & Sivertsen, H. (2019). *Evaluering av arbeide med kvalitet i barnehagesektoren* (TFoU-rapport 2019:9). Trøndelag forskning og utvikling. <https://www.udir.no/contentassets/08e78d77a9634d2a8de9e55b22ec2591/evaluering-kvalitet-i-barnehagen--tfou-2019.pdf>

- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge* (Bd. 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster) (s. 25–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1>
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik. Studentlitteratur* (s. 198–214). Studetnlitteratur.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*. 40(2), 170–184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Johnsen, H. C. G. & Pålshaugen, Ø. (Red.). (2015). *Hva er innovasjon? Perspektiver i norsk innovasjonsforskning* (Bd. II: Organisasjon og medvirkning – en norsk modell?). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket. Regjeringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen og E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 1–18). Nordic Open Access Scholarly publishing.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging* (KSU 3/2014). Kunnskapscenter for utdanning.
- Lyng, S. T., Borg, E., Fossetøl, K., Hermansen, H., Skonhoft Johannesen, H., Lahn, L. C., Mausethagen, S., Myrvold, T. & Pedersen, E. (2021). *Evalueringsmodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål* (AFI-rapport 2021:2). OsloMet.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Cappelen utvalgte.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Midtsundstad, J. H. (2017). Reformen og risiko – et nordisk grunnlag for skoleutvikling? *Nordic Studies in Education*, 37(3), 133–149.
- Midtsundstad, J. H., Dalehefte, I. M., Hillen, S., Horrigmo, K. J. & Ingebrigtsvold Sæbø, G. (2024). *School-based innovation for changing school culture using 'organisational didactics' to promote structures of leading school development 'from the middle'* [Manuskript under utarbeidelse]. Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.

- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). Hva er didaktikk? Introduksjon. I. J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- OECD. (2019). *Improving school quality in Norway. The new competence development model (Implementing Education Policies)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/179d4ded-en>
- OECD. (2020). Bedre kvalitet i den norske skolen 2020. Fremgang for kompetanseutviklingsmodellen (OECD Education Policy Perspectives nr. 8).
- Postholm, M. B. (2020). The complementary of formative intervention research, action research and action learning. *Educational Research*, 62(3), 324–339.
- Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen*. (2022). Statsforvalteren. https://www.statsforvalteren.no/agder/barnehage-og-opplaring/lokal_kompetanseutvikling_i_barnehage_og_grunnopplaeing/regional-ordning-for-kompetanseutvikling-i-barnehage/
- Reinertsen, A. B., Hognestad, K., Bøe, M., Kristiansen, A. L. & Lundestad, M. (2020). *Følgeevaluering av Oslo og Viken modellen i Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (Rekomp), 2019–20* (Skriftserien nr. 57). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/2683637>
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. (2021). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-12-22-3201>
- Røe, M. (2011). «What's in it for us?» Om å møte forventninger i feltet. *Fontene forskning*, 4(2), 78–92. <https://fonteneforskning.no/forskningsartikler/whats-in-it-for-us-6.19.264737.eb9fcd2d69>
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. I *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Stoll, L. (2020). Creating capacity for learning: Are we there yet? *Journal of Educational Change*, 21, 421–430. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09394-z>
- Stray, I. E. (2017). *Teachers' ways in times of fluidity. Idiosyncratic cultural responses to global educational reform movements* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 20. mars). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334–354. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Aandahl, A. C., Kielland, T. & Solbue, V. (2022). *Sluttrapport fra Nasjonal koordinator for universitet og høyskoler i desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (DeKomp). 2018–2021*. Høgskulen på Vestlandet.

