



Sluttrapport fra Nasjonal koordinator for universitet og høyskoler i desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (DeKomp) 2018 -2021

ANNE CHRISTINE AANDAHL, TRINE KIELLAND OG VIBEKE SOLBUE

20.01.2022

Innhold

Innledning	S. 3
Aktivitet	S. 4
Nasjonale nettverkssamlinger	S. 5
Dialogmøter med lærerutdanninger	S. 6
Statusmøter med Utdanningsdirektoratet	S. 6
Nettside	S. 7
Lærende nettverk og organisatorisk læring.....	S. 7
Endring og omstilling.....	S. 9
Analyse av nettverkets og koordinatorteamets aktivitet.....	S. 10
Nettverksarbeid.....	S. 10
Spørreundersøkelse høst 2021	S. 11
Dialogmøter med lærerutdanninger 2018-2021	S. 12
UH-nettverket som et lærende nettverk	S. 14
Organisering i den enkelte lærerutdanning	S. 15
Avslutning	S. 17
Kilder	S. 19

Innledning

I Meld. St. 21 (2016–2017) «*Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*» ble ny modell for kompetanseutvikling lansert. Modellen ble vedtatt av Stortinget i Prop. 1 S (2016–2017). Modellen består av tre ordninger: en desentralisert ordning, en oppfølgingsordning og en innovasjonsordning.

Stortingsmeldingen beskriver dette som: “En desentralisert ordning, som 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. 14). Det hevdes videre viktigheten av at universitet og høyskoler er med på å diskutere kompetansebehov, gir råd om aktuelle tiltak og leverer innholdet i tiltakene. Midlene må også brukes på en måte som styrker samarbeidet mellom universitets- og høyskolesektoren og skolen. Det er et mål å skape et gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap mellom lærerutdanningene og skoler.

I strategien *Lærerutdanning 2025* presenteres målsetting med å legge til rette for tettere og styrket samarbeid mellom skoler og UH-institusjoner. Målet er at studentene skal lære mer om det som skjer i skolen, og at det blir et bedre samarbeid om utvikling og forskning. Rollen som utviklere av innholdet i kompetanseutviklingstiltakene, i tett og langsiktig kontakt med skoleeiere og profesjonelle felleskap på skolene vektlegges. Det fremheves i strategien at UH skal sikre at tilbudene holder høy kvalitet, er forskningsbaserte, relevante og oppdaterte. Tiltakene skal i størst mulig grad være skolebaserte, på den måten kan ordningen også bidra til å utvikle skolene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

01.01 2021 ble tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæringen innført. Tilskuddordningen skal gi eiere støtte til å vurdere og planlegge kollektiv kompetanseutvikling ut fra egne behov. Målet er å styrke den kollektive kompetansen i barnehager og skoler ut fra lokale behov, gjennom partnerskap med universitet og høyskoler. De lokale behovene må vurderes ut fra nasjonale mål, sektormål og rammeplaner. Elevenes læring og trivsel, likeverdige tilbud og sikring av samiske perspektiver er overordnede målsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Med bakgrunn i overordnede styringsdokument har Høgskulen på Vestlandet (HVL) hatt oppdrag som nasjonal koordinator for universitet og høyskolesektoren (UH-sektoren) sitt nettverk i desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnsopplæringa (DeKomp). Fra 2019 inkluderte dette også videregående opplæring.

Oppdraget

Utdanningsdirektoratet (Udir) lyste ut oppdraget i desember 2017, og HVL fikk tilslaget våren 2018. I oppdraget står det:

Hovedoppgavene i oppdraget vil være å:

- Vurdere hensiktsmessig organisering av nettverkssamlinger for aktuelle universiteter og høyskoler, og arrangere slike to til fire ganger i året. Koordinator skal samarbeide nært med kommende koordinator for universiteter og høyskoler på barnehageområdet, og minimum én av samlingene per år skal være felles for skole og barnehage.
- Være faglig dialogpartner for UH-institusjoner og støtte ansatte enkeltvis eller sammen. Dette kan innebære besøk på ulike UH-institusjoner for å være i dialog med ledelse, faglig og administrativt ansatte.



- Bistå UH-institusjoner i arbeidet med å identifisere kompetanse og kapasitet i UH som kan brukes i UH-institusjonenes partnerskap med skoleeiere i eget fylke.
- Bidra til å samle og dele praksisfortellinger.
- Levere statusoppdateringer til Utdanningsdirektoratet. Det innebærer å levere koordinators vurderinger av muligheter og utfordringer mht UHs arbeid i kompetanseutvikling to ganger i året.
- Levere sluttrapport etter endt oppdrag.
- Delta på møter/samlinger i regi av Udir for å følge opp status underveis og for å presentere erfaringer og analyser i sluttrapporten.

Etter oppstart av oppdraget ble det presisert fra Udir at de ønsket vi skulle utarbeide en funksjonell nettside for UH-nettverket.

I 2021 ble oppdraget utvidet til også å samarbeide og arrangere samling med Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

Aktivitet

Tabellen viser en oversikt over aktivitetene til koordinatoroppdraget. I tillegg har vi opprettet en nettside. Det har vært et godt og tett samarbeid mellom koordinatorteamene ved Høgskulen på Vestlandet; DeKomp, ReKomp, Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Jevnlige samarbeidsmøter har vært gjennomført.

Tabell – oversikt over aktivitet – DeKomp

	2018	2019	2020	2021
Nasjonale Nettverkssamlinger DeKomp	28. 05 11. – 12.10	04.06 26. – 27. 09	21.09 Digital 09. -10.11 Digital	26.-27.05 Digital 30.09 Digital
Nasjonale nettverkssamlinger DeKomp/ReKomp			16.-17.03 måtte avlyses uken før pga korona. 28.05 Digital	
Nasjonale nettverkssamlinger DeKomp/ReKomp /Kompetanseløftet				17.03 Digital 17.-19.11
Regionale samlinger DeKomp		08.03 Oslo Nord 11.03 Oslofjordalliansen 12.03 Nord 20.03 Vest 06.11 Sør-Vest		
Dialogmøter med UH	30.10 UiS	16.01 UiO 18.01 OsloMet 07.05 UiB 20.08 NLA 15.10 HVL 22.10 UiT 21.11 Samisk høyskole	09.06 USN 08.06 HiØ 23.04 NTNU 29.05 UiA 02.11 Nord 28.09 HiNN 07.09 HiVo 09.11 NMBU	21.04 KHIO 21.04 NIH 03.06 NMH

Statusmøter med Udir	13.11	21.02 12.06 28.11	10.06 08.10 04.12	11.06 30.11
Deltagelse på samlinger i regi av Udir/andre	22.10 Dialog- konferanse	4. -5. 02 Statsforvalter / NTNU 07.02 – Regionale koordinatører 27.03 SKUV – Trondheim 04.04 Dialogkonferanse – fagfornyelsen	17.01 Senterledere 13.02 Statsforvalter 20.10 Statsforvalter 05.11 UHR-LU Møte/Intervju OsloMet følgeforskning	16.02 Statsforvalter 17.03 KS 19.05 Regionale koordinatører Møte/ Intervju OsloMet følgeforskning
Nettside			Nye nettsider på plass mai 2020, med tilhørende blogg for erfaringsdeling.	

Nasjonale nettverkssamlinger

Nasjonale nettverkssamlinger har vært arrangert 2-3 ganger i året for DeKomp. Én av de tidligere samlingene involverte både ansatte i UH-sektoren, statsforvaltere og skoleeiere. I etterkant ble det avgjort at de nasjonale nettverkssamlingene skulle avgrensnes til deltagere fra UH. Den enkelte UH har avgjort hvem og hvor mange som skulle delta. I tillegg har vi hatt en felles samling med ReKomp i 2020 og en felles samling med ReKomp og Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis i 2021.

Regionale samlinger ble arrangert i alle regionene i 2019 i samarbeid med regionale koordinatører for UH. Trøndelag valgte å erstatte regional samling med en fylkessamling som allerede var planlagt. Å koordinere og arrangere regionale samlinger var en krevende og utfordrende oppgave, og refleksjoner i etterkant viser at det var mer hensiktsmessig å kun arrangere nasjonale nettverkssamlinger for UH.

Samlingene har inneholdt følgende tema:

- Partnerskap
- Skolebasert kompetanseutvikling
- Organisering og ledelse
- UH som lærende organisasjon
- DeKomp og fagfornyelsen (LK20 – læreplan for kunnskapsløftet 2020)
- Informasjon fra Utdanningsdirektoratet, Forskningsrådet og følgeforskning
- Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis
- Tilskuddsordningen
- Erfaringsdeling/praksisfortellinger
- OECD rapport
- Analysekompetanse og kartlegging
- Nasjonale senter - trepartsamarbeid
- Det doble formålet
- FoU i DeKomp

Samlingene er organisert og utviklet i tråd med evalueringer fra deltagere, innspill fra arbeidsgruppen som ble opprettet 2021, og refleksjoner fra koordinatorgruppen.

Dialogmøter med lærerutdanninger

Oppdragsbeskrivelsen viser til gjennomføring av dialogmøter med UH-institusjoner med lærerutdanning. Som nasjonale koordinatorene skulle vi være faglig dialogpartner og støtte ansatte enkeltvis eller felles. Vi skulle også bistå UH-institusjoner i arbeidet med å identifisere kompetanse og kapasitet samt bidra til å samle og dele praksisfortellinger.

Vi valgte å sende en forespørsel til de aktuelle lederne ved UH-institusjonene for å bli invitert på dialogmøter. I invitasjonen til institusjonene beskrev vi oppdraget, mål og hensikt samt vårt ønske om å være i dialog med ledere, administrativt og vitenskapelig ansatte. Også nasjonale sentre/faglige tyngdepunkt fra institusjonen ble invitert. Den enkelte UH-institusjon organiserte en sammensatt gruppe til møte. Et rammeverk med fokus på aktuelle tema var til god hjelp med hensyn til forberedelse og gjennomføring. I tillegg oppfordret vi deltakende institusjon om å trekke frem egne fokuspunkt til saklisten. Fra koordinatorteamet deltok stort sett begge koordinatorene samt rådgiver. Fra mars 2020 er dialogmøtene gjennomført digitalt. Digitale dialogmøter krevde omlegging av organisering. For å få til effektive møter og gode dialoger satte vi begrensning på 7 personer fra UH-institusjonen. I tillegg strammet vi inn møtetiden til 1,5 time og etterspurte en kontaktperson ved institusjonen. Kontaktpersonen deltok på et digitalt forberedelsesmøte og ble møteleder på dialogmøtene. På denne måten sikret vi at den enkelte institusjon fikk vektlegge og ha fokus på saker som ble drøftet.

Det er gjennomført dialogmøter med alle UH- institusjoner med lærerutdanning samt en-fags institusjonene idrettshøgskolen, musikkhøgskolen og kunsthøgskolen.

Møtene ble av begge parter opplevd som konstruktive, effektive, og en møteplass for å kunne drøfte og reflektere over suksesshistorier, utfordringer og erfaringsdeling. Dialogmøtene gav oss kunnskap om både intern organisering og utvikling. Referat fra møtene er publisert på hjemmesiden til nettverket.

<https://www.hvl.no/uh-nettverk-dekomp/kunnskapsbase-for-dekomp/>

Dialogmøtene ble gjennomført i perioden 2018 -2021. I løpet av disse 4 årene har ordningen ført til intern utvikling, struktur - og systemarbeid, kompetanseheving og felles forståelse og forankring i UH-institusjonene.

Statusmøter med Utdanningsdirektoratet

Statusmøter med Utdanningsdirektoratet er gjennomført 2 ganger i året. På møtene har deltagere fra Udir, koordinatorteamet og leder ved HVL vært til stede. Møtene er holdt sammen med ReKomp og Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis når disse startet opp.

På statusmøter har koordinatorteamet presentert aktivitet siden sist. Videre har Udir kommet med innspill og presentasjoner fra sitt ståsted for å gi nyttige innspill til oppdraget. Det er også på statusmøter at Udir har presentert endringer i oppdraget. Dette omfatter blant annet ønsket om at HVL opprettet og utviklet en nettside for oppdraget, eller innføring av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis med samarbeid og arrangering av felles samling.

Nettside

I august 2018 opprettet HVL en nettside for UH-nettverket for desentralisert kompetanseutvikling, <https://www.hvl.no/uh-nettverk-dekomp/>. Denne inneholdt noe informasjon om oppdraget og om kommende samlinger, samt at presentasjoner fra nasjonale og regionale samlinger ble lagt ut her. Under statusmøtet i desember 2019 spilte utdanningsdirektoratet inn en tydelig forventning om at nettsiden skulle videreutvikles til å bli en mer dynamisk side. I tillegg til mer informasjon om nettverket og nettverkets aktivitet, skulle siden også ivareta en digital erfaringsdeling for nettverksmedlemmene. En slik utvidelse og utvikling av nettsiden ble til i løpet av vinteren 2020, og ble publisert i forkant av felles, digital nettverkssamling for DeKomp og ReKomp 28.05.20. Her presenterte vi nettsiden for nettverket, og ba om å få tilsendt innlegg til siden for erfaringsdeling, som ble løst som en blogg. Det skulle vise seg å bli en utfordring å få innsendt tilstrekkelig materiale til bloggen. Vi etterspurte og oppfordret til å sende praksisfortellinger fra egen UH både i dialogmøter, i eposter og under nettverkssamlingene. Når det likevel kom få innspill, ser vi at bloggen ikke oppfylte ønsket hensikt for nettverket. I tillegg opplevde vi at bloggen ble hacket, og var inaktiv i en lengre periode våren 2021.

Lærende nettverk og organisatorisk læring

I oppdragsbeskrivelsen fra Udir skal UH-koordinator arrangere nettverkssamlinger for aktuelle universitet og lærerutdanninger. Dersom vi tolker nettverk som lærende nettverk, finner vi en definisjon på Udir sine nettsider:

“Intensjonen med lærende nettverk er å bygge relasjoner og samarbeid mellom de som er involvert. Det vil si å:

- Skape arenaer for kollektive refleksjoner som gjør det mulig for deltakere fra ulike steder å se seg selv i lys av andre.
- Utveksle erfaringer mellom andre skoler eller barnehager som redskap for nyskapende vurderingsarbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Nettverksarbeidet kan bidra til å styrke UH-sektorens arbeid i desentralisert kompetanseutvikling, men også bidra til kollegialt samarbeid i profesjonsfelleskapet på den enkeltes institusjon. I partnerskap mellom skoler og UH-sektoren er likeverdighet og gjensidighet i forpliktende samarbeid en forutsetning. Samarbeidet skal videreutvikle lærerutdanningene samtidig som praksis skal forbedres i skolene, det vil si det doble formålet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

UH-sektoren skal bidra og delta i utviklingsprosesser på skolene der arbeid i det profesjonelle læringsfelleskapet (PLF) er en vesentlig del. Nettverket har fått faglige innspill på lærende organisasjoner, profesjonelle læringsfelleskap, skoleutvikling, endringsarbeid og prosessarbeid. Vi har også hatt fokus på UH-institusjonene som lærende organisasjoner og deres arbeid med kollektivt arbeid i profesjonelle læringsfelleskap. Som lærerutdannere bør vi ha både teori og praksiskunnskap i tema som blir formidlet både i skoler og i lærerutdanningene.

Det er aktuelt å se til St.meld.nr.16. *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld.St.16(2016-2017), 2017). I meldingen initieres det organisasjonslæring/organisatorisk læring med blant annet observasjon av undervisning, konstruktiv tilbakemelding og erfaringsdeling for å bedre undervisningspraksis i UH-sektoren. I meldingen beskrives UH-institusjonene som: «*Akademiske institusjoner har iboene trekk som gjør at de endrer seg langsomt, og som gir utfordringer for omstillingsarbeid og strategisk styring*» (2017, s. 80). Dette kan indikere at Kunnskapsdepartementet i liten grad oppfatter akademiske institusjoner som lærende organisasjoner og at organisatorisk læring har liten betydning som læringsprosesser i disse institusjonenes utviklingsarbeid. Videre skriver de at:

«De beste utdanningene blir til i et fagfelleskap der kollegaer samarbeider om å utvikle studieprogrammene og undervisningen, der de observerer hverandre og gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger. (...) Det er svak kultur for at de faglig ansatte observerer og vurderer hverandres undervisning i norsk høyere utdanning. (...)» (Meld.St.16(2016-2017), 2017, s. 81).

Videre ønsker vi å trekke frem dette sitatet fra St.meld.nr. 16: «Regjeringen vil bidra til spredning av god utdanningspraksis gjennom erfaringsutveksling, dokumentasjon og deling av resultater» (2017, s. 84). Vårt nettverksarbeid i Dekomp kan dermed sees som en del av dette bidraget.

Skolen som en lærende organisasjon har vært brukt som begrep og betegner et idealbilde av skoler som er utviklingsfremmende. Begrepet *lærende organisasjon* beskrives av Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. og Wage, K. (2013) som en metafor for en idealtilstand som gjør organisasjonen i stand til å mestre oppgaver som skal utføres og ulike krav/press til omstilling. Begrepet må videre sees i sammenheng med *organisatorisk læring* som er et virkemiddel for å oppnå denne idealtilstanden. Gjennom organisatorisk læring skjer læring som en kontinuerlig prosess, og har en sentral plass i alt som skjer (Postholm et al.; 2013, s. 139). De praksiser organisasjonen tar i bruk, hva de konkret gjør, vil utgjøre forskjellene på i hvor stor grad de kan beskrives som lærende organisasjoner. For å nærme seg idealtilstanden vil både den individuelle, så vel som den kollektive læringen måtte vektlegges i organisasjonen. Kools og Stoll (2016) definerer en skole som en lærende organisasjon dersom “...that has the capacity to change and adapt routinely to new environments and circumstances as its members, individually and together, learn their way to realising their vision” (2016, s.10). Det har vært både en intensjon og et mål om at det nasjonale koordinatarbeidet skal bidra til at UH utvikler og styrker sitt arbeid med desentralisert kompetanseutvikling. Dette innebærer organisatoriske endrings- og omstillingsprosesser, felles kunnskapsbygging samt struktur og system for erfaringsdeling. Systematisk arbeid med organisatorisk læring i profesjonsfelleskapet er en vesentlig del av dette arbeidet. Stoll et al. utarbeidet i 2006 fem punkter som karakteriserer profesjonelle læringsfelleskap:

1. Medlemmene av et profesjonelt læringsfelleskap har en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet.
2. De tar et kollektivt ansvar for elevenes læring og læringsutbytte.
3. De jobber med reflekterende og profesjonelt undersøkende metoder, for eksempel kollegabasert observasjon og tilbakemeldinger.
4. De samarbeider på et praktisk plan, for eksempel med felles undervisning, kollegatilbakemeldinger og evaluering.
5. De fremmer læring og kompetanseutvikling i felleskapet blant lærerne i teamet.» (Stoll, Boland, McMahon, Wallace & Thomas 2006 i Qvortrup, L., 2016, s. 52).

Bjart Grutle (2018) viser også til begrepet “*shared vision*” (Senge, 2006, s 191 i Grutle 2018) som en dimensjon på lærende organisasjoner. Grutle oversetter begrepet til *delt visjon*, delt i felleskapet og en visjon som kollegiet har et eierforhold til. Han hevder videre at: “*Lykkes dette kan en felles visjon skape grunnlag for driv og samhandling*” (s. 65).

Eirik Irgens (2021) hevder at det er ulike oppfatninger av profesjonelle læringsfelleskap i faglitteraturen og at PLF kjennetegnes ved: “*En gruppe, som møtes jevnlig (ikke bare sporadisk), der alle tar ansvar og engasjerer seg og deler erfaringer fra egen praksis på en kritisk (men ikke dermed kritiserende) undersøkende måte for å analysere og forbedre praksis.*” (2021. s. 152).

Å drøfte punktene som karakteriserer profesjonelle læringsfelleskap opp mot vårt arbeid i det nasjonale nettverket er interessant både med tanke på UH som lærende organisasjon, og på begrepene organisatorisk læring og profesjonsfelleskapet. Ifølge Irgens (2021) sine kjennetegn kan UH-nettverket sees på som et lærende nettverk, som kan bidra til at deltagerne kan jobbe videre inn i hver enkelt UH som en lærende organisasjon.

Endring og omstilling

Desentralisert kompetanseutvikling har som mål å styrke den kollektive kompetansen i skoler ut fra lokale behov, gjennom partnerskap med universitet og høyskole (UH). På nettsiden til utdanningsdirektoratet (Udir) defineres partnerskap som et likeverdig og gjensidig forpliktende samarbeid, som har kompetanseutvikling som mål. Samarbeidet skal bidra til å forbedre praksis i barnehager og skoler, samtidig som det skal videreutvikle lærerutdanningene. Kompetanseutviklingen har altså et dobbelt formål. Ifølge Udir sin nettside beskrives det videre at erfaringene UH får gjennom partnerskapene skal være bidrag til å videreutvikle lærerutdanningene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Målet om å oppnå bedre utdanninger som igjen kan bidra til enda bedre skoler, er beskrevet både i meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, og i *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. UH skal altså også gjennom en endringsprosess, når ny praksisnær kunnskap vunnet gjennom partnerskapene skal føre til videreutvikling av utdanningene.

I en endring går man opp en ny vei fra nåsituasjon til ønsket situasjon. Dette innebærer å realisere idéer om en ønsket fremtid med utgangspunkt i dagens organisasjonsvirkelighet. For å ha oppnådd en vellykket endring, må det ha skjedd en utvikling fra diskursiv bevissthet til praktisk og kollektiv kompetanse (Hennestad og Revang, 2012). Videre sier Hennestad og Revang (2012) at endringssituasjonen er liminell, en overgangstilstand der man befinner seg på grensen mellom to tilstander. Dette fordi endringsgrep er gjort slik at etablerte modeller ikke lenger gir helt mening, og de nye ikke er utviklet. For å komme i mål med at endringen faktisk fører til endring i praksis, kan man ikke bare gå rett gjennom endringsrommet. Stien gjennom endringsrommet må endre både kart, terreng og en selv. Her kreves det tydelig ledelse. Hennestad og Revang (2012) beskriver dette som at lederen må holde de ansatte sammen som en gruppe, mens de ferdes i den retningen de er blitt enige om.

Endringsrommet utgjør en terskel-situasjon som i utgangspunktet er spenningsfylt og til dels konfliktyllet, og hvor utfallet er uavklart. Samtidig innebærer denne situasjonen mulighet for refleksivitet og kreativitet vedrørende roller og relasjoner. Her ligger hovedkilden til kulturell utvikling og endring, ifølge Victor Turner (i Hennestad og Revang, 2012).

Et aspekt i denne spenningen eller motstanden, kan være stivhengighet, som innebærer at organisasjonene bruker tidligere tradisjoner og kulturelle normer og verdier, til å sette mål for dens utvikling og endring. Det er positivt med sterk identitet, trygghet og tro på det en gjør, men dette kan bli negativt dersom en blir låst til fortiden og ikke ser fremover med åpne øyne. Andersen og Karlsen (Hernes, T. & Koefoed, A.L, 2007) mener det er mulig å bygge bro mellom fortid og nåtid, og på den måten bruke innovasjoner som både bygger på tilgjengelig kunnskap i organisasjonens identitet kombinert med nye kunnskapselementer utenfra (Andersen, O.J & Karlsen, A. 2007). Eirik Irgens (2021) sier at kunnskapsutvikling forutsetter refleksjon over hva man har lært om, og hvordan det utfordrer ens praksis. Først når en gruppe utvikler sin evne til felles refleksjon og arbeider systematisk med refleksjonsarbeid, blir den et læringsfelleskap. Her blir kvaliteten på samtalene og evnen til felles refleksjon viktig. Irgens trekker videre frem at kollektive arbeidsformer, velfungerende team og tilretteleggende ledelse har vist seg å ha stor betydning for i hvilken grad og hvordan ny kunnskap blir videreutviklet lokalt og så tatt i bruk (Irgens, 2021).

Det er tegn på at læringen har vært organisatorisk, når en virksomhet endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndterer utfordringer på en ny måte, uten å være avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten. Kunnskapen har blitt organisatorisk. Det kollektive handlingsmønsteret er endret, eller kan endres hvis situasjonen tilsier det, fordi det er en kunnskap til stede som vi ikke hadde tidligere. Hvis organisasjonen skal lære, må det med andre ord læres på en slik måte at det kan føre til kunnskap som blir mindre avhengig av enkeltpersoner (Irgens, 2021).

Analyse av nettverkets og koordinatorteamets aktivitet

Nettverksarbeid

Tilbakemeldinger fra deltagerne gir oss datamateriale som viser om vi har løst oppdraget med nettverksarbeid. Det er sendt ut spørreskjema til alle deltagere i etterkant av hver nettverkssamling. Evalueringene er anonyme, og rommer noen faste, åpne spørsmål. Det spørres om:

- Hva var bra? Hvorfor var det bra?
- Hva kunne vært bedre? På hvilken måte?
- Forslag til innhold/tematikk på de neste samlingene for UH-nettverket?
- Annet?

I analysen er svarene kodet og kategorisert i tre kategorier som ble definert gjennom denne prosessen; nemlig organisering, innhold og erfaringsdeling/samarbeid UH.

Organisering

Deltagerne i det nasjonale UH-nettverket melder at det har vært viktig med god struktur og organisering for å lykkes med gode nettverkssamlinger. De har tydelig satt pris på en fin balanse mellom kortere faglige innlegg (som innledning til gruppediskusjon), dialog med UH på tvers av institusjoner, samt informasjon. De legger også vekt på den tekniske gjennomføringen, som fører til at innholdet i samlingen kommer til sin rett, og effektiviserer dagen og utbyttet av den. Dette gjelder i særlig grad under de digitale nettverkssamlingene. Evalueringene viser også at deltagerne ønsker å prioritere tid til nettverkssamlingene, men dette fordrer at både innhold og organisering gjør at det oppleves som nyttig og verdt å bruke tiden sin på. Her har de særlig trukket frem det å få reflektere og drøfte sammen i grupper der en er satt sammen på tvers av UH, men likevel i en gruppesammensetning med andre med lignende rolle/stilling som en selv innehar.

Innhold

Deltagerne er opptatt av at det skal være progresjon i innholdet under nettverkssamlingene, og at tematikken gjenspeiler hvor en står i ordningen. Deltagerne viser til hvor viktig de synes følgeevalueringen av desentralisert ordning er, og at de gjennom nettverket har muligheten til å både bidra i evalueringen, men også få lagt frem funn eller punkter fra delrapportene. Dette er blitt beskrevet som at det «*bringer vår erkjennelse videre gjennom ny kunnskap*». Deltagerne beskriver også UH-nettverket som et lærende nettverk, at det skjer noe *mer* utover erfaringsdeling. Dette er mye på grunn av formen samlingene har hatt, med kombinasjonen kortere innlegg, så gruppediskusjon. Noen beskriver dette slik i evalueringen: «*Jeg tenker at vi her «utsetter» oss selv for det vi utsetter lærere, ledere og eier for i Dekomp-samarbeid*».

Erfaringsdeling / Samarbeid UH

Deltagerne i UH-nettverket har gjennom evalueringene fremhevet at det er viktig for dem å få dele erfaringer på tvers av UH-sektoren og få innblikk i ulike praksiser. De beskriver tydelig at dette fremmer refleksjoner, og gjør at man får løftet blikket utover eget ståsted og interne utfordringer. Nettverkssamlingene har også vært et sted for informasjonsdeling ved nye aspekt tilknyttet ordningen. Siden ordningen blir løst ulikt i fylkene, viser evalueringene at det har vært viktig for deltagerne at de i UH-nettverket får lik informasjon til samme tid. Så må en heller i etterkant behandle informasjonen med tanke på praksis i eget fylke.

Spørreundersøkelse høst 2021

Høsten 2021 sendte vi ut en spørreundersøkelse/kartlegging til alle deltakende UH-institusjoner. Vi ønsket svar fra ledernivå, administrativt ansatte og vitenskapelig ansatte. Responsen og svarprosenten er ikke stor nok til å få et fullstendig og helhetlig bilde av tilstand, utvikling og endring i UH-sektoren. Svarene kan likevel sammenfattes og analyseres som en indikasjon på tilstand, utvikling og endring i forhold til arbeidet med DeKomp internt i UH. Vi skiller mellom svarene til ledere/administrativt ansatte og faglig ansatte. Ledere og administrativt ansatte svarer i stor grad sammenfallende.

Når det gjelder organisering av ordningen på egen institusjon med oversikt over organisasjonskart, funksjoner, ansvar, roller og forankring oppsummerer vi svarene slik:

Ledelse og administrativt ansatte melder at organisering med struktur, system, ansvar og roller er på plass. De fleste har opprettet styringsgrupper og arbeidsgrupper forankret i ledelsen, samt rolle og ansvarsfordeling både faglig og administrativt. Det er ansatt koordinator/prosjektleder/faglig leder for DeKomp på de fleste institusjoner. Det jobbes fortsatt med forankring på alle nivå og med at UH fremstår enhetlig overfor skoleeier. Flere UH-institusjoner melder at fagansatte jobber sammen i par i DeKomp-ordningen. Fagansatte er usikre på hvordan organisering på egen institusjon er gjennomført og forholder seg til organisering, forankring og rolle med bakgrunn i den jobben de skal gjennomføre med skoleeier og skoler. Fagansatte mener i større grad at forankring i ledelsen er svak.

På spørsmålet om hvilken måte de så sin egen UH som en lærende organisasjon i Dekomp er svarene fra de ulike respondentgruppene mer sammenfallende. Både ledere, administrativt og faglig ansatte er i stor grad enige om at institusjonen er på god vei mot å bli en lærende organisasjon. Selv om en har kommet strukturelt kort, så ser en muligheter med ny organisering. Det er også uttalt enighet om at Dekomp har bidratt til læring og endring hos den enkelt involverte, men mindre i organisasjonen som helhet.

De ulike nasjonale senterne mener egen organisasjon er lærende og at det brukes mye ressurser til intern kompetansebygging. Dette sammenfaller med svar fra fagtilsatte i UH som melder at eget fagmiljø er lærende, men at dette oppleves i mindre grad på organisasjonsnivå.

Vi stilte spørsmål om hvilke grep institusjonen har gjort for å bruke erfaringene i DeKomp til å styrke lærerutdanningene, altså det doble formålet. Ledere og administrativt ansatte beskriver at det jobbes med å systematisere arbeidet med å styrke lærerutdanningene ut fra ny kunnskap og kompetanse fra DeKomp-arbeidet. Det er gjort få strukturelle grep, men én suksessfaktor er å få faglærere som jobber på GLU/LU til å knytte deler av stillingen i ordningen. Det oppleves positivt at praksisnærhet og nye praksiserfaringer trekkes inn i undervisningen på campus. Når nye kontakter og samarbeid etableres i praksisfeltet vil dette ha en positiv innvirkning på praksisopplæring, FoU-arbeid og relevant undervisning. Fagansatte svarer i

undersøkelsen at de enten ikke vet, eller at det er få og ingen grep som er gjennomført fra ledelsen for å styrke lærerutdanningen. Noen faglærere har satt i gang egne individuelle tiltak for å informere studenter om ordningen, samt brukt nye erfaringer til å styrke utdanningen. Det nevnes at tiltak må inn i emneplanene på lærerutdanningene for å oppnå forpliktelse til gjennomføring.

Det siste spørsmålet omhandler kapasitet, kompetanse, rekruttering og UH som tilskuddsmottaker i tilskuddsordningen. Ledere og administrativt ansatte er opptatt av forutsigbarhet i tilskuddsordningen for å kunne tilsette og rekruttere i vitenskapelige stillinger. Forpliktende og langsiktige avtaler er ønskelig. Flere mener ordningen gir økonomisk uforutsigbarhet som er utfordrende på rekrutteringen. I svarene til faglig ansatte nevnes det at små ressurser blir spredd på mange personer og at det er liten vilje i fagmiljøene til å arbeide i ordningen. Det nevnes også at det er utfordrende at nytilsatte og lærere i delte stillinger deltar i partnerskapsarbeidet da de i mindre grad har eierskap til egen UH-institusjon. Dette kan føre til en “frakobling” fra reelt partnerskapsarbeid da flere vil ha større tilhørighet til skolesektoren enn UH-sektoren. Det nevnes også at DeKomp-arbeidet har lavere prioritet sammenlignet med øvrig virksomhet i organisasjonen. Ca. 60% av responsgruppene svarer nei på at institusjonen ikke har tilstrekkelig kapasitet til å dekke skolens behov. Det er flere faglig tilsatte som svarer nei på dette spørsmålet enn ledere og administrativt ansatte.

Noen institusjoner har vært proaktive og oppbemannet med midlertidige stillinger selv om dette innebærer en økonomisk risiko. Det nevnes at det er tidkrevende å kartlegge kommunenes behov og rekruttere til nødvendig kapasitet, samt at det tar tid å bygge en god infrastruktur som gjør det mulig og attraktivt for faglig ansatte til å være med i ordningen. Å ansette flere fra skolesektoren sees på som et godt grep selv om disse bare er knyttet til DeKomp-arbeidet. Svargruppene er sammenfallende om at institusjonene må arbeide målrettet for at DeKomp-arbeidet skal bli en like naturlig del av stillingen som ordinær undervisning, veiledning og FoU. Dette må gjenspeile seg ikke bare i arbeid med stillingsutlysninger og arbeidsplaner, men også i langsiktig og systematisk arbeid med å forankre ordningen på alle nivå. Det nevnes også at regionenes behov bør være kartlagt tidligere enn det forventes ut fra tilskuddsordningen for å kunne inneha tilstrekkelig kapasitet og kompetanse. Forankring og prioritering av ordningen må på agendaen, snakkes om og markedsføres internt for å vise hvilke muligheter og synergieffekter DeKomp-arbeidet kan gi med tanke på grunnutdanningene, forskning, samhandling og samarbeid med praksisfeltet.

Dialogmøter med lærerutdanninger 2018 - 2021.

Koordinatorgruppen gjennomførte dialog med alle lærerutdanninger, og førte referat som er publisert på nettsiden til koordinatorgruppen på HVL. En av tematikkene i dialogmøtene var hvordan DeKomp er organisert internt i UH. I denne analysen er alle referat fra dialogmøter datamateriale. Det er viktig å merke seg at dialogene var gjennomført over en 4-års periode, så noen ble gjennomført i starten av perioden da de fleste var nye i tankegangen, mens andre hadde erfaring med organisering av DeKomp gjennom noen år. Vi kan likevel se noen interessante mønstre i analysen.

Analysen viser at UHs organisering kan deles inn i noen hovedkategorier. Mange UH kan plasseres i flere kategorier, men dette anses som de viktigste kjennetegnene ved institusjonene:

Forankring i ledelsen

Noen UH kan sies å ha forankret DeKomp tydelig i ledelsen. Dette innebærer at ledelse på lærerutdanningen har god kjennskap til DeKomp, noe som kan sies å være et viktig bidrag for å forankre DeKomp i organisasjonen. Organisasjonene har en egen styringsgruppe for DeKomp/Rekomp, hvor ledelsen i lærerutdanningen er godt representert. Ledelsen var også representert på dialogmøtene.

Pool med faglærere

Noen UH har opprettet en egen pool med faglærere som alle jobber med ordningen. Dette innebærer at faglærerne har ekstra ressurser for å drifte DeKomp faglig og er organisatorisk kontaktperson med de ulike kompetansenettverkene.

Egen ekstern enhet

2 UH har etablert egen enhet som koordinerer og drifter DeKomp opp mot egen institusjon og ut mot kompetansenettverk. En av disse er 100% eksternt finansiert.

Fragmentert

Flere UH kan kjennetegnes av en fragmentert organisering og har ulike utfordringer med å ha en samlet organisering av DeKomp. Årsaken til at det er fragmentert er ulike. Hos én UH er det på grunn av sammenslåing av to fylker som tidligere har forstått og jobbet med skolebasert kompetanseutvikling på ulike måter. Hos andre er det på grunn av fusjon mellom flere ulike UH, og de står midt i en prosess med å samhandle mellom flere campus. Til slutt har vi en som samhandler om lærerutdanning og DeKomp mellom flere ulike fakultet.

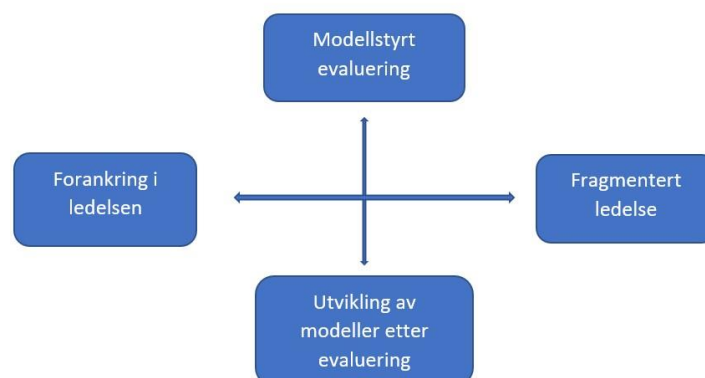
Organiseringsmodellen

Organiseringsmodellen kjennetegnes av at lærerutdanningen har utarbeidet en kompleks modell hvor DeKomp er plassert inn i en matriseorganisering. Her er mange ledere og fagarbeidere involvert som må kommunisere og samhandle godt.

En-fags UH

Vi har en del lærerutdanninger som er relativt små og som også er en lærerutdanning som kun tilbyr et fag i sin utdanning (musikk, idrett og kunst). Disse har ingen konkret organisering rettet mot DeKomp, men jobber med å tilpasse seg DeKomp, gjerne i samarbeid med andre lærerutdanninger i regionen.

I analysen av organisering av DeKomp internt i UH, kan det være av interesse å sette opp de ulike faktorer for organisering av lærerutdanninger inn i følgende modell:



Faktorene i den ene aksen er *Forankring i ledelsen og fragmentert ledelse*. Lærerutdanninger som har forankret DeKomp tydelig i ledelsen, kjennetegnes av at ledelsen har god kjennskap til DeKomp og ser nytteverdien av ordningen. DeKomp anses gjerne som en likeverdig faktor inn i lærerutdanningen (som en del av samfunnsoppdraget) på lik linje med utdanning og forskning. Dette er krevende å få til, og et uttalt mål hos mange institusjoner. Det er ulike årsaker til at enkelte UH-institusjoner opplever det utfordrende å likestille DeKomp og samfunnsoppdraget med utdanning og forskning. Analysen kan antyde at én av faktorene er at de opererer med en mer fragmentert ledelse hvor ansvaret for ordningen er delegert til en eller flere aktører som ikke har en sentral rolle i ledelsen og styringsgruppen på lærerutdanningen.

Den andre aksen er *modellstyrt evaluering og utvikling av modell etter evaluering*. Analysen av dialogmøtene med de ulike UH-institusjonene, viser at alle lærerutdanningene foretar evalueringer av ordningen i egen institusjon. I løpet av årene ser vi at mange lærerutdanninger foretar organisatoriske endringer når evalueringer viser at strukturen som er evaluert ikke fungerer som ønsket. Evalueringene har ulik effekt på de ulike institusjonene. Faktorene *modellstyrt evaluering og utvikling av modell etter evaluering* er interessante å sette opp som motpoler. Hvis DeKomp er organisert inn i en ferdig utviklet modell, vil evaluering av DeKomp føre til endringer for å tilpasse seg systemet. Derimot viser en del lærerutdanninger til at de har foretatt endringer i organisering av DeKomp etter utprøving og grundige evalueringer. Dette ser vi best på de UH-institusjonene vi hadde dialog med i siste halvdel av perioden. Alle lærerutdanninger evaluerer DeKomp-organiseringen, forskjellene ligger på hvilke endringer evalueringene fører til. Man kan spørre seg om det er organisasjonsmodellen som styrer DeKomp-arbeidet, eller erfaringer med DeKomp som utvikler organisasjonsmodellen.

UH-nettverket som et lærende nettverk.

Lærerutdanninger i DeKomp er alle en del av UH-nettverket. Om det kan sies å være et lærende nettverk kommer an på om det fyller intensjonen med å bygge relasjoner og samarbeid mellom de som er organisert i nettverket. Har vi klart å skape arenaer for kollektive refleksjoner og utveksling av erfaringer?

Nettverkets felles aktivitet er de nasjonale nettverkssamlingene, hvor deltagerne melder seg på og deltar. Deltagernes tilbakemeldinger om samlingene gir oss en pekepinn på at de opplever nettverket som et lærende nettverk med arena for kollektive refleksjoner og utveksling av erfaringer. Deltagerne i UH-nettverket framhever at samlingene gir dem muligheten til å dele erfaringer på tvers av UH-sektoren og få innblikk i ulike praksiser, samt at de verdsetter relevante faglige innspill med etterfølgende refleksjon i grupper. Andersen og Karlsen (2007) sin beskrivelse av det å tilføre innovasjoner som bygger på tilgjengelig kunnskap i organisasjonens identitet kombinert med nye kunnskapselementer utenfra i endringsfasen, er vesentlig. Dermed kan det se ut som at nettverket har vært en støtte i implementeringsprosessene av DeKomp i UH. Deltagerne gir også tilbakemelding om at god struktur og organisering er viktig for å oppleve samlingene som nyttige. Den tekniske gjennomføringen må være god, det må være variasjon av ulike foredrag, og ikke minst blir drøftinger og refleksjoner i mindre grupper løftet fram. Innholdsmessig må det være progresjon på samlingene, som også speiler hvor en står i ordningen. Følgeforskningen blir trukket fram som viktig for et lærende nettverk, hvor deltagerne kan bidra med evalueringen, men også få innsikt i ulike funn og evalueringer. Deling av praksiserfaringer på samlinger fremmer refleksjoner og gir innsikt i erfaringer utover egne erfaringer i egen institusjon. Felles informasjon på nasjonalt nivå ansees også som viktig, siden ordningen blir organisert ulikt i de ulike fylkene.

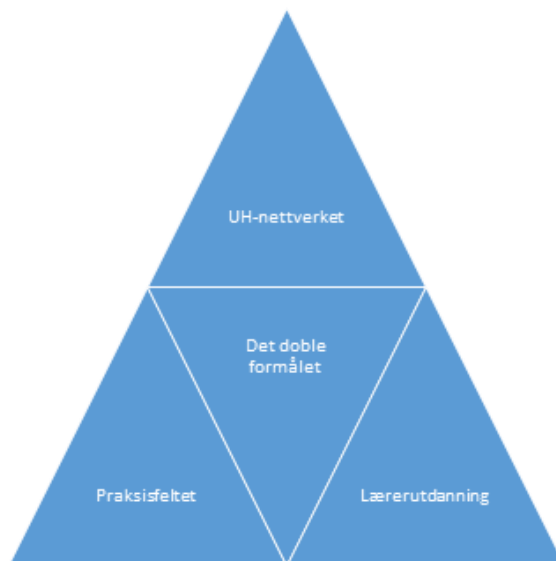
På mange måter kan vi anse det nasjonale UH-nettverket i DeKomp som et lærende nettverk som bidrar til både erfaringsdeling og kollektive refleksjoner, som igjen kan føre til organisatorisk læring i den enkelte UH-institusjon. Samtidig er det verdt å se til Stortingsmelding 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* som beskriver akademiske institusjoner med iboende trekk som endres sakte med utfordringer med omstilling og strategisk styring (Meld.St. Nr.16, 2016-2017, s. 80).

Organisering i den enkelte lærerutdanning

Hvordan ledelsen er rettet inn mot DeKomp i lærerutdanningen kan ha stor betydning for hvordan de lykkes med arbeidet. Analysen viser til en modell med to akser. Den ene akse viser *forankring i ledelsen* på ene enden og *fragmentert ledelse* i andre enden. Oppfatningen om at DeKomp er forankret i ledelsen, beskrives ulikt hos henholdsvis ledelse og fagansatte, hvor ledelsen mener DeKomp er godt forankret, mens fagansatte nedover i organisasjonen er mer usikre. Hvordan kan vi lykkes med en enhetlig forankring i hele lærerutdanningen? Hennestad og Revang påpeker at ledelsen må holde de ansatte sammen gjennom endringsrommet, og sørge for at en går mot samme mål. Kools & Stoll og Grutle hevder at det å arbeide med visjoner og mål, og å få eierskap til dette arbeidet, er avgjørende for å lykkes med å skape grunnlag for driv og samhandling i arbeidet. Her er ledelsen en avgjørende faktor, som aktiverer arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet for å oppnå felles forankring på alle nivå i organisasjonen. Uten felles forankring og forståelse av DeKomp-arbeidets mange komponenter i hele UH-organisasjonen, vil det være utfordrende å få til partnerskapsarbeid og styrking av lærerutdanningene etter intensjonen i ordningen.

Det er en generell oppfatning fra UH-ansatte at egen UH er på god vei til å bli en lærende organisasjon, men at man strukturelt har kommet kort. Sitat fra undersøkelsen bekrefter dette, der en leder skriver: ”*Vi er på vei, men veien er kronglete*”. Dette antyder at intensjonene er gode, men bekrefter også antagelser fra Stortingsmelding 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, hvor det påpekes at akademiske institusjoner endres langsomt. Vi vet fra teorien at stivhengighet og sterk identitet kan være en kilde til motstand for endringer, og analysen fra spørreundersøkelsen viser at desentralisert ordning oppleves som noe “på siden av” de andre samfunnsoppdragene til UH. Dette kan føre til at UH opprettholder en sterkere identitet til grunnutdanning og forskning, mens det å jobbe som en lærende organisasjon knyttet til nyere oppdrag som DeKomp blir mer utfordrende å få på agendaen.

Skjevheten i endringskompetanse fra henholdsvis UH-institusjoner og skolen, kan virke inn på effekten av det doble formålet. Det doble formålet blir i tilskuddsordningen trukket fram som et viktig mål for DeKomp-arbeidet. Her kan vi se noen spenninger i feltet, hvor det forventes at skolene innehar en type endringskompetanse som fører til organisatorisk læring, mens UH-institusjoner som akademiske organisasjoner kan sies å være trege til å foreta organisatoriske endringer. Hvordan UH kan oppnå mål om det doble formålet, kan avhenge av mange ulike faktorer. Noen av disse kan settes opp i følgende modell for å vise kompleksiteten og spenningsforholdene.



Modellen viser til viktigheten av å ha et lærende nettverk som kan ta opp ulike tematikker som er viktige for både den enkelte lærerutdanning og hvordan vi jobber med skolebasert kompetanseutvikling i skolene. Det er gjennom partnerskap i praksisfeltet lærerutdanningen retter sin virksomhet for DeKomp-arbeidet. Det er viktig for det doble formålet at aktørene fra UH som jobber i praksisfeltet henter tilbake erfaring fra feltet inn i lærerutdanningen. Det er også viktig at selve lærerutdanningen ser nytten av erfaringen ansatte tar med seg tilbake til utdanningen. Her vil organiseringen av lærerutdanningen være avgjørende for oppnåelse av det doble formålet. Om DeKomp som en del av samfunnsmandatet blir likestilt med utdanning og forskning, vil synergieffekten fra både nettverket og praksisfeltet være bidrag til å nå mål om det doble formålet i ordningen.

Fra 2018 til 2021 vektlegger institusjonene at det innen kompetanse og kapasitet vil ta tid å rigge og øke kapasitet mot DeKomp. Begreper som langsiktighet og forutsigbarhet i forhold til ressurser/finansiering er avgjørende for kapasitetsbygging og rekruttering. Rekruttering oppleves som krevende ut fra kompetansebehov og kontinuitet. Interessen fra vitenskapelig tilsatte om å delta i skolebasert utviklingsarbeid har over tid økt. Flere nevner at rekruttering internt ville økt dersom FoU-ressurser til forskning ble prioritert, slik at kapasiteten i DeKomp kan sikres gjennom aktivitet som er meritterende. Vi ser også at økonomi spiller en stor rolle for å få gjennomført DeKomp-arbeidet. Det pekes på utfordringer i UH-sektoren når det gjelder forutsigbarhet i ordningen. Økonomiske tildelinger i DeKomp sammenfaller ikke med UHs budsjettmodell som gjerne går over et lengre tidsintervall enn tilskuddsordningen tilsier. Årlige ressurstildelinger gjennom tilskuddsordningen kan føre til utfordringer på rekruttering som igjen har innvirkning på ansettelser i midlertidige stillinger, vikariat og delte stillinger. Lite kontinuitet hos ansatte som arbeider i ordningen kan føre til at den praksisnære kompetansen i organisasjonen blir "midlertidig" eller svak. Flere UH-institusjoner har ansatte som bare jobber i ordningen eller har delte stillinger. Når intensjonen med å styrke lærerutdanningene (det doble formålet) er en av forutsetningene til tilskudd i ordningen blir det utfordrende for institusjonene å knytte fagansatte til undervisning på GLU/LU. Spørreundersøkelsen viser til ansatte som kan oppleves som "frakoblet" og har lite eierskap og forankring til egen UH- institusjon. Å fremstå som en enhet overfor skoleeier vektlegges.

For å nå målene til ordningen, er det viktig å forstå hvilken betydning organisering av lærerutdanningen har for hvordan DeKomp blir iverksatt i UH-organisasjonen. Analysen viser et skille mellom en lærerutdanning kjennetegnet av en organiseringsmodell hvor vi kan si vi har en modellstyrt evaluering, og en mer enhetlig organisering hvor organisasjonsmodellen blir endret i takt med erfaring og evaluering. Utfordringer med en organisasjonsmodell, er at organiseringen av lærerutdanningen er såpass kompleks og fragmentert, at endringer er utfordrende å få til. Organisasjonsmodellen kan i visse tilfeller være forenlig med en matriseorganisering av lærerutdanningen, men noen matriseorganiserte utdanninger har gjort noen viktige grep som fører til at DeKomp er forankret ganske godt i organisasjonen. Disse grepene handler blant annet om å ha en tydelig forankring i ledelsen og å ha en tydelig styringsgruppe som jobber med skolebasert kompetanseutvikling. Dermed har de en organisasjonsmodell hvor evalueringer fra DeKomp-arbeidet løftes opp og kan føre til organisatoriske endringer. Evalueringer i organisasjonsmodellen fører derimot oftere til endringer av og styrking av ulike elementer i modellen, som bedre kommunikasjonslinjer. Her går endringsarbeidet tregt.

Spørreundersøkelsen fra 2021 viser til at de fleste fagansatte jobber sammen i par i DeKomp-arbeidet. Dette fordrer å planlegge, undervise, observere og evaluere sammen. Denne utviklingen er positiv og kan sees på som en kulturendring i UH-sektoren med bakgrunn i Stortingsmelding 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, hvor det påpekes at det er svak kultur for at ansatte observerer og vurderer hverandres undervisning. Faglærere i lærerutdanningene opplever også samarbeid på tvers av fagdisipliner som positivt. Ifølge Irgens (2021) forutsetter kunnskapsutvikling refleksjon over hva man har lært, og hvordan det utfordrer praksis. Erfaringsdeling i det profesjonelle læringsfellesskapet i egen organisasjon kan dermed endre det kollektive handlingsmønsteret fordi ny kunnskap er til stede. Kunnskapen er ikke lenger avhengig av enkeltpersoner, kunnskapen har blitt organisatorisk.

Avslutning

Avslutningsvis vil koordinatorteamet for UH i desentralisert kompetanseutvikling i skolen takke Utdanningsdirektoratet for oppdraget. Det har vært et givende oppdrag hvor vi har lært mye underveis. På bakgrunn av de erfaringer vi har gjort oss, har vi noen anbefalinger å gi videre til neste koordinatorteam for ordningen.

Fremtidig nettverksarbeid både regionalt og nasjonalt kan dra veksler på våre erfaringer gjennom 4 år. På bakgrunn av dette tenker vi det blir flere viktige avveielser å ta fremover innholdsmessig: *Når* er det nye aspekt som krever informasjon, *hvor* er en kommet lengre og derfor krever noen dypdykk i teori eller begreper, og for erfaringsdelingen; *hva* er det som «står på» for UH og de trenger å få snakke sammen om? Evalueringene har vært viktige bidrag i å lede nettverket videre innholdsmessig, ved å ta tak i svarene og forslagene til videre tematikk mellom samlingene. Det har vært viktig for oss at deltagerne i nettverket medvirker til utvikling og progresjon. Å støtte seg til og å drøfte innhold og organisering av nettverkssamlinger med en arbeidsgruppe har vi også gode erfaringer med. De gode erfaringene vi har med å dele deltagerne inn i refleksjonsgrupper etter rolle og ansvar bør videreføres.

Nettverket har ikke hatt faste deltagere. Dette har ført til store utskiftninger fra samling til samling og nye/nyansatte som deltagere. Dette påvirker et lærende nettverk i fremdrift og utvikling. Vi ser at opplæringen av nyansatte bør skje på den enkelte institusjon, slik at erfaringsdeling og refleksjonsarbeidet i nettverket kan drives fremover. Irgens (2021) viser til kjennetegn på PLF der alle tar ansvar, engasjerer seg og deler

erfaringer for å analysere og forbedre praksis. For å oppnå det profesjonelle læringsfellesskapet i nettverket må deltagerne ha mulighet til å ta ansvar, engasjere seg og dele erfaringer. Deltagelse i regionale/nasjonale nettverk bør forpliktes slik at nettverket har god kontinuitet og mulighet til å bli et profesjonelt læringsnettverk.

UH-institusjonene bør aktivt arbeide med å knytte ansatte i midlertidige/vikariat og delte stillinger til forankring og eierskap på egen UH. Å representere et fagmiljø og en høyere utdanningsinstitusjon viser til kompetansen en innehar, og dette må komme til uttrykk i partnerskap med kommuner og skoler. De samme ansatte må sees på som lærerutdannere og ha tilknytning til undervisning på lærerutdanningene. På denne måten kan utdanningene styrkes etter intensjonen. Vi mener dette kan ha positiv synergieffekt og innvirkning på holdning og ønske om å arbeide i ordningen, samt å knytte DeKomp-arbeidet opp mot merittering og FoU arbeid.

FoU og påfølgende publiseringer både innad og på tvers av UH-institusjoner bør arbeides videre med. Det er viktig å vise både nasjonalt og internasjonalt den kunnskapen forskerne i UH har opparbeidet seg. Vi ser og fordelen med å fokusere på FoU i nettverket for å kunne likestille det praksisnære arbeidet i DeKomp med utdanning og forskning.

I november lyste Udir ut oppdraget for en ny periode med UH-nettverket. DeKomp og ReKomp slås sammen til 3 regionalt nettverk; Øst, Vest og Nord, med ett nasjonalt samlingspunkt i året. Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis ble lyst ut som ett nettverk. Dette kan være en formålstjenlig måte å organisere nettverket på. Samtidig ser vi på bakgrunn av vår erfaring at videreføring av arbeidet i et eget nasjonalt nettverk for DeKomp i UH også kan være hensiktsmessig. Her ønsker vi å peke på kontinuitet i nettverket, å jobbe videre med de spenningene i feltet som vi ser på som viktige. Videre har nettverket opparbeidet seg en kompetanse om ordningen. Fra å jobbe godt med kjernebegreper og lære av hverandres organisering og gjennomføring av tiltak, har vi i senere tid beveget oss videre og utfordret ulike perspektiv gjennom kritiske blikk. Å løfte opp ulike perspektiv i ordningen, utfordre disse og kanskje forstå fenomen på nye måter er viktige både for å endre og utvikle ordningen. Vi ser også at nettverkene i henholdsvis DeKomp og ReKomp har arbeidet med ulike prosesser i sine nettverk, og at det kan være utfordrende å samle disse. Likevel ser vi store muligheter for de nye nettverkene til å videreutvikle arbeidet og de erfaringer vi har gjort oss.

Kilder

Hernes, T. & Koefoed, A.L (red) (2007) *Innovasjonsprosesser. Om innovasjonens odysse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling: lærere som lærer*. Oslo: Universitetsforlaget

Hennestad, T. & Revang, Ø. (2012). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, E., (2021). *Profesjon og organisasjon: en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. (2.utgave) Bergen: Fagbokforlaget

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Paris, France: OECD Publishing. Hentet fra: <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025*. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016-2017) *Prop. 1S Proposisjon til Stortinget, Statsbudsjettet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e031d6a66c644912969abcfe1352736/no/pdfs/prp201620170001guldddpdfs.pdf>

Meld.St.21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet I skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Meld.St.16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>

Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. & Wage, K. (2013). En gavepakke til ungdomstrinnet? *En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*, 107-143.

Qvortrup, L., Nordahl, T., Hansen, O. & Sjøbu, A. (2016). *Forskningsinformert læringsledelse*. Oslo: Gyldedal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2021). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling I barnehage og grunnsopplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/#a156823>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Lærende nettverk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/larende-nettverk/>