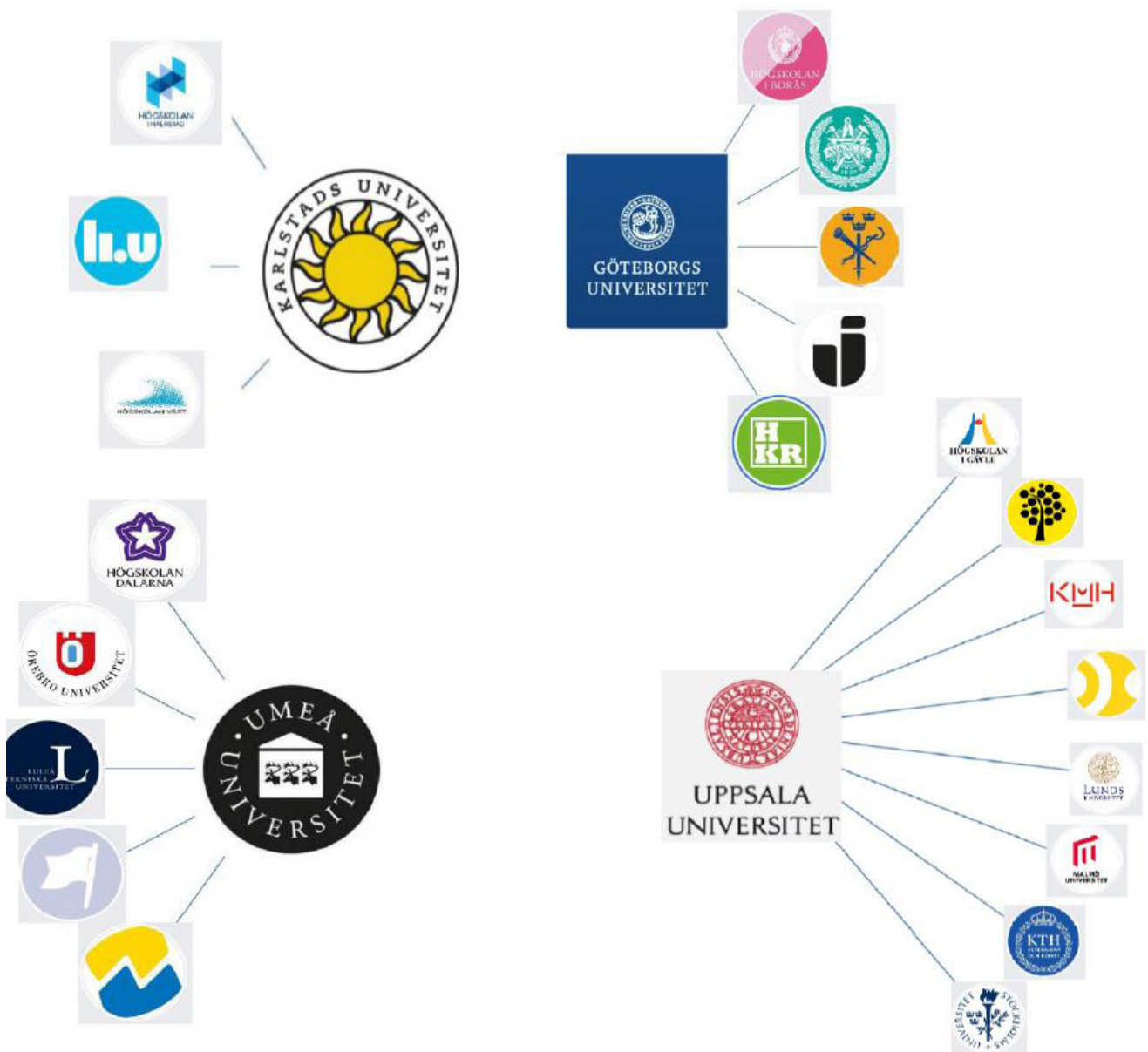


Tine S. Prøitz  
Ellen Rye  
Hilde Afdal  
Jorunn Spord Borgen  
Kristin Barstad  
Sølvi Mausethagen  
Petter Aasen

# Utbildning, lærande, forskning

## En evalueringsstudie – delrapport 3





Tine S. Prøitz, Ellen Rye, Hilde Afdal, Jorunn Spord Borgen,  
Kristin Barstad, Sølvi Mausethagen og Petter Aasen

## **Utbildning, lärande, forskning**

**En evalueringsstudie – delrapport 3**

© 2021 Tine S. Prøitz, Ellen Rye, Hilde Afdal, Jorunn Spord Borgen, Kristin Barstad,  
Sølvi Mausethagen og Petter Aasen  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Horten, 2021

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 68

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-466-3 (Online)

Utgivelser i Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge publiseres som Creative Com-



mons\* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

## Forord

I denne forskningsbaserte følgeevalueringen studeres det svenske regjeringsoppdraget om Utbildning, Lärande, Forskning (ULF) forsøksvirksomhet. Følgeevalueringen gjennomføres på oppdrag fra de fire universitetene som utgjør hovednodene i ULF og pågår i perioden 2018-2022.

Hensikten med ULF-oppdraget er å bidra til å forsterke det vitenskapelige grunnlaget for lærer- og førskolelærerutdanningene og skolevesenets virksomhet i Sverige. Sentrale elementer i oppdraget er å planlegge og gjennomføre forsøk med det siktemål å utvikle og utprøve modeller som kan bidra til langsiktig samarbeid mellom universitet/ høyskoler og skolhuvudmän om praksisnær forskning innenfor skolens/førskolens praksisfelt. Lærere og førskolelærere skal gis mulighet til å medvirke i planleggingen og gjennomføringen av forskningen. Det er et krav at de involverte universitetene/høyskolene som er med i ULF, skal samarbeide med flere skolhuvudmän.

Vi har tidligere presentert to delrapporter. I delrapport 1 fra 2019 ga vi et første *oversiktsbilde* av oppstartsarbeidet i ULF med utgangspunkt i den nasjonale utdanningspolitiske situasjonen i Sverige og aktivitetene i den nasjonale samordningsgruppen, arbeidet med oppstarten av virksomheten i de fire hovednodene, Uppsala universitet, Gøteborg universitet, Umeå universitet og Karlstad universitet. I delrapport 2 fra 2020 presenterte vi et *nærblick* på hvordan ULF blir operasjonalisert lokalt gjennom tre casestudier. I rapporten satte vi søkelys på hvordan ULF-forsøksvirksomhet er operasjonalisert gjennom valg av tema for samarbeid, refleksjoner og forståelser av begreper som praksisnær forskning og forskningsanvendelse og hvilke aktiviteter som er igangsatt.

I denne delrapport 3 som representerer den tredje fasen i den forskningsbaserte følgeevaluering av ULF retter vi blikket mot flere sentrale deler av forsøksvirksomheten, samtidig som vi bygger videre på arbeidet med delrapport 1 og 2. Vi presenterer det fjerde og gjenstående caset med nærstudier av lokal ULF aktivitet i Uppsala-noden og vi presenterer en gjennomgang av ULF-avtaledokumenter. Vi har også sett nærmere på gjennomføringen av nasjonal ULF Bazar i 2020 og vi har fortsatt våre observasjoner av arbeidet i den nasjonale samordningsgruppen med koordineringen av ULF-arbeidet. I denne rapportens siste del begynner vi også en diskusjon omkring ULF-arbeidet i dets tredje år sett i lys av forsøksvirksomhetens oppdrag om utprøving og utvikling av modeller for «praktiknära forskning».

Arbeidet med innsamling av datamateriale og utarbeidelse av denne delrapporten har vært gjennomført av et team av forskere som har vært involvert i arbeidet med rapportens ulike deler, Tine S. Prøitz, Ellen Rye, Jorunn Spord Borgen, Kristin Barstad, og Petter Aasen ved Universitetet i Sørøst-Norge og Hilde Afdal og Sølvi Mausethagen ved OsloMet.

Forskerteamet vil rette en stor takk til forskere, skolesjefer, ledere, kommuneledere, koordinatorene og utviklere hos huvudmän, skoleledere, lærere og lærerstudenter som så velvillig har gitt av sin tid i møter og intervjuer med oss. Vi vil også takke medlemmene i den nasjonale samordningsgruppen for deres åpenhet omkring det nasjonale ULF-arbeidet i møter og i deling av dokumentasjon og informasjon. Eventuelle misforståelser eller mangler kan kun tilskrives forskerne i ULF-evaluering og ikke våre informanter.

Universitetet i Sørøst-Norge januar 2021,

Petter Aasen

Prosjektleder

## Sammendrag

Denne delrapporten presenterer resultatene fra den tredje fasen i den forskningsbaserte følgeevalueringen av ULF. Her har vi rettet blikket mot flere sentrale deler av ULF-forsøksvirksomhet. Vi presenterer et fjerde case med nærstudier av lokal ULF aktivitet i Uppsala-noden. Vi presenterer en gjennomgang av ULF-avtaledokumenter, gjennomføringen av nasjonal ULF Bazar i 2020 og arbeidet med koordineringen av ULF-arbeidet i den nasjonale samordningsgruppen. Til slutt i rapporten begynner vi også en diskusjon omkring ULF-arbeidet i dets tredje år sett i lys av forsøksvirksomhetens oppdrag om utprøving og utvikling av modeller for «praktiknära forskning».

Vi har tatt i bruk ulike typer metoder i steg 3 av denne evalueringen, som observasjon, intervjuer og dokumentanalyser. Våre analyser bygger blant annet på følgende dimensjoner som vi har identifisert som viktige for utviklingen i ULF: Tema for samverkan og forskning, refleksjoner og forståelse av begreper og aktiviteter, koblinger mellom aktørene, organisering og ressurser og avgjørende forutsetninger for å lykkes med oppdraget. I analysene bygger vi på begreper og teoretiske resonnementer fra studier av relasjonen mellom forskning og praksis og mellom høyere utdanning og profesjonsutøvelse. Vi drar også veksler på organisasjonsteori og tenkning omkring utvikling av tredje-rom relasjoner mellom aktørgrupper og profesjonelle som arbeider på tvers av organisatoriske og institusjonelle grenser.

### *Case-studiet i Uppsala-noden*

I vår fjerde casestudie av operasjonalisering av ULF som lokal praksis i en ULF-aktivitet der sentreringspunktet for caset er lærerutdanning, identifiserer vi fem viktige faktorer som bygger opp under praksisnær forskning som styrker det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanning og skolevesenet. For det første finner vi en omforent definisjon av hva praksisnær forskning er. Forskning tar utgangspunkt i spørsmål fra praksisfeltet, og gjennomføres i samarbeid mellom aktører fra akademia og praksisfeltet. Caset bygger på etablerte samarbeidsstrukturer mellom en bestemt enhet ved universitetet og hovudmän/skoler. Hovedfokuset i samarbeidet er praksisopplæring og eksamensarbeider i lærerutdanningen. De etablerte samarbeidsstrukturene gir et mulighetsrom for utvikling av en felles arena for samarbeid om forskning basert på en partnerskapsmodell, og ikke bare et prosjektsamarbeid. Basert på etablerte strukturer har

deltakerne utviklet en ny samarbeidsarena som definerer rollefordelinger mellom tydelige definerte aktører, omforente problemstillinger og definerte delprosjekter. For det fjerde styres casearbeidet og utvalget av aktører til enhver tid av de tre valgte temaer som har vokst fram fra et opplevd behov for økt kunnskap og nye løsninger i praksisfeltet, enten via lærere og/eller lærerstudenter. Det er utviklet hybride roller og identiteter hos lærerstudenter, lærere i skolene og hos forskere/lærerutdannere i academia, hvor en utforskende tilnærming til å endre og forbedre praksis står i fokus. Sist, men ikke minst, ser det ut til at en mer tradisjonell hierarkisk forståelse av kunnskap og kompetanse i samarbeidsprosjekter mellom forskere og praksisfeltet til dels er utjevnet, noe som betyr at de ulike aktørenes rolle i større grad er åpen for å bli definert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mer enn akademisk bakgrunn og erfaring.

#### *Nasjonal samordningsgruppe som koordinerende organ*

I evalueringen har vi fulgt arbeidet i ULF nasjonale samordningsgruppe gjennom hele forsøksperioden. Gruppen har en viktig funksjon som koordinerende og samordnende organ. Siden oppstarten av ULF har vi observert hvordan gruppens fokus, arbeid og funksjon har utviklet seg i tråd med utviklingen av ULF som landsdekkende forsøksvirksomhet. Mens gruppens arbeid i den tidlige fasen av ULF i stor grad handlet om å definere og etablere ULF gjennom planer, avtaler og utlysning og tildeling av midler til prosjekter, handlet den neste fasen om å sikre felles plattformer for forståelse av ULF, sikre progresjon i arbeidet og løse eventuelle utfordringer som dukket opp underveis. Gjennom observasjonene i det tredje året har vi sett at gruppen har fortsatt arbeidet med å tildele midler, drive arenaer for fortolkning og forståelse av praksisnær forskning, samarbeid, anvendelse av kombinasjonsstillinger og involvering av lærere og skoler i forsøksvirksomheten, i tillegg til å utveksle erfaringer med ULF arbeidet i de ulike nodene.

#### *ULF-Bazar som arena for erfaringsdeling*

ULF Bazar fungerer som verktøy/modell for erfaringsinnhenting og erfaringsdeling, på en arena der de ulike aktørgruppene deltar. Slik sett representerer ULF Bazar en arena for erfaringsutveksling og diskusjon omkring forståelsen av sentrale begreper i ULF-forsøket og samarbeidsrelasjoner rundt praksisnær forskning som styrker det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanning og yrkesutøvelse. Ved å koble sammen ulike aktører med ulike erfaringer kommer et mangfold av perspektiver fram i diskusjonene.

Generelt viser våre studier at det er et stort behov for en arena der aktørene i ULF kan møtes på tvers av roller, nivåer og prosjekter. Vi ser at i ULF-prosjektets tredje år har deltakerne fortsatt ulike forståelser av hva ULF er og av sentrale begreper i arbeidet. For eksempel har de ulike oppfatninger av hva som skiller ULF-arbeidet fra andre eksisterende programmer og aktiviteter med samme formål/ändamål. I tillegg er det utfordringer og dilemmaer knyttet til læreres deltakelse i praksisnær forskning, både når det gjelder lærernes rolle i forskningen og mer praktiske utfordringer. For eksempel er spørsmålet om likeverdighet mellom aktørene er en utfordring som engasjerer mange. ULF Bazar ser ut til å være en viktig arena for diskusjoner rundt ulike forståelser og fortolkninger av sentrale element i ULF-oppdraget. På noe lengre sikt kan Bazar også fungere som en arena for å diskutere forskningsresultater fra ULF-arbeidet.

#### *Avtaleverket i ULF*

Vår gjennomgang av avtaledokumentene i ULF tegner et bilde av en omfattende organisasjon og et komplekst nettverk av avtaler som kobler universiteter, høyskoler og huvudmän, men der også skoler og enkeltindivider inngår. Vi har registrert et omfattende utvalg av forskjellige dokumenter i nodene. Generelt og på tvers av nodene ser vi at avtalene har en sterk forankring i det nasjonale ULF-oppdraget gjennom tydelige henvisninger til den overordnede overenskomsten mellom de fire universitetene, som danner grunnlaget for ULF forsøksvirksomhet. Dette framkommer også gjennom videreføring av begrepsbruk og språklige vendinger i avtaledokumentene på nodenivå, og igjen i avtaledokumentene mellom noder og huvudmän. Samtidig ser vi også at det synes å være relativt stort rom for tilpasninger og vektlegging av spesifikke kompetanser, fag, tema og innsatsområder i de lokale avtalene.

På samme måte som de overordnede dokumentene som definerer ULF er generelle, er også avtaledokumentene lite konkrete om hva slags virksomhet som omfattes av avtalene, utover å drive arbeid for praktisknær forskning gjennom samverkan. Dette kan forstås som en refleksjon av ULF-forsøksvirksomhet som en virksomhet der det lokale behovet, eierskapet og initiativet skal få stort spillerom. Samtidig kan dette gjøre det vanskelig for utenforstående å få grep om virksomhetens faktiske og konkrete arbeid og forventede resultater. Det kan dermed være en utfordring for ULF som forsøksvirksomhet å kommunisere hva ULF faktisk er og hvilke gevinster som skal realiseres



gjennom forsøket. Dette er imidlertid ikke uvanlig i satsinger der aktører i store deler av utdanningssystemet er involvert, og der resultatet av aktivitetene er avhengig av innsats fra et konglomerat av aktører og først vil kunne vise seg etter en tid.

En måte å forenkle arbeidet med avtaledokumenter på er gjerne å utvikle maler eller felles retningslinjer for utformingen av dokumentene. Det er derfor interessant at et annet gjennomgående kjennetegn ved dokumentmaterialet er bruken av så mange ulike dokumenter både mellom og innenfor nodene. Dette kan handle om den desentraliserte strukturen ULF i hovedtrekk er organisert etter, og/eller at dette reflekterer ideen i om at det skal være en begrenset grad av styring i ULF. Mangfoldet av avtaledokumenter kan også forstås som nødvendig i en organisasjon med så mange nivåer og ulike aktører med ulike roller, der ULF utgjør en felles intensjon som i møte med det lokale tilpasses og gis et konkret innhold gjennom prioriteringer og ulike aktiviteter.

*Vurderinger og systematisering av ULF erfaringer for videre arbeid med ULF-avtal,*

Stor fleksibilitet i gjennomføringen av ULF-oppgavet betyr stort regionalt og lokalt mangfold når det gjelder organiseringen av praksisnær forskning som samarbeid mellom læresetene (forskere og lærere og studenter i lærerutdanningen), huvudmännen, skolene og lærere. Når regjeringen i den siste forskningsproposisjonen foreslår at forsøket med praksisnær forskning skal permanenteres (jf. Prop 2020/21:60, s. 112.), reiser det spørsmålet om hvilke erfaringer som bør inngå i regjeringens betraktninger når det gjelder den videre politikktutformingen: Vilka allmänna strukturer och politiska riktlinjer på nationell, regional och lokal nivå bör upprättas som grund för ett permanent ULF-avtal som institutionaliserar långsiktigt samarbete mellan universitet / högskolor och rektorer, og som säkerställer "en starkare vetenskaplig grund i lärar- och förskolelärarutsträckning och i skolväsendet"?

En hovedutfordring for forsøksvirksomheten blir i denne sammenheng å identifisere hvilke dimensjoner som bør defineres og institusjonaliseres gjennom videre nasjonal politikktutforming. I det avsluttende kapitlet i denne tredje rapporten identifiserer vi derfor noen problemstillinger/nyckelfrågor knyttet til ulike dimensjoner og beslutnings- og forvaltningsnivåer som sluttrapporten fra forsøksvirksomheten til regjeringen bør drøfte og avklare som underlag for

en permanent ULF-avtale. Vi presenterer også en figur *bestående av* fire nivåer og fire dimensjoner i en permanent ULF-avtale; en permanent nasjonal modell eller struktur for langsiktig samverkan om praksisnær forskning. Figuren kan anvendes som et tankekart for systematisering og vurdering av erfaringer fra arbeidet på de ulike nivåene og fra iverksatte aktiviteter gjennom forsøksvirksomhet. Syftet vil være å klargjøre styrker og svakheter, positive og negative erfaringer og hvordan samspillet mellom behovet for styring/ledelse og behovet fleksibilitet/endring kan ivaretas i ULF som kompleks organisasjon.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>ULF-evaluering og ULF-forsøksvirksomhet .....</b>	<b>12</b>
1.1	Regjeringsoppdraget og ULF-universitetenes intensjonsavtale .....	12
1.2	Forskningsbasert evaluering av ULF .....	14
1.3	Delrapport 1 kort oppsummert .....	16
1.4	Delrapport 2 kort oppsummert .....	17
<b>2.</b>	<b>Design og metode .....</b>	<b>19</b>
2.1	ULF-strukturkart .....	20
2.2	Datamaterialet i studien .....	21
<b>3.</b>	<b>Analytisk fokus.....</b>	<b>24</b>
3.1	Dimensjoner i evalueringen.....	24
3.2	Partnerskap og samarbeidsformer i utdanningsforskning .....	25
3.3	Et tredje rom .....	29
3.4	Hybride roller .....	30
3.5	Organisasjonsperspektiv på styring og endring i utdanning.....	31
<b>4</b>	<b>Uppsala hovednode: Tematisk lærerutdanningscase .....</b>	<b>36</b>
4.1	Tema for samverkan og forskning .....	37
4.2	Praksisnær forskning .....	40
4.3	Aktører, strukturer, roller og koblinger .....	42
4.4	Organisering og ressurser.....	50
4.5	Avgjørende forutsetninger/suksessfaktorer.....	52
4.6	Tematisk lærerutdanningscase - oppsummerende refleksjoner.....	54
<b>5</b>	<b>Arbeidet i den nasjonale samordningsgruppen .....</b>	<b>56</b>
5.1	Møter i den nasjonale samordningsgruppen i 2020.....	57
5.2	Den nasjonale samordningsgruppen som koordinerende organ .....	61
<b>6</b>	<b>ULF Bazar .....</b>	<b>62</b>
6.1	Hva er ULF Bazar? .....	62
6.2	Nasjonal ULF Bazar.....	64
6.2.1	Formøtene.....	65
6.2.2	Samordningsgruppens dokumentasjon fra ULF Bazar.....	67

6.2.3 Ettermøtene .....	68
6.3 Ulf Bazar som arena for erfaringsutveksling.....	71
<b>7 Avtaleverket i ULF .....</b>	<b>72</b>
7.1 ULF – Karlstad-noden .....	74
7.2 Gøteborg-noden.....	80
7.3 Umeå-noden .....	87
7.4 Uppsala-noden .....	92
7.5 ULF avtaleverk oppsummert .....	98
<b>8 På sporet av modeller for praksisnær forskning .....</b>	<b>100</b>
<b>Referanser .....</b>	<b>122</b>
<b>Appendix .....</b>	<b>126</b>

# 1. ULF-evaluering og ULF-forsøksvirksomhet

ULF-evaluering er en forskningsbasert følgestudie av utviklingen av den svenske regjeringens oppdrag til fire universiteter i Sverige. Oppdraget er å gjennomføre en forsøksvirksomhet for utvikling og utprøving av modeller som kan føre til langsiktig samarbeid mellom universitet og høyskoler og huvudmän om praksisnær forskning innenfor skolevesenets område. Den forskningsbaserte evalueringen gjennomføres ved Universitetet i Sørøst-Norge av et forskerteam bestående av forskere fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) og Senter for profesjonsstudier ved OsloMet. Denne delrapport 3 presenterer resultatene fra evalueringens Steg 3. I steg tre retter vi blikket mot flere av ULF-arbeidets sentrale aktiviteter, som lokalt arbeid med ULF, avtaleverket som regulerer samarbeid, nasjonal ULF Bazar 2020 og koordineringsarbeidet av ULF i den nasjonale samordningsgruppen. Delrapporten bygger også på ULF-evalueringens to første delrapporter (Prøitz, Barstad & Aasen (2019) og Prøitz, Rye, Barstad, Afdal, Risan & Aasen (2020)) og viderefører, -utvikler og utdyper evalueringens perspektiver og resultater.

Delrapporten er strukturert i 8 kapitler. I kapittel 1 redegjøres det for ULF-oppgaven og ULF forsøksvirksomhet, og for foreløpige funn i evalueringen. I kapittel 2 beskrives studiens design og metode, mens rapportens analytiske rammeverk presenteres i kapittel 3. I kapittel 4 presenteres evalueringens gjenstående og fjerde casestudium av lokalt arbeid og operasjonalisering av ULF under Uppsala hovednode. I kapittel 5 rapporteres det fra våre observasjoner av arbeidet i den nasjonale samordningsgruppen, mens det i kapittel 6 redegjøres for ULF Bazar. I kapittel 7 presenteres en gjennomgang av avtalene som regulerer ULF forsøksvirksomhet i de enkelte nodene og i kapittel 8 påbegynner vi en diskusjon omkring ULF-arbeidets utvikling og utprøving av ulike modeller for «praktinära forskning» sett i lys av regjeringsoppdraget. I dette siste kapitlet diskuterer også mulige veier videre for arbeidet med ULF.

## 1.1 Regjeringsoppdraget og ULF-universitetenes intensjonsavtale

Den svenske regjeringen ga i Regeringsbeslut III:4 (090317) Uppsala universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet og Karlstads universitet følgende oppdrag:

Regeringen uppdrar åt Uppsala universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet och Karlstads universitet att planera och genomföra en försöksverksamhet i syfte att utveckla och pröva olika modeller för långsiktig

samverkan mellan universitet och högskolor och huvudmän inom skolväsendet kring praktisk forskning. Försöksverksamheten ska bidra till en stärkt vetenskaplig grund i lärar- och förskolläro-utbildningarna och i skolväsendet.

Hensikten med ULF-oppgjøret er å bidra til å forsterke det vitenskapelige grunnlaget for lærer- og førskolelærerutdanningene og skolevesenets virksomhet. Sentrale elementer i oppdraget er å planlegge og gjennomføre forsøk med det siktemål å utvikle og utprøve modeller som kan bidra til langsiktig samarbeid mellom universitet/ høyskoler og skolehovedmän om praksisnær forskning innenfor skolens/førskolens praksisfelt. Lærere og førskolelærere skal gis mulighet til å medvirke i planleggingen og gjennomføringen av forskningen. Oppdraget skal gjennomføres i samarbeid mellom de fire universitetene. Andre interesserte universiteter og høyskoler skal inviteres inn til prosjektdeltakelse ved å være tilknyttet et av de fire universitetene. Det er et krav at universitetene/høyskolene skal samarbeide med flere skolehovedmän. Samarbeidende universiteter og høyskoler skal ha en viss geografisk spredning, og det skal være variasjon mellom skolene/førskolene som medvirker i forsøket, for eksempel i karakteristika som skoletype og trinn/årskurs.

Helt sentralt i oppdraget står også planlegging, utvikling og utprøving av flere ulike modeller for langsiktig samarbeid mellom universitet/høgskoler og hovedmän. Det skal prøves ut ulike typer av modeller for samarbeid, for eksempel ulike typer av avtaler for kombinasjonsstillinger, læreres og førskolelæreres deltakelse, veiledning, kurs, arrangementer for datainnsamling og eksamen. Det er videre fremhevet at den forskning som skjer i samarbeidet mellom partnerne, både skal være virksomhetsrelevant og gi forskning av høy kvalitet. De ansvarlige universitetene skal samarbeide underveis, og da ikke bare om ulike typer modeller til utprøving, men også om rapportering og dokumentasjon underveis og til slutt i arbeidet. De ansvarlige universitetene skal også gjennomføre evaluering av arbeidet og formidle og spre resultater.

Regjeringsoppdraget innebærer forsøk med ulike typer av modeller for et langsiktig samarbeid om praksisnær forskning. I oppdragsbrevet konkretiseres ulike modeller til å omhandle for eksempel utprøving av ulike former for tilsettinger, praktikerens deltakelse i forskning og ulike former for undervisning og veiledningsaktiviteter. Med dette som utgangspunkt skal universitetene selv i dialog med praksisfeltet, utvikle premisser og prinsipper for samarbeid som definerer modellene som skal utprøves.

I de fire universitetenes intensjonsavtaler/avsiktsforklaringer angis det tre overordnede kategorier for samordning av forsøksvirksomheten der elementer ved slike modeller angis:

- Særskilte ansettelse og oppdrag.
- Aktiviteter for å bedrive og styrke praksisnær forskning ut fra skolens behov.
- Etablering av langsiktige strukturer for å muliggjøre at lærere, lærerstudenter og forskere kan samarbeide i praksisnær forskning og utviklingsarbeid.

I intensjonsavtalen blir også praksisnær forskning definert. Skolhuvudmannens rolle/funksjon som strukturerende element og bindeledd for utvikling av samarbeid, er her fremhevet:

Praktiknära forskning avser inom försöksverksamheten sådan utbildningsvetenskaplig forskning som förutsätter huvudmannens strukturer och resurser, och har som mål att lösa problem, och utnyttja potentialer, inom undervisningen/utbildningen eller att identifiera faktorer som leder till förbättrade elevresultat inom läroplanernas samtliga områden.

Universitetenes intensjonsavtale beskriver også hvordan de fire partnerne vil organisere og gjennomføre forsøket i en overordnet samordning og gjennom løpende dialog med aktører på nasjonalt nivå ved hjelp av en samordningsgruppe bestående av ansvarlige representanter fra lærerutdanninger ved hvert læresetet.

## 1.2 Forskningsbasert evaluering av ULF

Den forskningsbaserte evalueringen som det her rapporteres fra, inngår som en del av regjeringens ULF-oppgaver til de fire læresetene:

Universiteten ansvarar också för att försöksverksamheten dokumenteras och utvärderas samt för att sprida dokumentation och resultat av utvärderingar så att resultaten kan överföras och användas av andra universitet, högskolor och skolhuvudmän som vill samverka kring praktiknära forskning. (Regeringsbeslut III:4 (090317))

Evalueringen av ULF innebærer studier og analyser av rammebetingelser, prinsipper og premisser som legges til grunn for forsøksvirksomheten, og prosesser, tiltak, resultater og til en viss grad effekter som prosjektet består av og fører til. Evalueringen er rettet mot faktorer som ligger mellom den forskningspolitiske beslutningen om å iverksette forsøksvirksomheten, og resultater som forsøkene avstedkommer innenfor de ulike modellene som de fire universitetene utvikler og

implementerer i samarbeid med hverandre, med skolhuvudmannen og med praksisfeltet. De overordnede forskningsspørsmålene for evalueringen er som følger:

- Hva omfattes forsøksvirksomheten av og hvorfor?
  - Innbefatter undersøkelser av hvilke modeller og aktiviteter som inngår, hvilke begrunnelser for valg av ulike modeller og aktiviteter, utvikling og gjennomføring av praksisnære forskningsprosjekter innenfor de valgte modellene som omfatter forskningens tilblivelse, problemstillinger og design og den praksisnære forskningens resultater
- Hvorvidt og hvordan forsøksvirksomhetens mål knyttet til samarbeid mellom aktørene og en forsterkning av det vitenskapelige grunnlaget i lærerutdanninger og i skolevesenet er nådd?

På samme måte som i delrapport 1 og 2 har vi i denne delrapporten sett nærmere på flere elementer i forsøksvirksomheten, som hvilke strukturer, organiseringer og aktiviteter som er igangsatt. Til forskjell fra delrapport 1, der vi la vekt på å få et *overblikk* over ULF forsøksvirksomhet slik den ble presentert på det nasjonale politikknivået og i arbeidet i den nasjonale samordningsgruppen, og delrapport 2 der vi gav et *nærblikk* på ULF gjennom å studere hva som skjer i lokale ULF-case, retter vi i delrapport 3 blikket mot flere sentrale aktiviteter i ULF forsøksvirksomhet. Det inkluderer det fjerde og gjenstående lokale caset under Uppsala hovednode, avtaleverket som definerer og regulerer samarbeid formelt, gjennomføringen av nasjonal ULF Bazar og arbeidet i ULF nasjonal samordningsgruppe. Avslutningsvis begynner vi en diskusjon om hvordan forsøksvirksomheten så langt besvarer regjeringsoppdraget: *syfte att utveckla och pröva olika modeller för långsiktig samverkan mellan universitet och högskolor och huvudmän inom skolväsendet kring praktisknära forskning.*

I det videre oppsummerer vi kort hovedfunnene fra delrapport 1 og 2. Vi presenterer studiens metode, design og datamateriale for undersøkelsene i denne delrapporten. Videre presenteres det analytiske rammeverket for studien før vi redegjør for resultater i de påfølgende kapitlene.



### 1.3 Delrapport 1 kort oppsummert

I delrapport 1 viste vi til at en hovedproblemstilling i følgeevalueringen er å undersøke hvilke modeller og aktiviteter som inngår i forsøksvirksomheten og begrunnelsene for de valgte modellene og aktivitetene. Etersom delrapport 1 beskriver ULF arbeidet i forsøksvirksomhetens tidlige utviklingsfase, vektla vi å få et overblikk over ULF gjennom dokumenter, møteobservasjoner og intervjuer.

Dokumenter knyttet til ULF-oppgavet og våre observasjoner viste at *hva en modell er*, er forstått på ulike måter. En modell kan være en anskueliggjøring av planlagte strukturer, prosesser og aktiviteter. Modellen fungerer da som et forbilde eller et mønster for hva som skal utvikles og etableres. I delrapporten viste vi til at ALF-avtalen hadde gitt noen overordnede føringer for ULF, men at utover det hadde ikke universitetene i ULF konkretisert og lagt en *ex ante*, eller ovenfra – og – ned forståelse av modellbegrepet til grunn for utviklingen av forsøksvirksomheten. Våre studier av ULF i oppstartsåret viste tvert om at universitetene bevisst har valgt å ikke utvikle ulike modeller i form av mønstre for praksisnært forskningssamarbeid som skal prøves ut på de ulike læresetene. Forsøksvirksomheten ved de fire nodene tok utgangspunkt i en mer induktiv og generisk forståelse av modellutviklingen der ulike forståelser og tradisjoner innenfor praksisnær forskning og ulike, etablerte samarbeidsrelasjoner og aktiviteter ved de ulike læresetene, kartlegges, diskuteres, revideres og videreutvikles. Med dette som utgangspunkt la vi til grunn at det var nødvendig med en induktiv modellforståelse for evalueringsarbeidet i beskrivelser, identifisering og analyse av hvilke prosesser, strukturer og aktiviteter som inngår i forsøksvirksomheten. En modell forstås da som en gjengivelse eller en representasjon av utviklede strukturer, prosesser og aktiviteter som vokser fram nedenfra og identifiseres gjennom *ex post*-studier av praksis.

Delrapport 1 viste at det var gjort et formidabelt arbeid ved de fire nodene når det gjelder å involvere læreseter med svensk lærerutdanning i ULF. 25 av 27 læreseter som tilbyr lærerutdanning, er involvert i forsøksvirksomheten. Vi pekte også på at dette ville kunne gi et godt grunnlag for det videre arbeidet med å utvikle samarbeid mellom universiteter/høgskoler og huvudmän som forsterker det vitenskapelige grunnlaget for lærer- og førskolelærerutdanning og skolevesenets virksomhet.

Avslutningsvis i delrapport 1 presenterte vi med utgangspunkt i det innsamlede materialet og analysene, noen sentrale faktorer og dimensjoner som inngår i og konstituerer modellene som er under utvikling blant annet: forståelse av og operasjonalisering av praksisnær forskning, forståelse og operasjonalisering av forskningsanvendelse, innholdet i de formelle avtalene mellom aktørene og rollene til de involverte (huvudmän, skoleleder, lærer, lærerutdanning, lærerstudent, forsker, universitet), finansieringsmodeller, samarbeidsarenaer og samarbeidsprosesser for samarbeid, koblinger til lærerutdanningene (lærere og studenter) og til forskerutdanningene for yrkesaktive lærere og forskerutdanningen for lærerutdannere samt spredning av forskning.

## **1.4 Delrapport 2 kort oppsummert**

I delrapport 2 presenterte vi et nærblikk på hvordan ULF blir operasjonalisert lokalt gjennom tre casestudier. Vi satte fokus på hvordan ULF-forsøksvirksomhet blir operasjonalisert gjennom valg av tema for samarbeid, refleksjoner og forståelser av begreper som praksisnær forskning og forskningsanvendelse og hvilke aktiviteter som er igangsatt. Vi så på koblinger mellom forskning, huvudmän og skole, forholdet til lærerutdanning og på organisering og ressursfordeling i de lokale ULF-casene. Casene ga grunnlag for diskusjon omkring sentrale elementer i ULF, som ambisjonen om likeverdighet mellom aktører og ulike kunnskapsområder for samarbeid, betydningen av kompetanse hos aktørene på alle nivå og hvilke utfordringer det lokale arbeidet i ULF bringer med seg.

Hovednodene vektlegger ulike strukturer, virkemidler og tiltak i sine operasjonaliseringer av ULF, og dette fant vi igjen i de tre casene som vi studerte. Vi så at casene fokuserte på henholdsvis etablering og gjennomføring av konkret forskningsprosjekt, etablering av strukturer for samarbeid og identifisering av temaer for samarbeid. Det var i stor grad kontekstuelle forhold som avgjorde hva som er casenes sentreringpunkter. Vi så også at innenfor casene og blant casenes aktører reflekteres ulike forståelser av praksisnær forskning.

Gjennom delrapport 2 ble det tydelig at ULF-forsøket tok ulik form i ulike kontekster. Vi så et mangfold av tilnærminger, forståelser og konkretiseringer. Operasjonaliseringene av ULF på casenivå ga også et grunnlag for å fremheve noen gjennomgående problemstillinger som bør vies

oppmerksomhet i det videre arbeidet med ULF-forsøket: likeverdighet mellom ulike aktører, kompetanseproblematikk, ressursproblematikk, koblinger til lærerutdanningene og diskursen i “det tredje rommet”.

Viktige spørsmål for det videre arbeidet presentert i delrapport 2 var blant annet:

- Hva innebærer likeverdighet i ULF når den operasjonaliseres?
- Hvordan sikre arenaer som legger til rette for interaksjon mellom forskere og brukere, slik det er beskrevet og operasjonalisert i ULF-forsøket?
- Hvordan involvere lærere i ulike stadier av selve forskningsprosessen?

I delrapporten viste vi til at en «tredje rom»-tenkning kan bidra til at lærere involveres i forskning som profesjonelle yrkesutøvere; som førskolelærere og lærere. Vi viste også til at casestudiene tydet på at huvudmännen i denne sammenheng har en sentral rolle som kunnskapsmegler.

Delrapport 2 tydet også på at en hovedutfordring for forsøksvirksomheten er å legge grunnlaget for at det kan etableres et felles språk som binder sammen vitenskap og praksis basert på et intellektuelt fellesskap som anerkjenner og respekterer ulike perspektiver og referanserammer som likeverdige. For en gjensidighet i styrking av både arbeidet med forskning og for praksis. I delrapporten viste vi til at ved å knytte praksisnær forskning til lærerutdanningene og skolelederutdanningene kan forskningen på lengre sikt bidra til å videreutvikle utdanningssektoren som en profesjonell organisasjon med en kritisk, reflekterende forskningsbasert kunnskapsbasis.

Med dette som bakgrunn ser vi i delrapport 3 nærmere på et utvalg sentrale elementer i ULF, som operasjonalisering av ULF i casestudiet i Uppsala-noden, arbeidet i den nasjonale samordningsgruppen, ULF-Bazar og ULF forsøksvirksomhet avtaleverk. Denne tilnærmingen innebærer at vi fokuserer på lokalt ULF-arbeid, koordinering og samordning av ULF nasjonalt, utprøving av en modell for erfaringsutveksling og kunnskapsspredning og hvordan ULF er organisert i et nettverk av avtalefestede koblinger. Fokuset fordrer innsamling, behandling og analyse av et variert datamateriale med et sammensatt sett med analytiske perspektiv.

## 2. Design og metode

Den forskningsbaserte ULF-evalueringen hadde sin oppstart høsten 2018 og det leveres delrapporter hvert år frem til leveringen av en sluttrapport vår 2022. Evalueringsprosjektets overordnede design og tidsplan vektlegger et fokus og en metodisk tilnærming som utvikles i løpet av evalueringsperioden, og som bygger videre på og utdyper det foregående arbeidet i steg (se figur 1). I delrapport 1 presenterte vi de første undersøkelsene av ULF-aktivitetene for et overblikk over ULF i evalueringens Steg 1. I delrapport 2 presenterte vi et nærblikk på ULF-aktiviteter i Steg 2 av evalueringen. I denne delrapporten presenterer vi våre studier i Steg 3 (uthevet i figur 1). På samme måte som noen av aktivitetene i Steg 1 går parallelt med Steg 2 og Steg 3, strekker Steg 2 seg også over flere rapporteringsperioder. Dette designet er valgt for å ivareta ULF som en forsøksvirksomhet i stadig utvikling.

Steg 3 omfatter materiale fra observasjon av samordningsgruppens møter, observasjon og studier av dokumenter knyttet til gjennomføringen av ULF Bazar, en gjennomgang av avtaledokumenter i ULF og intervjuer med forskere, huvudmän, skoleleder og lærere i Uppsalanodens case.

Tabell 1 Design, aktivitets- og tidsplan for ULF-evalueringen

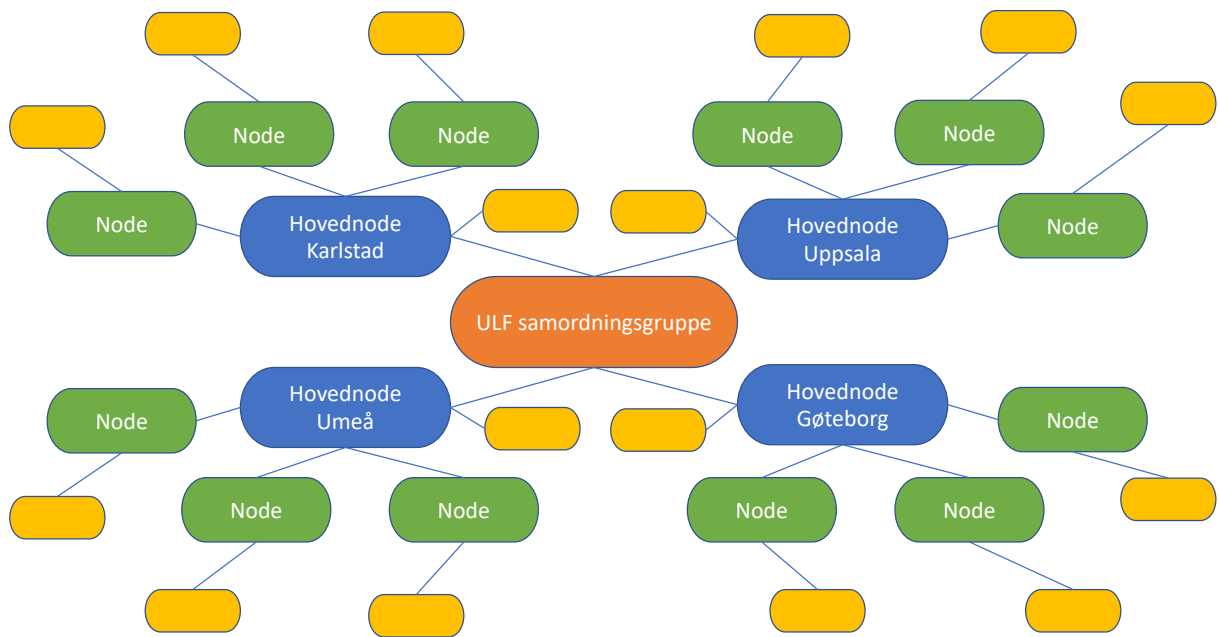
Aktiviteter	H18	V19-H19	V20-H20	V21-V22
Oppstartsintervjuer samordningsgruppen	X			
Observasjon av møter	X	X	X	X
Dokumentstudier	X	X	X	X
Fire case-studier på prosjektnivå		X	X	
Spørreundersøkelse – utvikling og gjennomføring			X	X
Oppsummerende intervjuer samordningsgruppen				X
Rapportering	Delrapport 1 31.02.19	Delrapport 2 31.01.20	Delrapport 3 31.01.21	Sluttrapportering 31.01.2022

Casestudiet i Uppsala-noden baserer seg på de samme utvalgsstrategiene for casestudiene presentert i delrapport 2 (se side 9-12). Kort sagt handler det om case som kan være illustrerende

for operasjonaliseringer av ULF. Operasjonaliseringer av ULF kan være i form av etablering av *strukturer*, iverksetting av *prosjekter* eller også organisering av aktivitet rundt et bestemt *tematisk* fokus tilknyttet ULF. Et case i denne sammenheng innebærer altså ikke at vi har studert direkte sammenliknbare aktiviteter, men at det er operasjonaliseringer av ULF som forsøksvirksomhet som står i fokus for våre undersøkelser. Denne tilnærmingen reflekterer ULF forsøksvirksomhet slik den har utviklet seg innenfor rammen av hovednodene ved de fire universitetene som har ulike profiler, forhistorier, forutsetninger og ønsker for virksomheten under ULF-oppdraget.

## 2.1 ULF-strukturkart

I arbeidet med casene i delrapport 2 utviklet vi et strukturkart over det vi anså som forventede koblinger for samarbeid i ULF mellom de ulike aktørene og organisasjonene på ulike nivåer innenfor det svenske utdanningssystemet som er involvert (se Figur 1). I kartet er ULF-samordningsgruppe det overordnede nivået plassert i sentrum av strukturen (orange boks). I samordningsgruppen sitter medlemmer fra hver av hovednodene i ULF; Uppsala, Gøteborg, Karlstad og Umeå universitet (blå bokser). Det neste nivået i strukturkartet er hovednodene. Hver av disse er organisert med en egen styringsorganisasjon (se delrapport 1 for mer detaljert informasjon om disse). Hver hovednode har et sett med samarbeidende læreseter med lærerutdanning og disse utgjør nodenivået (grønne bokser). Både hovednoder og noder har etablert koblinger fastsatt i avtaler om samarbeid med huvudmän og/eller skoler/førskoler (gule bokser). Antallet noder varierer for hver hovednode (inkludert seg selv består Uppsala av 9 noder, Gøteborg av 6 noder, Karlstad av 4 noder og Umeå av 6 noder). Kompleksiteten i ULF fremgår ikke bare i form av antallet noder der Uppsala er den mest omfattende organisasjonen, men også i antallet huvudmän koblet til den enkelte hovednode og node, som for eksempel ved Gøteborg hovednode der en av koblingene består av en gruppe på 13 huvudmän i Gøteborgsregionen. I denne delrapporten tar vi i bruk strukturkartet i kartleggingen av etablerte koblinger mellom aktører og nivåer i ULF slik de fremstår i ULF avtaleverk. Som presentasjonen av resultatene av kartleggingen senere i rapporten vil vise er det etablert et omfattende nettverk av koblinger mellom aktørene i sektoren gjennom ULF. Ved å bruke kartet over forventede strukturer har vi undersøkt koblingene som finnes, hvordan de er organisert og omkring hvilke målsettinger og aktiviteter ikke bare mellom hovednodene, men også internt i nodene.



Figur 1 ULF-strukturkart over forventede koblinger for samarbeid

## 2.2 Datamaterialet i studien

I denne delrapporten har vi tatt utgangspunkt i et omfattende og rikt kvalitativt datamateriale som består av observasjonsnotater, dokumenter (referater, overenskommelser, avtaler, virksomhetsplaner, offentlige styringsdokumenter), intervjuer og intervjutranskripter.

Ettersom vi i denne rapporten retter blikket mot flere sentrale aktiviteter i ULF, tar redegjørelsene og analysene i de ulike kapitlene utgangspunkt i ulike deler av materialet. Casestudiet innenfor Uppsala-noden informeres av dokumenter og intervjuer med representanter for huvudmännen, forskere og læresetet, lærere og skoleledere og lærerutdanning/lærerstudenter. Kapitlet om arbeidet i ULF nasjonale samordningsgruppe tar utgangspunkt i evalueringsteamets egne observasjonsnotater og referatene fra møtene i 2020 (totalt har det vært gjennomført 8 møter i gruppen i 2020). Kartleggingen av avtaleverket i ULF er basert på et dokumentmateriale vi har fått tilsendt etter avtale med samordningsgruppen. Avtaler og dokumenter som inngår i materialet er inngått innen mai 2020. Dette betyr at utvalget av dokumenter vi har studert har vært basert på det samlede dokumentmaterialet vi har fått tilgjengelig fra hovednodene. Det faktum at

avtalestrukturer og dokumenttyper er ulikt i nodene innebærer at vår gjennomgang av avtaleverket ikke kan sammenliknes på tvers av nodene, men at det derimot er avtalenes innhold og form innenfor den enkelte node som er det interessante. Når det gjelder kartleggingen av avtaleverket i ULF er det basert på avtaler om ULF inngått i nodene mellom hovednodene og læreseter og mellom læreseter og huvudmän innen mai 2020. Samlet sett utgjør dette et dokumentmateriale på om lag 60 dokumenter og vedlegg. Ettersom de ulike nodene har ulike typer av avtaledokumenter, er dokumentmaterialet presentert nodevis.

Kapitlet om nasjonal ULF Bazar baserer seg på dokumenter som beskriver planlegging, forberedelser, gjennomføring og erfaringer fra bazaren slik de kom til uttrykk blant de som arrangerte og de som deltok i arrangementet. En del av materialet omhandler også arbeidet med å endre den planlagte bazaren til digital løsning i forbindelse med gjennomføringen under covid-19. I tillegg til dokumenter observerte evalueringsteamet planleggings- og ettermøtene av den nasjonale ULF Bazaren og våre observasjonsnotater inngår også i materialet.

I delrapport 2 presenterte vi våre analyser av casestudier på lokalt nivå i tre noder; Umeå, Karlstad og Göteborg. Det siste casestudiet fra Uppsala-noden presenterer vi i denne delrapporten. De tre casestudiene som ble presentert i delrapport 2, definerte vi som tema-case, struktur-case og prosjekt-case. I *tema-caset* (fra Karlstadnoden) er operasjonaliseringen av ULF-arbeidet forankret i tema som huvudmannen har satt på dagsorden. Det tematiske sentreringspunktet er hvordan forskningsinteresser i forskergruppen ved læresetet, som over tid er utviklet i dialog med huvudmän og lærere, kan videreutvikles til praksisnær forskning. I *struktur-caset* (fra Umeånoden) ble samarbeidende strukturer om praksisnær forskning mer generelt satt på dagsorden. Sentreringspunktet i caset er hvordan man skal tilrettelegge for at forskere klarer å fange opp skolens utfordringer, hvordan skolenes spørsmål kan resultere i forskbare problemstillinger og hvordan det kan tilrettelegges for læreres delaktighet i forskningen. *Prosjekt-caset* (Göteborgsnoden) har gjennom dialog mellom akademia og huvudmän identifisert to områder som førskolene skal arbeide med (teknik og språk). Sentreringspunktet ligger hos kommunelectoren og FoU-enheten hos huvudmannen, som i samarbeid med forskere har fokusert på hvordan samarbeidet bør tilrettelegges når praksisnære forskningsprosjekt innenfor disse områdene skal utvikles. I Uppsalanodens case som presenteres i denne rapporten er fokus på lærerutdanning gjort

til sentreringspunkt, og delprosjektene i caset er knyttet til lærerstudenters praksisopplæring og eksamensarbeider. Vi har således kalt det for lærerutdanning-caset.

Evalueringsgruppen har hatt en tilsvarende tilnærming i nærstudiet av caset fra Uppsala-noden som i de tre foregående (se delrapport 2 for mer detaljert beskrivelse). Hensikten har vært å analysere det lokale arbeidet gjennom de involverte aktørenes perspektiver og erfaringer med ULF. Som i de tre tidligere casene har det vært viktig å få tilgang til erfaringene/fortellingene til forskere i universitet og høyskole, og fra representanter for ULF hos huvudmän, skoleledere og lærere. I og med at lærerutdanningen er sentral i dette caset, har vi i tillegg intervjuet lærerstudenter. I casestudiene analyserer vi informantenes oppfatninger av sentrale begreper i ULF-samarbeidet, deres beskrivelse og vurdering av de konkrete aktivitetene, og hvordan de beskriver og reflekterer rundt den valgte formen for samhandling og samarbeid, av aktørenes rolle og involvering i forsøket. Videre analyseres informantenes vurderinger av ULF-prosjektets organisering nasjonalt, på nodenivå og lokalt, hvordan prosjektet faglig er forankret og sammenkoblet hos de ulike aktørene, og hvordan ressursene er forvaltet. Vi får også med informantenes beskrivelse og vurderinger av avgjørende forutsetninger og suksessfaktorer.

Tabell 2 Oversikt over informanter i caset i Uppsalanoden.

	Informant hos huvudmän	Informant skole (lærere og skoleledere)	Informanter fra forskning + lærerutdanning	Informanter fra lærerutdanning (studenter)	Totalt antall informanter
Antall informanter	1	4	3+2	2	12

Det innsamlede datamaterialet behandles enkeltvis i de ulike kapitlene som tar for seg den studerte aktiviteten i ULF. Nærmere detaljer om datamaterialet som er brukt gis i de kapitlene der vi har ment at presiseringer har vært nødvendig utover det vi har presentert her. Hvert kapittel avsluttes med en oppsummerende del som sammenstiller hovedtrekkene i materialet, mens analysene av materialet først og fremst presenteres og diskuteres i det avsluttende kapitlet 8.



## 3. Analytisk fokus

I delrapport 1 identifiserte vi ulike dimensjoner med betydning for ULF forsøksvirksomhet. Dimensjonene ble tatt i bruk i delrapport 2, og vi tar dem også i bruk i denne rapporten. I delrapport 2 videreutviklet vi også evalueringens teoretiske og begrepsmessige fundament ved å supplere vårt analytiske fokus med begreper og teorier om tredje rom tenkning (third space). I denne delrapporten har vi videreutviklet og supplert det analytiske fokuset med noen flere begreper og analytiske forståelsesrammer om aktørenes hybride roller og «tredje rom profesjonelle», og velkjente ideer om organisasjonsutvikling og -styring. I det videre redegjør vi for det analytiske fokuset i denne delrapporten.

### 3.1 Dimensjoner i evalueringen

#### TEMA FOR SAMVERKAN OG FORSKNING I ULF

Under denne dimensjonen fokuserer vi på informanternes og dokumenters beskrivelser og vurderinger av ULF tema/forsøksvirksomhetens sentreringer, enten det dreier seg om forskningsprosjekt eller utvikling av tematiske orienteringer og/eller strukturer. Vi ser på hvilke problemstillinger som løftes, organisering og eventuelt design for de studerte aktivitetene. Vi vektlegger hvilke roller de involverte aktørene forsker, huvudmän, rektor, lærere og lærerstudent har i ULF-aktivitetene og i operasjonalisering av ULF.

#### REFLEKSJONER OG FORSTÅELSE AV BEGREPER OG AKTIVITETER I ULF

Under denne dimensjonen fokuserer vi på refleksjoner om og forståelser av sentrale begreper i ULF, som for eksempel praksisnær forskning, samarbeid i konkrete beskrivelser og vurderinger av ULF-aktiviteter og av samhandling og samarbeid som kommer til uttrykk i datamaterialet. Vi ser også på hvilke roller aktørene i ULF er forventet å ha. Et viktig element er å studere hvordan sentrale begreper som *praktiknärlig, samverkan, hållbar modell* i ULF er forstått av de involverte aktørene.

#### KOBLINGER

ULF forsøksvirksomhet er i stor grad basert på et idegrunnlag som fordrer stor grad av samarbeid mellom aktører som i det daglige befinner seg i ulike kontekster på ulike arbeidsplasser med ulike

arbeidsoppgaver og med ulik utdannings- og erfaringsbakgrunn. Spesielt omhandler ULF etablering av koblinger mellom akademia og praksisfelt gjennom huvudmän. Under denne dimensjonen har vi derfor fokusert på utviklingen av koblinger slik det fremstår for eksempel i avtaler, i informanters beskrivelser og i våre observasjoner av møter. I delrapport 2 utviklet vi et strukturkart som illustrerer det vi anser å være et forventet og teoretisk bilde på koblinger i ULF. I denne rapporten tar vi i bruk dette teoretiske kartet over koblinger i ULF når vi studerer dette nærmere.

#### ORGANISERING OG RESSURSER

ULF er en kompleks organisasjon som involverer en rekke aktører på ulike nivå i det svenske utdanningssystemet. Forsøksvirksomheten i seg selv skal utprøve ulike organisatoriske modeller og skal inkludere ulike yrkesgrupper og profesjoner. Under dette temaet fokuserer vi på beskrivelse og vurderinger av operasjonaliseringer av forsøksvirksomheten i de ulike aktivitetene vi har studert så langt. Vi ser også på ressursforvaltningen i ULF.

#### AVGJØRENDE FORUTSETNINGER/SUKSESSFaktorER

Under denne dimensjonen har vi startet en prosess med å identifisere det som kan være avgjørende forutsetninger og suksessfaktorer for bærekraftige samarbeidsmodeller. Vi har fokusert på hva som må til for å forsterke det vitenskapelige grunnlaget for lærer- og førskolelærerutdanningene og skolevesenets virksomhet.

### **3.2 Partnerskap og samarbeidsformer i utdanningsforskning**

I delrapport 1 viste vi til at ULF griper inn i en rekke initiativ og tiltak i Sverige for å styrke lærerutdanningenes og skolens kunnskapsgrunnlag. Vi pekte også på at dette er en utvikling som samsvarer med en internasjonal trend, karakterisert som "the applied turn in research" der eksterne forventninger, nasjonal og internasjonal politikk og institusjonelle strategier i større grad vektlegger forskning orientert mot anvendelse fremfor tradisjonell grunnforskning (Boucher, Smyth, & Johnstone, 2004; McWilliam, 2004; Rensfeldt, 2013). I denne sammenhengen må det understrekes at svensk pedagogisk forskning allerede på 1930-tallet og i ti-årene etter andre verdenskrig var inspirert av progressivismen og John Deweys pedagogiske ideer. Denne pedagogikken representerte en vending i synet på skolens oppgave. Til langt ut på 1900-tallet var

skolens hovedoppgave å gi en religiøs oppdragelse og rehabilitere det klassiske dannelsesidealet. Sagt med ULF P. Lundgren (1979): Skolens oppgave var "att återskapa det förlorade". Med den progressive pedagogikken ble siktepunktet endret og skolens oppgave ble å møte samfunnets og arbeidslivets krav. Oppgaven ble «att erövra framtiden». Dermed ble den klassiske og moralske læreplankoden erstattet av den rasjonelle eller vitenskapelige. Progressivismen betydde i følge den amerikanske skolehistorikeren Lawrence Cremin (1963) "...applying in the classroom the pedagogical principles derived from new scientific research in psychology and social sciences". Generelt var det i svensk politikk etter 2. verdenskrig stor tillit til vitenskapens problemløsende evne. I 1955 års universitetsutredning (SOU 1959:45), kan vi lese at: "Forskningen är den mest dynamiska kraften i samhällsutvecklingen. Forskningens resultat skapar ständigt nya, tidigare oannade möjligheter för materiella och kulturella framsteg. Det råder ingen tvekan om att vi nu befinner oss i et skede, då et starkt stöd åt forskningen är en hovedförutsetning för bevarandet och vidareutvecklingen av välfärdssamhället".

Svensk pedagogisk forskning har i stor grad sin bakgrunn i 1940- og 1950-årenes store skoleutredninger. I 1940 års skoleutredning, 1946 års skolekommisjon, 1957 års skoleberedning og 1960 års gymnasieutredning var det nær kontakt med forskere for å få belyst ulike problemstillinger, først og fremst knyttet til organisatoriske og strukturelle forhold, fra en vitenskapelig synsvinkel. Skolberedningen fra 1957 (SOU 1961:30) understreket at selv om perioden for strukturelle og organisatoriske forsøk da var over, burde det stimuleres til fortsatte pedagogiske forsøk med sikte på å utvikle skolens indre virksomhet. Beredningen pekte på behov for på en vitenskapelig måte å undersøke effekten av ulike arbeidsmåter i relasjon til skolens mål. Det var først og fremst den psykologiske forskningens oppfatning av viktige spørsmål, som skulle danne utgangspunkt or utformingen av framtidens skole. Skolepolitikk var anvendt pedagogikk og pedagogikk var anvendt psykologi, skriver den svenske skolehistorikeren Gunnar Richardsson (2004) om svensk skolepolitikk på denne tiden.

Gjennom de siste tiårene på 1900-tallet ble den praksisnære forskningen anklaget for å være kortsiktig og ateoretisk. Den hadde mer karakter av utredningsarbeid enn forskning, og den ga ikke forskerne mulighet til å egne seg til vitenskapelig arbeid i egentlig forstand. Forskingen ble i liten grad normert gjennom internasjonal publisering. Spesielt ble den pedagogiske forskningen kritisert

for å være for avhengig av Skolöverstyrelsens bevilgninger og dermed myndighetens problemforståelse. Forskningen fikk da ifølge kritikerne først og fremst en legitimerende rolle for utdanningspolitiske beslutninger, og den ble mindre interessant og mindre betydningsfull for en allmenn utdannings- og atferdsvitenskapelig teoriutvikling. Forståelsen av relasjonen mellom forskning på den ene siden og praktisk-pedagogisk virksomhet på den andre siden, ble også diskutert. Både policy makere, forskersamfunnet og praktikere stilte spørsmålsteget ved social engineering-tenkningen og den lineære FoU-modellen, som de mente Skolöverstyrelsen som sentral finansør av svensk pedagogisk sektorforskning, forvaltet. På mange måter innebar kritikken en akademisering av pedagogisk forskning som svekket relasjonen til og relevansen for pedagogisk praksis (Aasen, 1992).

I de senere år registrerer vi en fornyet tillit og sterke forventninger om at forskningsbasert kunnskap skal bidra til å løse globale, nasjonale og lokale utfordringer. Det medfører krav og forventninger om at forskningen må reflektere og tilpasses "the complexity of real world problems". Det forutsetter mer praksisorienterte og ofte multidisiplinære tilnærminger slik at forskningsbasert kunnskap kan inngå som grunnlag for politikk og profesjonell praksis (Boucher et al., 2004). Studier har imidlertid vist at det ikke er en enkel oppgave å føre sammen eller bygge bro over det som ofte kalles teori-praksis kløften (Nutley m. fl., 2008).

Forholdet mellom forskning og praksis og problemstillinger om bruk av forskning i praksis som grunnlag for politikkutforming på utdanningsområdet og i skole, er grundig diskutert i faglitteraturen. Det er presentert flere ulike forståelser av hvordan forskning kan tas i bruk som grunnlag for politikkutforming og skolens praksis (se for eksempel Rasmussen & Holm, 2012; Nutley m.fl., 2008; Prøitz & Aasen, 2016; Prøitz 2018).

I delrapport 1 viste vi til seks forståelser av innretning og bruk av forskning: Den lineære-rasjonelle forståelsen, basert på ideer om at tilgjengelige forskningsresultater kan overføres direkte fra forskning til praksis (Rasmussen og Holm, 2012), Mode-2 forskning, basert på Gibbons m.fl. (1994) argument om at det er behov for en annen type forskning enn den tradisjonelle vitenskapelige kunnskapsproduksjonen (Mode-1 forskning) i dagens samfunn. Grensedragnings-perspektivet, tar utgangspunkt i grensene mellom det vitenskapelige og det ikke-vitenskapelige, og der spørsmål om

“hvorforskningskjer” blir mer relevant enn spørsmål om “hva er forskning” og “hvem er en forsker”. Den fjerde forståelsen, strukturell sammenkobling, fokuserer på relasjonene mellom systemer og system til system-forhold, og beskriver hvordan et system forholder seg til sine omgivelser og samtidig forsøker å opprettholde uavhengighet i forhold til omkringliggende systemer. En femte måte å forstå bruk av forskning på, som dels overlapper med de fire perspektivene, er det interaktive perspektivet som vektlegger behovet for å dynamisk tilpasse og forme forskningsresultater i forhold til uforutsigbare kontekster og praksisproblemer (Nutley 2008). Den siste forståelsen, samarbeidsforskning, er en tilnærming som ofte blir vektlagt som en løsning for å styrke samhandlingsorientert, kontekstuell forankret og integrert kunnskapsutvikling innenfor ulike profesjonsfelt (Jonsson, 2001; Tikunoff & Ward, 1983; Kyle & McCutcheon, 1984; Allen & Shockley, 1996; Clark et al., 1996).

Disse perspektivene gir oss begreper og forståelsesrammer for hvordan forskningsresultater kan kommuniseres og problematiseres fordeler og ulemper disse gir i forhold til praksisfeltets behov og bruk av forskning. De gir imidlertid i mindre grad begreper og forståelsesrammer om operasjonalisering av ULF-forsøksvirksomhet i skjæringspunktet mellom akademia/lærerutdanning, huvudmän og skole. Vi har derfor supplert det analytiske rammeverket fra delrapport 1 med perspektiver hentet fra litteratur om samarbeid og partnerskap mellom forskning og praksisfelt i utdanning.

Den internasjonale litteraturen er fragmentert og viser i hovedsak til studier som fokuserer på resultater av intervensjoner og effekter av utviklingsprosjekter, de sier lite om hvilke samarbeidsformer som fungerer og hvordan samarbeid kan skje. Det finnes imidlertid studier av såkalte ‘research-practice partnerships’ i USA, som tar for seg hva slags typer samarbeidsformer som finnes. I en av disse studiene defineres samarbeidet helt spesifikt som: “Long-term, mutualistic collaborations between practitioners and researchers that are intentionally organized to investigate problems of practice and solutions for improving district outcomes.” (Coburn, Penuel & Geil 2013:3). I denne forskningen vektlegges betydningen av likeverdighet mellom de involverte partene. Studier som har sett nærmere på ulike former for samarbeid og partnerskap omkring praksisbasert kunnskapsutvikling og praksisbasert forskning, har imidlertid vist at det er krevende å få til de ønskede likeverdige og praksisnære relasjonene som er nødvendig (Nutley m.fl. 2008).

Dette handler blant annet om ulikheter i interesser og engasjement, respekt og forståelse for hverandres ulike kunnskapsområder og mer ressursmessige, strukturelle og kulturelle barrierer som ofte trekker aktørene fra hverandre fremfor til hverandre.

### 3.3 Et tredje rom

Et teoretisk bidrag som forsøker å imøtekomme disse utfordringene og fremme partnerskap mellom ulike grupper av aktører i forskning-praksis partnerskap, foreslår en hybrid løsning eller såkalt "third space"/tredje rom forståelse av partnerskap (Passy, Georgeson & Gompertz 2018). I litteraturen karakteriseres ofte "third space" som et sted eller et rom der integrasjon av kunnskaper og diskurser fra ulike rom møtes og slås sammen, for eksempel når folks kunnskap og diskurser fra hjemmet, nærmiljø eller nettverk karakterisert som "first space", møtes og slås sammen med kunnskap og diskurser innenfor en institusjon som skole eller arbeid "second space" (Moje, Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo, Collazo 2004).

Innenfor ULF kan dette for eksempel være når forskeres kunnskap og diskurser fra academia (first space/første rom) møtes og slås sammen med skolens, skolelederens og læreres kunnskap og diskurser ("second space"/andre rom), integreres og former en felles ny kunnskapsbase og diskurs gjennom samarbeid og partnerskap i "third space"/tredje rom. "First space" ses her som den kunnskapen og den diskursen som er nærmest eller mest kjent for den enkelte. En annen tilnærming er at «first space» er den diskursen som er den mest dominante og som får forrang i sosial interaksjon, mens "second space" blir marginalisert. Det mest sentrale i denne tenkningen er at "third space" innebærer en rekonstruksjon som utgjør et tredje, annerledes og/eller alternativt rom av kunnskap og diskurs (Moje m.f., 2004).

Tredje rom-tenkningen er videre ansett å være forstått på minst tre måter: 1) som en måte å bygge broer mellom marginaliserte og akademiske diskurser på, 2) som en måte å navigere ulike miljøer med diskurser på og sist som 3) et rom der ulike og muligens konkurrerende ideer bringes sammen for å utfordre dominante diskurser (Moje m.fl., 2004). Alle tre perspektivene kan bidra til å bygge ned uønskede hierarkiske strukturer mellom for eksempel skoler og høyere utdanning og for å navigere ulike og konkurrerende diskurser i og om utdanning (Passy m.fl., 2018).

I denne sammenhengen anser vi at tredje rom-tenkningen kan appliseres på alle nivåer i utdanningssystemet og derigjennom også på alle nivåer av ULF, fra de lokale operasjonaliseringene i prosjekter med samarbeid mellom læreseter og hovedmän til det nasjonale nivået for organisering og koordineringen av ULF som nasjonal satsing og infrastruktur.

### **3.4 Hybride roller**

Et gjennomgående trekk ved ULF, som for flere andre liknende tiltak for praksisnær forskning og økt samarbeid mellom ulike aktører i utdanningsområdet, er at ordningene har til hensikt å bringe organisasjoner, institusjoner, arenaer og aktiviteter nærmere sammen gjennom at aktører møtes (Prøitz, 2020). I dette ligger det en forventning om at møter mellom aktører og de relasjonene de utvikler, sammen vil kunne styrke praksisnærhet og relevans i kunnskapsutviklingen. I forskningen er det vist til at dette krever profesjonelle aktører med en bestemt holdning og tankesett. En måte å forstå dette på er å anse aktivitetene som arbeid på grensen (boundary) mellom forskning og praksis, akademia og profesjon (Rasmussen og Holm, 2012). Grensene kan ses på som forhandlingssoner for utvikling av relasjoner, interaksjoner, oversettelse og anerkjennelse. Relasjonene kan også handle om å forsvare grenser for å skille mellom og markere forskjeller (boundary work), eller være forsøk på å fremme overføring av kunnskap mellom de ulike kontekstene (boundary spanning). Rasmussen og Holm (2012) peker også på en tredje form for relasjoner der aktører arbeider på begge sider av grensen, som for eksempel i både praksis og i forskning og kaller disse for hybrid roller (role hybrids) inspirert av Lander og Atkinson-Grosjeans (2011) studier av «research translation» mellom klinikere i sykehus og forskere i universitet innenfor medisin. Et eksempel på en slik hybrid rolle er, ifølge Rasmussen og Holm, lærerutdannere som jobber i skjæringspunktet mellom utdanningsteori og utdanningspraksis.

Whitchurch (2015) har i forlengelse av sitt arbeid med tredje rom tenkning studert og videreutviklet begrepet 'third space professionals', som vi her har oversatt til tredje rom profesjonelle. Med utgangspunkt i at tredje rom-tenkningen tilbyr en måte å problematisere og analysere binære tilnærminger i høyere utdanning knyttet til roller, identitet og praksis, anser hun at dette er en rolle som kan inntas av akademikere så vel som profesjonsutøvere. Rollen karakteriseres av å være prosjektorientert og dynamisk, noe som bidrar til at den ikke er begrenset til tradisjonelle rammer

for tid eller rom. 'Tredje rom profesjonelle' kan altså ses uavhengig av stilling, funksjon eller disiplin og de arbeider gjerne i multi-disiplinære eller multi-profesjonelle miljøer eller team for en tidsavgrenset periode og/eller på permanent basis. De utvikler gjerne nye former for ekspertise som representerer nye rom og krever en blanding av akademisk og profesjonell input. Whitchurch (2015) viser også til at tredje rom profesjonelle kan anses å utvide våre forståelser av det som kjennetegner profesjonsbegrepet ved at de utvikler ny kunnskap i relasjon til egne institusjoner eller egen praksis parallelt med kunnskap de har ervervet gjennom profesjonsutdanning eller forskerutdanning. Disse profesjonelle tar også gjerne i bruk ulike organisasjoner for å skape nettverk fremfor å kun utvikle egen karriere. Whitchurch viser her til Friedson (2001:111-112) og hans beskrivelse av 'elitegrupper' av profesjonelle: «who apply their expertise to more complex, individuated tasks, as opposed to "standard" professionals whose activity is geared to "standardised production"».

Dimensjonene, perspektivene på bruk av forskning, tredje rom tenkningen og betraktninger om hybride roller og tredje rom profesjonelle gir oss begreper til å analysere elementer som inngår i ULF som kompleks organisasjon og virksomhet. Ettersom ULF har til hensikt å utvikle en infrastruktur med langsiktige og holdbare «samverkansmodeller mellan akademi och skolhuvudmän» for å styrke det vitenskapelige grunnlaget og den vitenskapelige holdningen i skolen, har vi valgt å også fokusere på hva slags organisasjonstenkning for styring og endring/ innovasjon/ utvikling ULF preges av.

### **3.5 Organisasjonsperspektiv på styring og endring i utdanning**

En organisasjon defineres gjerne som en systematisk strukturert sosial enhet som har til hensikt å forfølge og oppnå kollektive mål (Saad m.fl. 2020). Organisasjoner gir muligheter for å ta i bruk folks individuelle styrker og talenter som gruppe for å oppnå mer enn det som kan oppnås av de involverte individene alene. Typisk for organisasjoner er at de inkluderer individer med ulike spesialiseringer og kvalifikasjoner og erfaringer rettet mot felles mål og visjoner. Organisasjoner har også ledelsesstrukturer som bestemmer relasjoner mellom aktivitetene og medlemmene i organisasjonen og slike funksjoner bidrar også til å dele opp organisasjonen i underenheter, fordeler roller, oppgaver, ansvar og myndighet for å gjennomføre bestemte oppgaver. Sentralt i organisasjonsteori er det også at organisasjoner ikke arbeider i et vakuum, men blir påvirket av



omkringliggende miljø så vel som at de påvirker miljøet rundt (Jones 2010). ULF forsøksvirksomhet kan samlet sett i stor grad anses å harmonere med kjennetegnene for en organisasjon slik de er beskrevet her, samtidig må det også anerkjennes at ULF er en svært kompleks organisasjon bestående av et nettverk av organisasjoner i form av hovednoder og noder som igjen omfatter et nettverk av organisasjoner som læreseter, huvudmän og skoler. Dette innebærer at ULF som organisasjon også omfatter elementer som ikke nødvendigvis fanges opp av klassisk organisasjonsteori.

Innenfor klassisk organisasjonsteori vektlegges gjerne produktivitet og effektivitet basert på scientific management theory, Webers teorier om byråkrati og administrasjonsteori (Shafritz m.fl., 2015). I denne typen teorier står troen på planlegging, styring og rasjonelle beslutningsprosesser for å oppnå ønskede resultater sterkt. Denne tilnæringsmåten har imidlertid vært utsatt for kritikk. For eksempel er det anerkjent at organisasjonsendring foregår kontinuerlig og at det generelt i organisasjoner gjerne er stor sensitivitet for endring, men også at organisasjoner sjelden endres slik som det var intendert. Endring i organisasjoner er beskrevet som en økologi av responser i de ulike delene av en organisasjon som har ulike koblinger, relasjoner og sammenhenger til samfunnet rundt. Dette innebærer for eksempel at dersom samfunnet endrer seg raskt så vil gjerne også organisasjoner endre deg deretter og med overraskende sensitivitet til detaljer i egen kontekst (March 1981). Komplekse organisasjoner vil således kunne være preget av en form for orden og uorden samtidig, og der også rasjonelle beslutningsprosesser inngår March (1981).

Tesen om at god nasjonal politikkutforming, planlegging og implementering er basert på rasjonelle beslutningsprosesser, ble for eksempel trukket i tvil av Cohen, March og Olsen allerede i 1972 med deres velkjente beskrivelse av garbage can-modellen for beslutninger i organisasjoner:

«Although it may be convenient to imagine that choice opportunities lead first to the generation of decision alternatives, then to an examination of their consequences, then to an evaluation of those consequences in terms of objectives, and finally to a decision, this type of model is often a poor description of what actually happens» (Cohen, March og Olsen, 1972: 3).

Teorien stilte spørsmål ved rasjonaliteten i beslutningsprosesser i komplekse organisasjoner (som universiteter og andre offentlige organisasjoner), og utfordret det rasjonelle idealet om at alle beslutninger bør (og kan) være basert på omfattende vurderinger av alle alternative tiltak og hvilke

konsekvenser de har, og der løsninger som velges er de optimalt mest effektive løsningene på eksisterende problemer. Modellen har hatt stor innflytelse på studier av organisasjonsatferd og offentlig politikk, og har endret tradisjonelle måter å forstå rollefordelingen mellom aktører, problemer og løsninger på.

Cohen, March og Olsen (1972) foreslo istedenfor å forstå beslutningstaking som "organiserte anarkier", med fokus på at beslutningstaking i komplekse organisasjoner er preget av tre generelle trekk; usikre preferanser (problematic preferences), uklare organisasjonsprosesser (unclear technology), og flytende deltakelse (fluid participation). "Usikre preferanser" refererer til tvetydighet når det gjelder problemer og mål. Medlemmer i komplekse organisasjoner kan (fra deres ulike ståsted) være usikre på både arten av problemer de møter og hva de håper å oppnå, og det kan være varierte preferanser. Beslutningsprosesser beskrives mer som en løs samling av ideer enn som en sammenhengende struktur, og der organisasjonen oppdager preferanser gjennom (sam)handling mer enn at den handler på grunnlag av klare preferanser. I ULF ser vi at det finnes noen overordnede felles ideer og tanker om hva forsøksvirksomheten er, samtidig ser vi også at hva praksisnær forskning er tolkes på ulike måter. «Uklar teknologi» viser til organisatoriske prosesser og metoder. I organiserte anarkier har ikke organisasjonsmedlemmene fullt ut oversikt over hvordan organisasjonen fungerer, og medlemmene er usikre på hvilke regler, strukturer og prosesser ulike beslutninger tas på grunnlag av. Grunnlaget for beslutninger kan være mangfoldig, som enkel prøve-og-feilsøking, læring av tidligere erfaring, og pragmatiske vurderinger av nødvendige løsninger. ULF er en så stor og kompleks organisasjon at det ikke er mulig for dets medlemmer å ha full oversikt over organisasjonens prosesser, metoder og aktiviteter. Det er imidlertid etablert faste og temporære ordninger for informasjonsdeling og spredning av erfaringer og resultater som sikrer medlemmene et visst minimum av innsikt i organisasjonens aktiviteter og beslutninger. «Flytende deltakelse» refererer til at medlemmene varierer over tid, og at involvering for medlemmene varierer over tid, ved at forskjellige aktører er involvert i forskjellige beslutninger, eller i den samme avgjørelsen til forskjellige tider. Blandingen av deltakere med ulike preferanser og uklar teknologi som samhandler bidrar til at beslutningstaking ikke kan ha faste eller forutsigbare former. Det er derimot vanlig at beslutningstakingen er preget av mål-tvetydighet i komplekse organisasjoner (Cohen m.fl. 1972). ULF har en svært sammensatt medlemsgruppe i tillegg til at medlemmene i perioder er deltakere i ULFs ulike aktiviteter og prosjekter.

Selv om utdanningsorganisasjoner oftere er kjennetegnet av egenskaper som organisert anarki, er disse egenskapene å betrakte som delvis beskrivende for enhver organisasjon. Et hovedpoeng med denne måten å tenke om organisasjoner på, for eksempel innenfor utdanningsfeltet, er at når målene er usikre, prosesser og metoder er uklare, og deltagerne varierer, vil vanlige standardprosedyrer for ledelse og styringsmodeller være lite hensiktsmessige. En måte å illustrere dette på er motsetningen mellom det å betrakte organisasjoner som redskap for å løse veldefinerte problemer der konflikt løses gjennom forhandlinger, eller å forstå organisasjoner som sett med valgbare prosedyrer som bidrar til at deltakere kommer frem til en tolkning av hva de skal gjøre og hva de har gjort mens de er i ferd med å gjøre det (Cohen m.fl. 1972).

Interessant for våre analyser av ULF er Cohen, March og Olsens beskrivelse av fire separate strømmer (streams), som må møtes for at beslutninger skal skje. *Problemer* (problems) er bekymringer mennesker i og utenfor organisasjonen har, og som krever oppmerksomhet. ULF som forsøksverksamhet skal svare på et uttalt samfunns og policy problem om at det er et behov for å styrke samarbeid om praksisnær forskning. *Løsninger* (solutions) er gjerne et produkt, noe som allerede fins, men i organisatorisk problemløsning er spørsmålet paradoksalt nok ukjent til svaret er kjent. *Deltagere* (participants) kommer og går, og den betydelige variasjonen i deltakelse har sammenheng med andre krav til deltakernes tid, og som krever deres oppmerksomhet. Når problemer, løsninger og deltagere møtes skjer det i en fjerde strøm, *muligheter for valg* (choice opportunities) der en organisasjon forventes å ta en beslutning. I regjeringsoppdraget til ULF heter det at ULF skal prøve ut og utvikle modeller for praksisnær forskning. Dette kan tyde på at det i politikken er en ide om at det finnes slike ferdige modeller å utprøve. I ULF har man imidlertid lagt til grunn at løsningene i form av modeller må utvikles og utforskes av deltakerne gjennom forsøksvirksomheten for å kunne identifisere hvilke muligheter som finnes og som det kan tas beslutninger om. Ifølge Cohen, March og Olsen (1972) er dette en produktiv tilgang og mulighet i komplekse organisasjoner:

«The garbage can process is one in which problems, solutions, and participants move from one choice opportunity to another in such a way that the nature of the choice, the time it takes, and the problems it solves all depend on a relatively complicated intermeshing of elements. These include the mix of choices available at any one time, the mix of problems that have access to the organization, the mix of solutions looking for problems, and the outside demands on the decision makers.” (s. 16).

Denne måten å tenke om endring og beslutningstaking i organisasjoner vil kunne utfordre eventuelle ideer om at ULF vil kunne løse identifiserte problemer i forskning og utdanning og skole basert på en lineær logikk og en rasjonell plan. Samtidig kan ULF som kompleks organisasjon der elementene blandes sammen, åpne for nye muligheter, løsninger og beslutningstaking og endring som den lineære logikken og en rasjonell plan ikke nødvendigvis åpner for.

## 4 Uppsala hovednode: Tematisk lærerutdanningscase

I delrapport 2 presenterte vi et nærblikk på hvordan ULF blir operasjonalisert lokalt gjennom tre casestudier fra Gøteborg, Umeå og Karlstad hovednoder. I dette kapitlet presenterer vi et case fra den fjerde hovednoden, Uppsala. Casestudiet vektlegger informantenes oppfatninger av hvordan tema for samverkan og forskning ble til, av sentrale begreper i ULF-samarbeidet, deres beskrivelse og vurdering av de konkrete aktivitetene, og hvordan de beskriver og reflekterer rundt den valgte formen for samhandling og samskaping og aktørenes rolle og involvering i forsøket. Videre ser vi på informantenes vurderinger av ULF-prosjektets organisering og av hvordan ressursene er forvaltet. Vi ser også på informantenes beskrivelser og vurderinger av avgjørende forutsetninger og suksessfaktorer.



Uppsala-noden består av totalt ni læreseter og ledes av Uppsala universitet (UU). Samarbeidende læreseter er Högskolan Gävle, Linnéuniversitetet, Kungliga Musikhögskolan, Lunds universitet, Malmö universitet, Södertörn högskola, Stockholms universitet og Kungliga Tekniska Högskolan. Uppsala-noden besluttet høsten 2019 å lyse ut forskningsmidler til prosjekt ved nodens læreseter. Caset fra Uppsala som presenteres i denne tredje delrapporten, fikk tildeling av prosjektmidler fra styringsgruppen for Uppsala-noden våren 2020. Evalueringsgruppen har valgt å kalle dette caset for et «Tematisk lærerutdanningscase», i det videre «Lærerutdanningcase». Vi kommer tilbake til begrunnelsen for denne betegnelsen avslutningsvis i dette kapitlet.

Ved det universitetet som er ansvarlig for Lærerutdanningscaset finnes en svært sentral enhet som har vært avgjørende som organisatorisk samarbeidsarena for læresetet og omliggende huvudmän,

skoler og lærere. I fortsettelsen kaller vi dette for «Enheten». Denne enheten har fungert som et faglig utviklingssenter der lærere ved omliggende gymnasieskoler, fagpersoner ved huvudmän, forskere, lærerutdannere og lærerstudenter er involvert. Enheten tar imot et stort antall elever årlig for å inspirere og skape faglig interesse. Lærerstudenter bidrar inn i undervisning og veiledning av elever som kommer til enheten, og i tilknytning til lærerstudentenes praksisstudier (VFU) har enheten en sentral rolle. Enheten er også ansvarlig for videreutdanning/fortbildning for lærere. Ved enheten er det etablerte forskningsgrupper med representanter både fra akademia og fra yrkesfeltet. Forskningsprosjektet som utgjør Lærerutdanningscaset er blitt utviklet gjennom samarbeid mellom en rekke aktører. Tre huvudmän, flere lærerstudenter, forskere, lærere og lærerutdannere er deltakere i prosjektet som utgjør dette caset, og Enheten er et sentralt omdreingspunkt/vridpunkt i organisering og gjennomføring av prosjektet.

## 4.1 Tema for samverkan og forskning

I prosjektsøknaden beskrives prosjektet å handle om overgripende spørsmål for dagens skole. I intervjuene spurte vi informantene om hvordan overordnede temaer og konkrete problemstillinger i prosjektet var blitt til, og hvilke aktører som hadde vært delaktige i prosessen.

Informantene har en omforent beskrivelse av hvordan de overordnede temaene ble til. De beskriver det alle slik at temaene ble definert i samarbeid mellom mange aktører, og at de tar utgangspunkt i skolens behov. Da ULF-utlysningen kom var det i opprinnelig tenkt at det skulle sendes inn tre søknader fra ulike forskningsgrupper tilknyttet Enheten, men underveis i arbeidet med søknadene så de at det var store overlappinger mellom temaene, og besluttet derfor å samles om ett felles prosjekt med tre fokusområder - digitalisering, genusperspektivet (og særlig hvordan gutters skolerresultater kan forbedres), og språkutvikling gjennom eksperiment og laborasjoner.

I den innledende fasen ble temaer og overordnede problemstillinger diskutert mellom aktører fra universitetet og skoleforvaltningen (huvudmän). I intervjuene kommer det tydelig fram at man i denne fasen var opptatt av å identifisere hva som er skolens behov. Prosjektleder forteller for eksempel:

Och innan vi skrev ihop det här så pratade vi ... vi hade lite workshop, vi pratade med skollledning, utbildningsförvaltningar, för att se «vad är det för frågeställningar som faktiskt finns hos lärare och i skolan?»

Det vi kom fram till var att det här med digitalisering ... (...). På [Enheten] jobbar vi mycket med laborativt och praktiskt arbete, så kom den frågan upp ... också i koppling till språkutveckling ... olika typer av språk inom naturvetenskapen och vardagsspråk. Och en annan fråga som kom upp var «pojkaras lärande». En huvudman såg att betygen för pojkar och flickor skiljde sig åt och frågan är «vad beror det på?» «Vad kan man göra åt det?»

Representanten fra huvudmannen gir også uttrykk for at måten tema er valgt på sikrer relevans og likeverdighet mellom partene i prosjektet. Hen viser til at temaene har kommet fra praksisfeltet og inkluderer huvudmannsnivået som premissgiver. Sitatet under viser hvordan også huvudmannsnivået er opptatt av å velge temaer som skal videreutvikle skolens praksis og forbedre vilkårene for elevene:

Det är från diskussionen med huvudmannen, [...] det är lite också att fånga som det är i Sverige nu. Man måste uppmärksamma mer att pojkar hamnar efter. Och det har katastrofala följder, och kompensera det på något vis. Vi har i den värld vi lever i förmånen av att få väldigt många elever, med olika språkbakgrund, och de kommer med olika grader av skolbakgrund också. (...). Det är ett aktuellt problem. Hur gör vi? Vi behöver stötta. (...) Därför var det så otroligt aktuellt att vi jobbar, och det kompensatoriska uppdraget är vårt prioriterade område.

Etter diskusjonen mellom forskere og huvudmän hadde de flere forslag til overordnede temaer for prosjektet. En av forskerne forteller at prosessen fram til endelig beslutning om tema handlet om å finne en balanse mellom hva som er interessant som forskningsspørsmål og hva som er relevant for skoleledelsen:

Så när vi satt och diskuterade olika tema så hade vi ett antal förslag från vårt håll. Och så hade förslag från våra workshops med lärare i skolorna. Så lämnande vi ett slags utkast till förslag kring hur man skulle kunna jobba med det här. Flera av de teman som blev och där var det väldigt tydligt att vissa frågor inte var intressanta ... det är relevant för oss ... sedan gäller det att hitta någon slags balans. «vad är det som gäller ... just det här ... som blir väldigt intressant som forskningsfråga och samtidigt då ger ett resultat till utbildningsledningen som de kan använda i utvecklingsarbetet där ...

I oppstarten av prosessen ble det i tillegg brukt mye tid til kontakt med skolene. Det ble arrangert workshops på skolene der ideer og forslag til tema ble diskutert, og der lærerne kom med sine innspill til hva som var interessante temaer. Våre informanter fra skolene gir uttrykk for at de bidro til den endelige formuleringen av temaer og til å sikre at temaene var aktuelle for skolen. Et eksempel på dette er en rektor ved en gymnasieskole som sier det på denne måten:

Vi var jättemånga tillsammans från alla olika enheter, både forskning, skolan och [...] -prosjektet som satt och lyssnade och jobbade med det. (...) [...] och diskuterade om vi kunde hitta någonting som passade dem och som passade oss ... alltså det skulle passa ganska många som är med i det här ... Och sedan skulle vi ha med våra ... lärarstudenterna och då kom vi fram till att lärarstudenterna gärna vill ha ämnen för sina uppsatser. Och på något där lyckades de ha möten och komma fram till väldigt bra rubriker på forskning som de kan göra på våra elever som gynnar både högskolan, alltså de forskarna där, VFU-studenterna och våra elevers utveckling och lärarnas utveckling så att säga. Och det har ju varit «ryckigt» att få ihop det [...] men de förklarade för mig och hittade

jättebra exempel ... lite mer klassiska saker «hur blir digital undervisning i matematik?» vad är för- och nackdelar?» och sedan har de suttit med våra elever när vi hade distansundervisning och sådana saker.(...) Så de har hittat ganska konkreta saker som vi gör i klassrummet. (...)

Selv om de overordnede temaene er fastsatt, kommer det fram av intervjuene at konkretiseringen av de enkelte delprosjektene skjer i dialog mellom aktørene. En sentral del av prosjektet er lærerstudenters eksamensarbeid. De overordnede temaene innenfor dette ULF-prosjektet inngår i en «examensarbetsbank», som studentene kan velge fra som aktuelle temaer for sitt eksamensarbeid. Studentene forteller i intervjuet at selv om de overordnede temaene var definert på forhånd, opplevde de at det var stort rom for konkretisering og justering i forhold til hva de selv mente var aktuelt og som de var mest opptatt av:

(...) men dem som vi tyckte var interessante var digitalisering og pojar. Och speciellt då kopplat till all den digitalisering man har behövt göra under coronatiden. (...) Ja, vi fick välja ganska mycket själva, och det var ju skönt. Så vi har mixat på digitalisering och pojars lärande, så vi kommer skriva om online-undervisning i matematik, och hur det har fungerat för pojar i gymnasieskolan.

Studentene sier videre at de har lagt fram forslag til sitt prosjekt for lærerene, som har kommet med innspill: «Och då har ju vi gett lite förslag på vad vi tänkte kunde vara intressant, och diskuterat dem, för det vi tänker kanske inte alltid stämmer överens exakt med hur det är i skolan. Så det var väldigt värdefullt». Videre forteller studentene at de diskuterer både problemstillinger og gjennomføring av undersøkelser med lærere ved skolen:

Det blir intervjuer, och så bollar vi lite fram och tillbaka hela tiden. Hur man gör undersökningen, och vad de tycker, och pratar lite med lärarna om vad de tycker är det intressanta. Vi utvecklar frågeställningen lite fram och tillbaka. Så den är inte skriven i sten, än. Men det har varit stort intresse, så jag tror att vi är på rätt spår ändå. Men det är kul att ha den här dialogen, så att vi inte känner att vi hittar på något själva som inte går att använda.

Også intervjuene med lærerne bekrefter at dialogen med studentene om deres eksamensarbeid bidrar til å sikre at problemstillingene er relevant for skolen. Gjennom dialogen kan de gi innspill og påvirke problemstillingene og den konkrete innretningen på arbeidet slik at resultatene av studenes arbeid kommer til nytte for skolen. I tillegg til dialogen mellom lærere og studenter diskuteres eksamensarbeidene i de faste møtene i prosjektet. Dette gjelder både pågående eksamensarbeid og potensielle eksamensprosjekt for nye studenter som søker eksamensarbeid.



## 4.2 Praksisnær forskning

Når vi leser intervjumaterialet i dette caset på tvers, finner vi en relativt omforent definisjon og forståelse av hva praksisnær forskning er og hva aktiviteten innebærer. Det oppsummeres godt gjennom denne dialogen hentet fra intervjuet med lærer og lærerutdanner ved enheten:

Lærer/lærerutdanner 2: Ja, något som knyter an till den dagliga verksamheten. För lärare är det väl något som knyter an till deras undervisning och är relevant för deras undervisning. För oss är det samma sak, men i vår kontext.

Lærer/lærerutdanner 1: Att det på något vis knyter an till undervisningspraktiken och att man efter ett forskningsprojekt har lärt sig lite mer ... jag vet inte hur jag ska uttrycka mig.

Lærer/lærerutdanner 2: Någonting som både ... ett sätt att både undersöka och utveckla vidare.

Lærer/lærerutdanner 1: Ja, tack! Att man någonstans känner att man vet lite mer efteråt. Hur det man gör fungerar, eller inte fungerar.

Lærer/lærerutdanner 2: Och på så vis förbättra praktiken.

Praksisnær forskning defineres for det første som forskning hvor man henter fram kunnskap fra og om det som skjer i klasserommet. Problemformuleringer og forskningsspørsmål skal utvikles basert på de behovene som lærere selv erfarer og definerer. Dette blir spesielt understreket av forskerne og lærerutdannerne i dette caset. Rent konkret var forskernes stemme relativt sentral når det gjaldt å definere de tre overordnede temaene, mens de spesifikke spørsmålsformuleringene i mye sterkere grad blir og skal bli preget av lærerne i prosjektperioden. For det tredje påpekes det at lærere og lærerstudenter må være de som skal prøve ut og innhente ny kunnskap om det som skjer i klasserommet. Prosjektleder uttrykker viktigheten av at lærere har en sentral rolle slik:

Jag tänker att det här är kunskap som tas fram som kan användas av lärare i klassrummen och när jag tänker det så är det ju superviktigt att lärarna är med ... för de ser vilka frågor och utmaningar som finns.

Alle aktørene var opptatt av prosjektets nytteverdi, altså at det har et forskningsdesign som gir nyttige resultater på den måten at den skal være med på å utvikle skolens praksis. En av lærerne uttrykte det slik:

Ja, det är väl just det att vi som jobbar med ... på skolan också ska ha någon nytta av det. Praktisknära ... att det är nära kopplat till den verksamhet som finns inom, i det här fallet gymnasieskolan då, som ligger närmast till hands.

En annen lærer understreker hvor viktig undersøkelse av praksis er, men påpeker at den vanlige arbeidshverdagen til lærere ikke gir rom for systematiske undersøkelser av effekten av ulike undervisningsformer. Videre gir hen et eksempel på hvordan praksis kan undersøkes mer systematisk i egen undervisning:

För min del är det ju den här lyxen att få en utvärdering av hur det går för våra elever. En mycket mer grundlig utvärdering än vad vi har tid att göra själva. I det här fallet finns det fyra klasser på skolan, två som är undervisade helt digitalt, och två klasser som är som en kontrollgrupp, som har undervisats med ett fysiskt läromedel. Och då kunde man se effekter, kognitiv belastning som var större hos dem som inte hade tränat lika mycket digitalt.

Rektoren påpeker nytteverdien for skolen, lærerne og lærerstudentene som er ute i praksis ved skolene:

Det är väl att man är väldigt «nära» höll jag på att säga ... att utföra något som även gynnar oss i längden. Att vi är nere på «golvet där det skall ske». Och det blir adekvat för alla ... alltså både för våra lärarstudenter och våra lärare ...

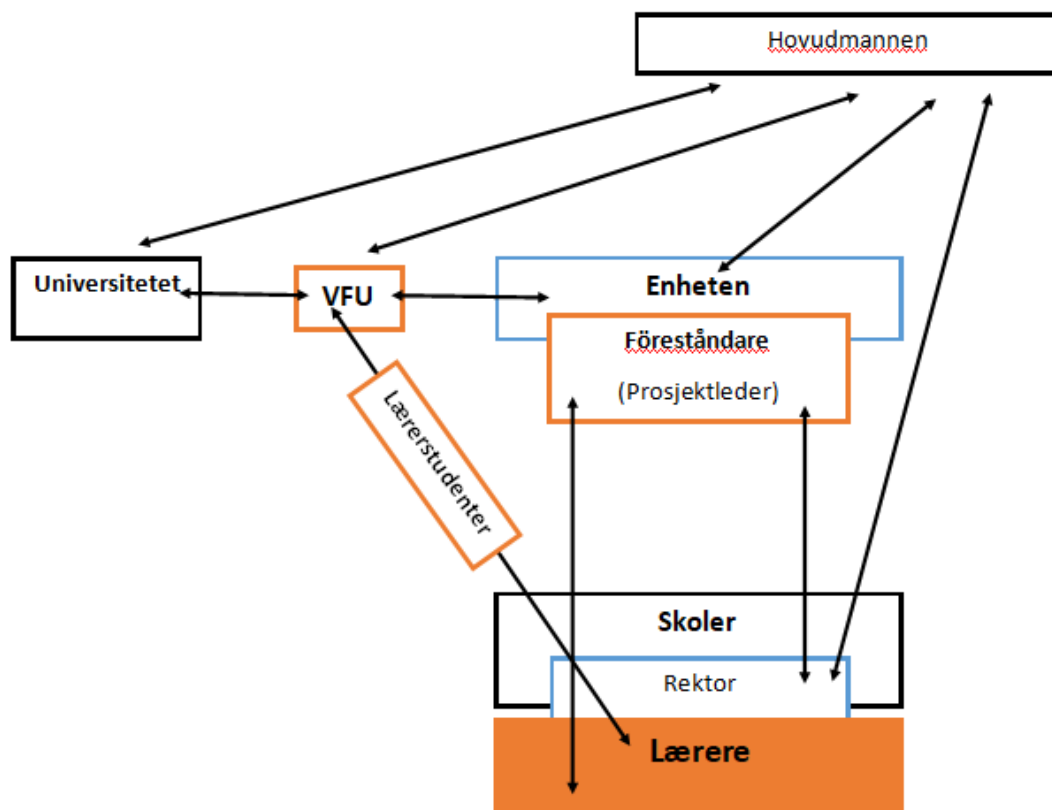
Som nevnt over har lærerstudenters eksamensarbeid en sentral plass i forskningsdesignet i caset, og eksamensarbeidet hvor det empiriske arbeidet/forsøket gjøres ute i skolen er derfor viktig for senere å kunne tilpasse og endre praksis. Representanten for huvudmannen støtter seg også på en definisjon tilnærmet lik de andre aktørene, men påpeker at diskusjonen om hva som er praksisnært er utfordrende og kompleks. Et ytterligere argument hen trekker fram er at dette og andre lignende prosjekter kan være med på å utfordre læreres tankesett slik at de i større grad kan reflektere kritisk over hva og hvorfor de gjør som de gjør i sin lærerpraksis. Samarbeid med forskere og lærerutdannere samt egne undersøkelser av praksis bringer inn nye elementer som skal påvirke lærerne til en videre refleksjonshorisont.

Både rektoren og lærerutdanneren/forskeren diskuterer forskjellen mellom et utviklingsprosjekt og dette prosjektet. Vanlige utviklingsprosjekt som det finnes mange av i skolen, beskrives som «Jag bara gjorde, och sen gick jag vidare», altså som noe som ble prøvd ut i praksis, men verken blir reflektert over, drøftet opp mot annen forskning eller systematisk spredt blant kollegaer, slik målet er med dette og andre ULF-prosjekter.

Vi kan dermed oppsummere med at praksisnær forskning i dette caset defineres som empirisk forskning, tett på det som skjer i klasserommet. Problemformuleringer og forskningsspørsmål skal springe ut fra et opplevd behov blant lærere. Lærere skal selv være med å planlegge datainnsamling og/eller intervensjoner som det forskes på. Forskere og lærerutdannere skal støtte ved å bringe inn teori, annen forskning og hjelp til systematiske analyser. Forskingen skal resultere i forslag til endring og forbedring av praksis, og den nye kunnskapen skal komme skolen og lærerkollegiet til gode.

### 4.3 Aktører, strukturer, roller og koblinger

Som beskrevet over er det mange aktører i prosjektet, men roller og strukturer bygger på allerede etablerte samarbeidsstrukturer. For det første kan man si at Enheten til en viss grad kan betegnes som et omdreingspunkt i caset. Enheten er et samarbeidsprosjekt mellom universitetet og omliggende kommuner og lederen for Lærerutdanningscaset er også leder for denne Enheten. I prosjektet er det tilknyttet tre hovudmän. De tre hovudmännen samarbeider i utgangspunktet allerede direkte med både enheten, universitetet og de enkelte skoler i sin hjemmehørende kommune. Aktører fra Enheten, universitetet og skolene samarbeider på sin side allerede blant annet om praksisopplæringen for lærerstudentene gjennom Verksamhetsförlagd utbildning (VFU). VFU-kursene gis ved universitetet og studentene deler tiden mellom enheten og skoler hvor studentene har sin praksis. Strukturene caset bygger på kan illustreres på følgende måte:



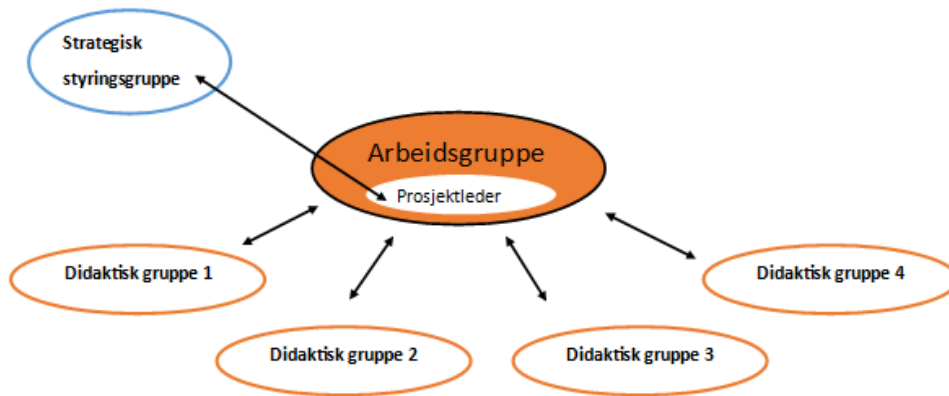
Figur 2 Etablerte strukturer som Lærerutdanningscaset er bygd på.

Aktørene som er med i prosjektet er altså representanter for de tre hovudmän, leder, lærere og lærerutdannere ved Enheten, lærerutdannere og forskere fra universitetet, lærere og rektorer i skolene samt lærerstudenter som skal gjøre sitt eksamensarbeid i skolene. Enheten og universitetet samarbeider om VFU kursene, som er selve praksisopplæringen i lærerutdanningen. Studentene

veksler mellom å være i praksis ute i skoler og inne på Enheten for didaktikkundervisning og oppgaver knyttet til skolepraksisen. Selv om det er mange aktører, finner vi gjennom intervjuene at det er en tydelig felles forståelse av prosjektstrukturen. Prosjektlederen gir en oversikt over prosjektstrukturen slik:

Vi har en arbeidsgruppe som träffas varannan vecka. (...). Och i den ingår då lärare, forskare, lärarutbildare ... och exjobbare. Så vi är en ganska stor grupp. Då informerar vi varandra om vad som är på gång och sedan delar vi upp oss i arbetsgrupper och arbetar med konkreta delar i projektet. Idag exempelvis skall en grupp jobba med den här VFU-tråden genom hela utbildningen, en grupp skall titta på ett projekt på en specifik skola, en grupp skall titta på ... jag tror de skulle titta på analys- och forskningsdata ... vi har samlat ihop data från i våras och vi behöver bara bearbeta alla data. Så då delar vi upp alla, då har vi lärare, student, forskare i varje grupp som tittar på det här ... Och sedan har vi också en strategisk styrgrupp där huvudmännen sitter så där sitter en representant från varje huvudman, vetenskaplig ledning och sedan lärarutbildningen och så sitter jag med.

Forenklet kan prosjektets struktur og oppbygning illustreres slik:



Figur 3 Prosjektstruktur i Lærerutdanningscasen.

I tillegg finnes det nettverk for hver huvudman og kommune og nettverk innad på en del av skolene som deltar under utviklingen og gjennomføringen av prosjektet. I arbeidsgruppen sitter altså prosjektleder, lærere, forskere, lærerutdannere og lærere fra Enheten. Arbeidsgruppen samles annenhver uke. Lærer/lærerutdanner ved Enheten beskriver arbeidet i prosjektgruppen slik:

Just nu provar vi ett sätt där vi först har lite information och delar, så att vi får veta vad som händer i de olika delprojekten. Och sen har vi arbetsmöten en stund, där vi jobbar vidare med någon vissa del. Så det är på något sätt en knypunkt för delprojekt, för att kunna hjälpa varandra, ta del av erfarenheter, se till att saker kommer igång och rullar.

På møtene deler de seg i mindre arbeidsgrupper (didaktiske grupper) som fokuserer på delprosjekter. Overordnet er det etablert en samordningsgruppe ved universitetet som forholder seg til Uppsala-noden og ULF på nasjonalt nivå. De didaktiske arbeidsgruppene er dynamiske basert på hvilke delprosjekter som til enhver tid pågår, men i hver av gruppene er det alltid en bred

representasjon av ulike aktører, det vil si at det sitter lærere, forskere og studenter i hver gruppe. Det er temaene i delprosjektene som definerer hvem som til enhver tid er engasjert i delprosjektene, og aktørene som enten er spesifikt interessert i tematikken fra praksisfeltets ståsted og/eller har forskningskompetanse på feltet. Lærer/lærerutdanneren vurderer arbeidet i prosjektgruppen og i de didaktiske gruppene slik:

Min bild är att det går bra, och att alla är väldigt intresserade. Även om man hamnar i en arbetsgrupp där det kanske inte är ett projekt där man är direkt involverad, det märkte jag så sent som igår, så gör denna blandning av olika erfarenheter att man får in vinklar som man inte skulle få annars.

Som figur 2 viser, er for eksempel hovedmannen ikke direkte involvert i casearbeidet, men er representanter i den strategiske styringsgruppen sammen med vitenskapelig leder/prosjekt eier fra universitetet og, representanter for lærerutdanningen og prosjektleder. I styringsgruppen skal i hovedsak forventinger og informasjon utveksles. Ved intervjuutidspunktet var fokuset i delprosjektene som vi ser av sitatet over, på blant annet det å utvikle en gjennomgående «tråd» i alle VFU-kursene som kan relateres til caset, som et forsøk på å utvikle strukturer som kan vedvare over tid. Videre arbeidet en av de didaktiske gruppene med et spesifikt prosjekt på en skole. En annen gruppe arbeidet med analyse av allerede innsamlede data og den siste med potensialet i videre arbeid ut ifra et eksamensarbeid. Sistnevnte er det arbeidet lærerstudentene gjennomfører i sin siste praksis ved å samle data eller gjøre en intervensjon som senere blir gjenstand for analyse og drøfting i en større oppgave. De didaktiske gruppene vil på hver sin måte arbeide med temaer som hører inn under en av de overordnede temaene for Lærerutdanningscaset, nemlig digitalisering, genusperspektivet og språkutvikling gjennom eksperiment og laborasjoner. Delproblemstillinger utvikles dermed over tid avhengig av hvilke delprosjekter som utvikles underveis.

Når det gjelder *de ulike aktørenes rolle* i Lærerutdanningscaset, var intensjonen å utforme en egalitær struktur den enkeltes kompetanse og erfaring skulle få en likeverdig innflytelse. Forskeren, som også var initiativtageren til prosjektet, formulerte det slik:

Så vi ser det lite mer som en pyramid. Att man bygger med hjälp av väldigt enkla steg och små jobb, men inom stora tema som så småningom kan generera, förhoppningsvis, större insikt. Så det blir ju inte vetenskapligt det här precis i början. De vetenskapliga publikationerna och värdet kanske för forskningen kommer att visa sig inom något år eller så. Man kan integrera, förstå vad detta betyder.

Forskeren påpeker at for å få til praksisnær forskning er intensjonen å starte med problemformuleringer som ligger nært opp til utfordringer i praksis. Videre har intensjonen vært mange små prosjekter inn under de tre temaene, i motsetning til et stort prosjekt med delprosjekter. Hen beskriver en struktur som til dels kan sies å bygges nedenfra for senere å kunne samles og videreutvikles til mer tradisjonelle vitenskapelige prosjekter og publikasjoner. Et tilleggsargument hen ser som positivt for en slik organisering er at det gir rom for at kommuner som er ulike både i størrelse, økonomiske og faglige ressurser samt organisering har mulighet til å delta på lik linje. Videre er forskeren opptatt av å skape en kultur hvor det hersker gjensidig respekt for hverandres kompetanseområder:

Det är en inställning-kulturfråga ,... jag har i alla fall försökt att få dessa möten ... när man arbetar tillsammans att det är väldigt viktigt att vi ser varandra som kollegor i olika utvecklingsstadier, kanske eller som kollegor med olika kompetensområden.

*Læreres rolle* i Lærerutdanningscaset betegnes av alle aktørene som sentral. To sider ved læreres rolle trekkes fram, nemlig læreres mulighet til å utforme de virkelige praksisnære forskningsspørsmålene, og læreres rolle knyttet til lærerstudenters eksamensarbeid. Det er stor enighet blant våre informanter om at det er fra lærerne problemformuleringene skal komme. Lærerutdanner ved universitetet formulerer det slik:

Men det jag tycker är viktigt är att frågeställningen kommer från lärarna. Det är inte vi forskare som hittar på frågeställningar, för då är det inte säkert att lärarna är ett dugg intresserade, de kanske bara gör det för att de måste.

Dermed blir lærernes rolle beskrevet som sentral for å ivareta det praksisnære i prosjektet. Forskeren utdyper vider hvordan spørsmålene som lærerne bringer inn i prosjektgruppen og de didaktiske gruppene videre bearbeides i fellesskap:

Frågeställningen kommer på initiativ av läraren. Vi beskrev projektets tematiska inriktning från vårt perspektiv och så kom hen direkt med ... «Men det här kan vara relevant, jag har tänkt på det här; jag kommer att göra såhär» och sedan dagens möte nu i morse handlade om att försöka på olika sätt ta reda på vad vill hen göra. Vad är det som hen skulle vilja veta om det här för att kunna kanske övertala sin rektor om att satsa mer på liknande saker i framtiden eller att förstå bättre hur en sådan utbildning kan hjälpa ... hen har genomgått en sådan utbildning själv. Så hen är helt övertygad själv om att det varit bra, men hen har inte riktigt haft förmågan att sätta det i ett system, så att hen kan beskriva på vilket sätt, systematiskt. Så då handlar forskningsprojektet nu lite grann om att vi bollar idéer med hen om hur; vad vi skulle kunna göra, vad vi skulle kunna ta reda på och höra lite grann. Är det intressant att få veta det här? «Nej, ok, men vi skulle också kunna ta reda på det här. Är det intressant?» Och efter ett tag kommer man fram till saker som alla tycker är intressanta.

I sitatet ser vi at forskningsgruppene/de didaktiske gruppene, sammen videreutvikler ideen og problemstillinger som gjennom en bearbeiding etter hvert «eies» av hele forskergruppen. Dette er veldig interessant med tanke på at en av utfordringene som ble synlig gjennom analysen av de andre tre casene i vår følgeforskning er at prosessen med utforming av forskningsspørsmål har vært svært krevende når mange aktører med ulik bakgrunn skal samarbeide. I Lærerutdanningscasen beskrives nettopp denne «bottom up» strategien som en sentral driver i prosjektet.

I tillegg til å bringe praksisrelevante spørsmål inn i forskergruppen, veileder også lærerne eksamensarbeider som lærerstudentene skriver det siste semesteret i sin utdanning. I den sammenheng er også praksisnære problemformuleringer sentralt. Lærere arbeider sammen med lærerstudenter om praksisnære spørsmål som skal undersøkes. Spørsmålene skal selvfølgelig være av interesse for lærerstudentene, mens lærerne vi intervjuet var opptatt av at spørsmålene var formulert slik at elevene, lærere og skolen skulle kunne dra nytte av undersøkelsens resultater. En av lærerne eksemplifiserer det slik:

Men sen är det väl också det att förhoppningsvis gör de här studenterna arbeten som vi har nytta av, eller vi kan vara med och påverka frågeställningen. Till exempel i mitt fall att jag ville att hen skulle utveckla en laboration som är utvecklande för begreppsförståelse och språk inom ett visst teknikområde, som de ändå jobbar med. Och då får kanske vi in en bra laboration i vår verksamhet, så det är bra så klart. Det är lite så, jag tror att vi kan ha fördel av det. Och sen också att man får ... att vi som lärare får en koppling till universitetet och får kontakter där och det blir lättare att samarbeta och kanske göra studiebesök och sådant. Eller använda deras lokaler för att göra saker, kanske laborationer och sådär.

I tillegg til at eksamensarbeidene har potensial til å endre og forbedre ulike praksiser i skolen, påpeker også denne læreren at det å ta i mot studenter som skal gjøre sitt eksamensarbeide skaper en faglig og praktisk tilknytning for lærere opp mot universitetet som kan gagne læreren selv, skolen og om mulig også elevene. En av forskerne påpeker en tredje viktig side ved at lærere veileder studenter i deres eksamensarbeid, nemlig at læreren både blir utfordret teoretisk og metodologisk når de veileder og at dette kan være med på å utforme læreres tankesett med en mer utforskende tilnærming til praksis:

Samverkan mellan lärarstudenter och lärare. Där finns ju också en relation som är jätteviktig där lärarna handleder lärarstudenterna inom sitt arbete och lärarstudenterna får ytterligare kontakt med verksamheten och där blir ju lärarstudenterna «miniforskare» det är ju forskning som bedrivs i ett examensarbete så att där är det ju de som bidrar med kunskap, teoretisk kunskap. Och forskningsmetoder och så vidare. Och även spridning.

Ifølge våre data ser det også ut til at aktørene i Lærerutdanningscaset har en relativ egalitær tilnærming når det gjelder hvor spisskompetanse på temaer kan hentes fra. Et tydelig eksempel på dette er den tilliten vi ser mellom aktørene når det gjelder spisskompetanse og forskningsbasert kunnskap. Ett av de tre overordnede temaene i caset er som nevnt over multikultur og språkkinnlæring. Dette på tross av at universitetet ikke kan stille med forskere på feltet. På spørsmål om hvordan de håndterer problemstillinger knyttet til språk/språkkinnlæring, minoriteter, mangfold og minoritetsgrupper i prosjektet svarer flere av respondentene at selv om det ikke er forskere/lærerutdannere fra universitetet som har dette som fagområde, er det fagpersoner i kommunen og lærere ved gymnasieskolen som har spisskompetanse innenfor språk/språkkinnlæring. En av forskerne ved Enheten sier for eksempel:

Just nu har vi ingen forskare som jobbar med det. Men då är det bra, för då har vi massa lärare som jobbar med det här. De har ju också kunskap kring det här. Sen har vi andra som vi skulle kunna koppla på. Till exempel, i [kommunen], då har vi ett ... som ett litet center med specialpedagoger och experter i svenska som andraspråk. Vi är inte riktigt där än, men vi har den kompetensen där. [Universitetet] har ju faktiskt några som, det finns några som forskar på språk på [universitetet]. I engelska, kinesiska och sådär. Men jag vet inte om de forskar om undervisning. Eller inte om undervisning, men där har vi ju kompetens på kommunerna kring det. Det vet jag att de har i [kommune 2] också. På [kommune 3] med. Att man på något sätt kunde skruva till det. När vi skrev ansökan till exempel, då bad jag dem om hjälp, om de kunde kolla det, låter det här vettigt. Har du några bra referenser på det här? Jadå, sa jag. Så att man använder deras kunskap.

Sitatene over beskriver en vilje til å ikke nødvendigvis tenke hierarkisk i betydningen at det er universitetet som sitter med spesialkunnskapen, men at det er måten en forskningsgruppe er satt sammen på som er det avgjørende. Spesialkunnskapen hentes der den finnes, avhengig av tematikk og forskningsfelt.

*Lærerstudenters rolle* i prosjektet er i hovedsak basert på en kontinuerlig prosess hvor studentene systematisk oppsøkes for å gjennomføre eksamensarbeider i tråd med de tre overordnede temaene. Også i denne sammenheng bygges det på allerede etablerte strukturer med ulike arenaer hvor studenter oppsøkes samt en «idebank» for eksamensarbeider. Prosjektleder beskriver i sitatet under hvordan dette foregår i praksis:

När studenterna skall välja sitt examensarbete så kan man föreslå teman och uppgifter så att det finns som en «examensarbetsbank», så de kan gå in och titta, så då har vi formulerat en projektbeskriving, du kan jobba med dessa frågor inom det här projektet och sedan brukar de också ha ... Man får komma dit och möta studenterna ... så jag har varit hos flera stycken där jag har beskrivit det här projektet för blivande exjobbare och då har vi dessa teman, vi beskriver att det är som en del av [...] -projektet eller ULF-projektet ... och sedan så tar intresserade studenter kontakt eller så ... kopplar man ihop dem med en lämplig skola inom projektet (...).



Sitatet viser at det allerede eksisterer en proaktiv struktur som er utformet slik at studentene oppfordres til et nært samarbeid med og om praksisnære spørsmål som utgangspunkt for sine eksamensarbeider. Studenter som velger problemstillinger som er relevante for Lærerutdanningscaset bringes inn i prosjektgruppen og kan dermed selv dra nytte av faglige ressurser og diskusjoner i gruppen samt delta i eventuelle framtidige publikasjoner.

Eksamensarbeider pågår vanligvis ett semester, noe som betyr at studenters deltagelse i prosjektet i de fleste tilfeller er periodisk. Men noe som påpekes av mange av informantene er at eksamensarbeider vanligvis genererer mange nye spørsmål og potensielle prosjekter som prosjektgruppen tar med seg i det videre arbeidet. Resultater fra eksamensarbeider løftes også fram som noe som potensielt kan endre praksis. Lærer/lærerutdanneren eksemplifiserer dette slik:

NN (student) pekade ju på några saker som vi ska tänka på, som vi har tagit till oss för att förbättra. Exempelvis tar man gärna för givet att dagens ungdomar är uppvuxna med IT, datorer, telefoner och att allting kommer naturligt för dem. Men när det gäller digitalpennan så behöver man aktivt träna eleverna i att använda den.

I sitatet beskrives et prosjekt hvor en lærerstudent gjennomførte et intervensjonsprosjekt hvor hen testet og sammenlignet bruk av penn og papir versus digital penn.

*Rektors rolle* beskrives i hovedsak av informantene som en «døråpner» for og «fasilitator» for lærernes mulighet til å delta i prosjektet, samt å skape et rom for arbeidet i deres daglige arbeid. En av forskerne beskriver det slik:

Ja, alltså det är ju via rektorerna. Så det är ju kanske en viktig lärdom faktiskt i det här, att man måste ju gå via rätt kanal. Så det är väldigt viktigt att arbeta upp en bra relation med kommunernas utbildningsförvaltningar och viktiga ledande personer där och sedan deras hjälp att få rektorerna intresserade. Och sedan när man väl har rektorerna då har lärarna möjlighet att medverka på ett mycket smidigare sätt. ... om man förankrar det hos lärarna för tidigt, så kan det vara så att rektorerna inte riktigt förstår varför en lärare skall vara med. Så om man har gått via utbildningsförvaltningen och rektorerna, då förstår de hur deras skola kommer att dra nytta av det här tydligare, så att säga.

Enheten og universitetet samarbeider allerede tett, spesielt gjennom VFU-kursene, og dermed er *Lærerutdanningen* tett integrert i prosjektet. I tillegg til overnevnte satsing på å utvikle prosjektet som en rød tråd gjennom VFU kursene nevner en lærer/lærerutdanner at deres rolle også kan handle om å prøve ut og utvikle utforskende metoder som studentene kan bruke for å undersøke konkrete problemstillinger i praksis:

Och det här handlar ju också om att testa arbetsformer, se hur vi kan inkludera VFU ... hur vi kan inkludera lärarstudenterna i sådana saker, men jag uppfattade att det var många av dem som uppskattade att få jobba med ett protokoll, att få hjälp med vad de skulle fokusera på när de var i klassrummet. Och det var en del av dem som tog med det här sen när de skulle göra egna undersökande arbeten, som är en annan del, när de är

på ett museum och gör det här. Och de valde de här bitarna att jobba vidare med, så det känns som att det var ett bra inslag i kursen. Sen behöver man, om man ska ha det som forskningsunderlag, material, så behöver man jobba vidare med hur formulären ser ut, hur datainsamling görs och vad det är man ser.

Fordi studentene har VFU-kurs hvert studieår vil det dermed åpne seg en mulighet til å utvikle denne kompetansen hos studentene over tid, fram mot et eksamensarbeid og mot et mål om å utdanne lærere med en utforskende tilnærming til sin lærerpraksis.

Ut over den ene kommunelektorens rolle som medlem i styringsgruppen framtrer framstilles *huvudmannens rolle* som mer tilbaketrukket og monitorerende. I tillegg beskriver en lærer/lærerutdanner huvudmän som «døråpnere» for lærere overfor deres rektorer slik at de kan få tid og rom til å delta i dette og andre prosjekter:

Sen har vi ju märkt att det är väldigt, väldigt viktigt att huvudmannen är delaktiga och med på banan. Det finns jättemånga engagerade lärare, men om de inte backas upp av huvudmannen så får de inte tid, och det är svårt för rektorer och andra att låta sina lärare ta tid till sådana projekt. För särskilt inom dessa ämnen ... vi fokuserar på naturvetenskap, teknik och matematik, eftersom det är projektets fokus, och det är ju brist på lärare inom dessa ämnen. Och vi har ju stött på lärare som gärna hade varit med, men där rektorn säger "vem ska ha hand om 8B på måndagar?".

Lærere har behov for at deres deltagelse er legitimert og støttet av deres nærmeste leder, nemlig rektor. I den sammenheng kan huvudmannen legge til rette for en kommunal strategi eller norm for læreres mulighet og ressurstildeling for prosjektdeltagelse.

Ett av målene i ULF-prosjektene er at resultatene fra den praksisnære forskningen skal spres til alle deler av skolesektoren, men også i vitenskapelige fora. Selv om prosjektet fortsatt er i en tidlig fase, spurte vi våre informanter om hva og hvordan de tenker at forskningsresultatene som kommer fram gjennom prosjektet skal videreformidles. En av forskerne sier at det foreløpig har vært veldig internt, men at de er opptatt av spredning innad i ULF organisasjonen slik at prosjektet kommer ut på nasjonalt plan. I tillegg peker hen på følgende:

Det skall bli publikationer forstås för att våra kollegor på universitetet meritterer sig genom att publicera saker. Men samtidigt skall man skriva, tycker jag i alla fall, mer populärvetenskapliga inslag som kan ... ja, kan gå ut genom lärartidningar eller vara något mer lättillgängligt ... (...) man pratar om vad som är bra utbildningspraxis och där kan man också vara med. Och be lärarna att dela med sig av sina erfarenheter om vad som fungerat bra och mindre bra.

Hen viser til at forskere har behov for vitenskapelige publiseringer for å bli merittert i sitt arbeid og for å synliggjøre overfor arbeidsgiver hva forskningstiden er brukt til. Men hen understreker også

behovet for populærvitenskapelige og praksisnære publikasjoner i kanaler som leses av lærere og skoleadministrasjoner. En lærer/lærerutdanner påpeker at lærernetverk kan være en god arena for erfaringsutveksling og resultatdeling fra prosjektet:

Vi har någon lärare som på sin skola har utveckling inom skolan och där de har bildat en grupp med fokus inom det här. Så hen sitter med här, men sen har hen på skolan en grupp med lärare som hen jobbar med kring de här frågorna. Jag tror att det är ytterligare lärare som inte har det lika formellt, men har pratat mycket om att han vill sprida det här och har tagit det första exjobbet och diskuterat med kollegor och diskuterat resultaten.

Videre mener hen at resultatene fra caset kan danne grunnlag for både å utvikle videreutdanningsemner for lærere og at de som er ansatt på Enheten kan spre resultater ut i skolen gjennom sitt allerede store nettverk. En av lærerne identifiserer to formidlings- og delingsmuligheter. For det første kan resultater fra egne undersøkelser eller eksamensarbeider deles i fagteam på egen arbeidsplass som igjen kan ende opp i diskusjoner om hvordan praksis kan endres eller forbedres. For det andre påpeker hen at som veileder av studenter som gjør eksamensarbeid vil det være mulighet til både å utvikle vitenskapelige publikasjoner og/eller debattinnlegg basert på undersøkelsen i eksamensarbeidet sammen med lærerstudenten.

Selv om prosjektet er i en tidlig fase ser aktørene altså for seg mange muligheter for å dele og spre resultatene fra prosjektet. Foreløpig har de et større fokus på deling på lærernivå som kan føre til endring av praksis. Det kan henge sammen med prosjektets «bottom up» strategi.

#### **4.4 Organisering og ressurser**

Når informantene blir bedt om å beskrive og vurdere planleggings- og etableringsprosessen av forsøket kommer det fram at det tidlige samarbeidet mellom flere av aktørene har vært viktig for etableringen av ULF-prosjektet. ULF bidro til at det etablerte samarbeidet ble utvidet og fordypet.

I intervjuene beskriver alle informanter prosjektet og samarbeidet som er etablert som relevant og viktig. Selv om ikke alle informanter har deltatt i prosjektet like lenge, er de svært positive til arbeidet så langt og til den modellen for samarbeid som er lagt til grunn. En rektor forteller at dette er ett av de prosjektene hen liker godt, først og fremst fordi lærerne «går igång på det»:

«De får en «input» utifrån på ett annat sätt och kan själva vara med och styra lite ... «vad är det som just vi behöver som är intressant?» «Vad vill vi prova och testa för något, att det kommer från flera håll är

opplevelsen. Jag tror aldrig att vi som skola hade kunnat ha skapat det här, även om jag har superduktiga lärare, deras sätt att utvecklas hade varit att byta arbetsplats, gå någon annanstans och möta andra kollegor».

Både forskere og informanter fra skolene viser til at organiseringen som er valgt er en modell som kan fungere på lang sikt, selv om det er for tidlig å konkludere. I denne sammenheng er informantene særlig opptatt av at de bygger en struktur som fører sammen mange ulike aktører. En av forskerne sier det på denne måten:

Det jeg tror att vi har lyckats (..) här, skapa en större constellation och det som var väldigt viktigt för mig var att visa en tydlig roll där både lärarutbildningen och lärarutbildningsstudenter, lärare och kommuner och universitetet; alla är med och kan se då ett värde från sina respektive perspektiv.

Informantene både fra universitet, lærerutdanning og skolene beskriver det som særlig viktig at lærerutdanningen inngår i modellen. Først og fremst begrunnes dette med at det vil bidra til at lærerstudentene får med seg viktige perspektiver på forskning før de går ut i skolen, og at dette bidrar til å spre den forskningsmessige måten å se på læring på til andre lærere: «Når de sedan kommer ut som ferdige lærere är väl förhoppningen att de ska kunna titta på sin lärargärning på ett annat sätt». Et annet viktig aspekt når det gjelder lærerutdanningen er at prosjektet støtter den verksamhetsförlagda utbildningen. En av informantene forteller at en av de store utfordringene har vært at det er vanskelig å få skolene til å stille opp med praksisplasser (utbildningsplasser). Dermed har en del av ideen med prosjektet også vært å jobbe på en måte som gjør at skolene ser nytten av å ta imot studenter og samarbeide med forskere.

Aktørene har positive omtaler av de faste prosjektmøtene annenhver uke. Det kommer tydelig fram at disse oppleves som relevante og at det er stor interesse og entusiasme fra alle parter. Selv om flere av informantene nevner at det av og til kan være en utfordring at de snakker ulike språk, forteller de at dette er noe de finner ut av. Møtene beskrives også som et sted der det er greit å stille spørsmål:

Jag har nog uppfattat det hittills som att det inte är så mycket prestige i det. Att vi kan fråga när vi inte hänger med, och jag kan känna, jag har forskarbakgrund, men inom ett helt annat ämne, och de metoder som jag har lärt mig ... det här är ju helt andra saker.

Studentene forteller at de har fått mye ut av å være med på møtene, spesielt når de har fått diskutere saker som har vært relevante for deres eksamensarbeid. Samtidig sier de også at de opplever at de bidrar til noe også for andre studenter, for eksempel når det diskuteres hva senere eksamensarbeid kan handle om:

Men det kan ju gynna senare studenter, vilket gör att det ändå känns som att man bidrar med någonting när man sitter och pratar om det. För vi som studenter har ju en annan syn på hur examensarbetet fungerar än vad de har, kanske, och då kan vi komma med viktiga saker kring det också.

Huvudmannens ledernivå beskrives av informantene som viktig på flere måter. I startfasen av prosjektet var huvudmän på ledernivå svært aktive når det gjaldt å gi tilbakemelding om hva som var interessante temaer fra huvudmännens og skolenes ståsted, og for å finne aktuelle deltakerskoler til prosjektet. Huvudmannens rolle er også avgjørende for at lærere skal kunne bruke tid på prosjektet. I tillegg hjelper huvudmannen til med å arrangere workshops og seminarer for lærerne, og har dermed en viktig rolle når det gjelder å nå ut til alle lærere. I en av kommunene har kommunelektoren en særskilt rolle inn i caset ved at hen deltar aktivt i selve forskningsprosjektet. Vi kan dermed identifisere at selv om kommunelektoren er en del av hovudmannsembedet, får hen en mer «hands on» rolle enn øvrige representanter for hovudmännen. Hen framstår dermed som et bindeledd mellom både praksisfeltet i skolene og forskningsprosjektet *og ledernivået* hos hovudmannen.

Når det gjelder ressursforvaltningen kommer det fram av intervjuene at den største delen av ULF-midlene har gått til skolene. I tillegg får ansatte ved Enheten og universitetet også noen ressurser. Gjennom ULF-avtalene har kommunene fått midler for å finansiere tid til lærernes deltakelse i prosjektet. Informantene både fra universitet, lærerutdanning og Enheten beskriver det som viktig at pengene først og fremst har gått ut til skolene. Det varierer mellom de tre kommunene når det gjelder hvorvidt de selv bidrar med finansiering i prosjektet i tillegg til ULF-midlene. Når det gjelder de kommunene som over lengre tid har samarbeidet med aktører fra universitetet, sier en informant fra universitetet at «jag tror att det är flera lärare som jobbar i projektet som egentligen jobbar mer än de får ersättning för». I en annen kommune deltar lærerne foreløpig bare i den utstrekning de er finansiert gjennom prosjektet.

## 4.5 Avgjørende forutsetninger/suksessfaktorer

Når vi spør informantene om hva de mener er avgjørende forutsetninger for at samarbeidet skal kunne bli langsiktig, svarer mange at det først og fremst handler om at dette må bli en naturlig del av virksomheten for alle aktører, og at man må «få in det i vardagen» og gjøre det relevant for så

mange som mulig. En utfordring som flere viser til, er at samarbeidet fort kan bli personavhengig. For eksempel vises det til eksempler der rektorer og lærere har byttet jobb og dermed sluttet i prosjektet, noe som er krevende. Utfordringen blir dermed å holde i strukturene, selv om enkelte personer forsvinner, og «att det inte ska bli personbundet utan att det ska sitta i organisationen». Flere av informantene viser til at Enheten har en slik rolle at de jobber både mot universitet, skole og utbildningsförvaltning, og at en viktig struktur for videre samarbeidet etter at forsøksvirksomheten er over dermed er på plass. Informanten fra Enheten forteller at når det gjelder å bygge strukturer, er ambisjonen med prosjektet at Enheten skal fungere som en «hub» mellom ulike aktører:

Till exempel jag som student, var vänder jag mig? Då vänder jag mig till [Enheten]. Jag som lärare är nyfiken på att höra om forskning, eller kanske delta i forskning, då vänder jag mig till [Enheten]. Att det blir som en naturlig ... för sådana naturliga hubbar finns inte.

Målet er å bygge en langsiktig struktur som kan organiseres uten at man er avhengig av å søke eksterne midler for å kunne samarbeide.

Når det gjelder videreføring av VFU for lærerstudentene i skolen, nevner flere at kontakten mellom universitetets og kommunenes VFU-samordnere er sentral, og at det må arbeides for å legge gode strukturer for dette: «(...) de har ju redan kontakt, men hur kan vi ULFiera dem, så att säga?»

De fleste informantene nevner økonomiske ressurser som en viktig forutsetning for videre samarbeid, særlig for at lærerne skal kunne delta. Selv om mange lærere gjerne vil delta, er utfordringen at samarbeid tar tid. Informantene mener derfor at en avgjørende forutsetning for samarbeid er at huvudmän har økonomiske midler for å redusere lærernes arbeidstid. Den ene læreren vi intervjuet er imidlertid førstelærer, og har allerede redusert undervisningstid for å jobbe med utviklingsarbeid gjennom denne stillingen. Hen bruker tid fra sin ordinære stilling for å delta i prosjektet. Hen viser til at førstelærere bør kunne ha en sentral rolle når det gjelder å ta imot lærerstudenter og delta i samarbeid som i dette prosjektet:

Det är en lång tidshorisont om man ska finnas med under studenternas hela utbildning. Och det är ju mycket som talar för att förstälärarna har en aktiv roll här, på skolorna. Dels därför att efter förstälärrareformen så tolkades det väldigt olika på skolor, vad som ingår i uppdraget för en förstälärare. Och det här är en tydlig sak man kan göra som förstälärare.

Potensielle suksessfaktorer kan dermed oppsummeres slik: For det første må arbeidet oppleves som viktig og nyttig for alle parter. For det andre må arbeidet integreres som en naturlig del av virksomheten. Det betyr blant annet at det må avsettes tid i læreres stillinger til denne typen arbeid, noe som foreløpig ikke er vanlig. For det tredje påpeker prosjektleder at det er viktig å utvikle nettverk av lærere som arbeider systematisk med å undersøke praksis for å forbedre praksis. Sist, men ikke minst løftes Enheten, som allerede har samarbeidsstrukturer på plass fram som et omdreingspunkt/vridpunkt i en mer etablert framtidig struktur. Samarbeidsstrukturer som involverer alle aktører kan dermed enkelt legge til rette for å inkludere praksisnær forskning som en naturlig og integrert del av samarbeidspraksisen.

#### **4.6 Tematisk lærerutdanningscase - oppsummerende refleksjoner**

Så hvorfor har vi kalt dette caset for «Tematisk lærerutdanningscase»? Vi finner fem viktige faktorer som definerer og illustrerer det særegne ved dette caset. For det første viser våre analyser en relativt omforent definisjon av hva innretningen på praksisnær forskning bør være. Den bør skille seg fra mer tradisjonell forskning, den bør foregå med utgangspunkt i spørsmål fra praksisfeltet og den bør skje i samarbeid mellom aktører både fra akademia og praksisfeltet, gjerne med aktører som har en fot i hvert felt. For det andre bygger caset på allerede etablerte samarbeidsstrukturer, og omdreingspunktet i dette samarbeidet er Enheten. Alle de involverte parter har en etablert tiknytning til, og avklart rolle inn mot Enheten. Videre er hovedfokuset i dette samarbeidet lærerutdanning både med hensyn til praksisopplæring og det mer vitenskapelige fokuset som ligger i eksamensarbeider. I dette legges både et kvalifiseringsaspekt og et kvalitetsutviklingsaspekt med tanke på læreres praksis og elevers læringsmiljø. Basert på disse etablerte samarbeidsstrukturene ligger det derfor allerede et mulighetsrom til å utvikle en felles arena for samarbeid om forskning som framstår i våre data som noe mer enn bare partnerskap. Det ser ut til at deltakerne sammen har utviklet en ny arena med alternative rollefordelinger enn det tradisjonelle forskningsprosjekter eller partnerskapsprosjekter vanligvis åpner for. For det tredje har caset har ikke en vanlig prosjektstruktur med tydelige definerte aktører, felles problemstillinger og forhåndsdefinerte delprosjekter slik som tradisjonelle forskningsprosjekter vanligvis har. Det er utviklet overordnede temaer og problemstillinger, forskere og prosjektleder er stabile aktører, *men* delprosjekter med tilhørende aktører er mer i flyt, avhengig av engasjement fra lærere og lærerstudenters

eksamensarbeider samt rammer og strukturer som bygges inn i praksisopplæringen ved Enheten. For det fjerde styres casearbeidet og utvalg av aktører til enhver tid av de tre valgte temaer som har vokst fram fra et opplevd behov for økt kunnskap og nye løsninger i praksisfeltet enten via lærere og/eller lærerstudenter. Vi finner at det utvikles hybride roller og identiteter både hos lærerstudenter, lærere i skolene og hos lærere/lærerutdannere på Enheten hvor en utforskende tilnærming til å endre og forbedre praksis står i fokus. Det er viktig å kommentere i denne sammenheng at viktige forutsetninger for dette er de allerede etablerte samarbeidsstrukturene, at lærerne i dette caset har mastergrad og at det finnes relativt mange disputerte lærere som deltar, spesielt fra Enheten. Sist, men ikke minst, ser det ut til at en mer tradisjonell hierarkisk forståelse av kunnskap og kompetanse i samarbeidsprosjekter mellom forskere og praksisfeltet til dels er utjevnet, noe som betyr at de ulike aktørenes rolle i større grad er åpen for å bli definert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mer enn akademisk bakgrunn og erfaring.



## 5 Arbeidet i den nasjonale samordningsgruppen

Et gjennomgående element i evalueringens samtlige steg er observasjoner av arbeidet i ULF nasjonale samordningsgruppe. Vi har redegjort for samordningsgruppens arbeid i oppstarten av ULF-prosjektet i delrapport 1 og underveis i delrapport 2. I denne delrapporten gir vi også en beskrivelse av ULF arbeidet i samordningsgruppen når det er godt over midtveis for perioden for forsøksvirksomheten.

I delrapport 1 pekte vi på at det hadde vært høy aktivitet i samordningsgruppen der det blant annet var satt fokus på å få avtaler og virksomhetsplaner på plass. Våre observasjoner i 2018 tydet på at ULF var i ferd med å vokse frem som en organisasjon med svært høy og flerdimensjonal kompleksitet, horisontal og vertikalt, med mange involverte organisasjoner og enkeltindivider, og bred kontaktflate mot sentrale aktører innenfor utdanningsfeltet. Samordningsgruppens medlemmer forholder seg til et komplekst bilde av aktører og strukturer i rask utvikling. Vi observerte hvordan gruppen problematiserte betydningen av å stoppe opp og vurdere sin egen strategiske agenda og at gruppen anså at den første tiden i ULF hadde gått med til å bygge opp rammen for virksomheten, mens de nå gikk inn i en periode med mer diskusjoner omkring erfaringene med ULF-arbeidet. Spesielt handlet denne diskusjonen om hva modellene de er med på å utvikle skal gi svar på.

I delrapport 2 så vi ut fra arbeidet i den nasjonale samordningsgruppen at det hadde vært lagt ned mye arbeid knyttet til rammeverket eller arkitekturen rundt den lokale forsøksvirksomheten, for eksempel i form av strukturer og virkemidler som tematiserte organisering av forskningsarbeidet på læresetet, identifisering av relevante, forskbare problemstillinger, organisering av samarbeidet mellom academia og praksisfelt gjennom blant annet kombinasjonsstillinger og involvering av lærere og lærerstudenter i forskningsarbeidet. Vi observerte også hvordan hovednodene vektla ulike strukturer, virkemidler og tiltak i sine operasjonaliseringer av ULF, og dette var noe vi også fant igjen i våre casestudier på lokalt nivå i nodene.

Selv om rammene for ULF som fenomen blir definert nasjonalt i samordningsgruppens felles diskusjoner fant vi at det i stor grad er kontekstuelle forhold som avgjør det lokale arbeidets fokus og form. Vi så også at det innenfor casene på samme måte som i den nasjonale

samordningsgruppen finnes ulike forståelser av praksisnær forskning. Vi konkluderte i delrapport 2 med at et slikt mangfold, sett i lys av ULF-forsøkets mandat og faglitteraturen på feltet som beskriver mange former for praksisnær forskning, kan anses både legitimt og ønskelig for utprøving og utvikling av ulike modeller og former for praksisnær forskning.

## 5.1 Møter i den nasjonale samordningsgruppen i 2020

På same måte som i de to foregående stegene i evalueringen har evalueringsgruppen observert møtene i ULF nasjonale samordningsgruppe. I 2020 er det avholdt åtte møter. Med unntak av et to-dagers møte som ble gjennomført i Karlstad i februar, ble alle de andre møtene i den nasjonale samordningsgruppen gjennomført digitalt på grunn av covid-19.

Det er til vanlig to representanter fra hver hovednode med på disse møtene. Etersom noen av personene som har vært med fra begynnelsen av i arbeidet med ULF og som også har hatt lederansvar i de enkelte hovednodene, har gått ut av sine roller, er arbeidet med ULF i hovednoden videreført til nye personer. Dette har også medført at noen nye personer har kommet til i gruppen<sup>1</sup>.

Arbeidsformen som ble etablert tidlig i forbindelse med koordinering av ULF-avtalen er videreført og møteledelsen går på omgang mellom hovednodene. Studieåret 2019/20 var det Karlstad universitet som var ansvarlig for dagsorden og ledelse av møtene og høsten 2020 overtok Göteborgs universitet ansvaret for møtene. Møteledelsen, i samarbeid med sekretær, utarbeider dagsorden, innkallinger, saksdokumenter, utredninger, har kontakt med kommunikatørene, og har i tillegg utstrakt kontakt med mange ulike nasjonale aktører med relevans for ULF arbeidet.

Dagsorden fra møtene i den nasjonale samordningsgruppen gir en god illustrasjon av det omfattende og komplekse utdanningspolitiske landskapet som den nasjonale samordningsgruppen arbeider i. Tabell 3 gir en oversikt over møtene som har vært avholdt og de saker som gruppen har diskutert i løpet av året.

---

<sup>1</sup> I løpet av 2020 ble det noen endringer i representasjonen fra de fire hovednodene til den nasjonale samordningsgruppen; Johan Lithner gikk ut av samordningsgruppen og Eva Lindgren ble ny representant fra UMU, Jessica Eriksson gikk ut av samordningsgruppen. Jesper Haglund ble ny representant fra KaU, Elisabet Nihlfors, UU, gikk ut av samordningsgruppen, men fortsatte som ständig sekretær. Se også appendix II.

Tabell 3 Oversikt over møter i 2020 ULF nasjonal samordningsgruppe.

Dato	Dagordning	Møtesplats
21.jan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inledning og Rundan</li> <li>• Rapportering</li> <li>• Spaning mm</li> <li>• Almedalen</li> <li>• Nationell ULF Bazar</li> <li>• Forskningsberedning</li> <li>• Øvrigt og vårens möten</li> </ul>	digitalt
17.-18.feb	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inledning og rundan</li> <li>• Utvärderingar</li> <li>• Rapporterna till regeringen</li> <li>• Almedalen</li> <li>• Nationell ULF Bazar</li> <li>• Kommunikationsinsatser</li> <li>• Innehåll i kommande ULF-avtal (inkl SUHF's underlag)</li> <li>• Norsk lærarutbildning</li> <li>• Kommande forskningsproposition</li> <li>• Ägarmötet 17 mars i Karlstad</li> <li>• Pedagogisk forskning i Sverige – artiklar</li> <li>• UKÅ's april konferens</li> <li>• Nästa möte och avslutning</li> </ul>	Karlstad
31.mars	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inledning och rundan</li> <li>• Rapporter</li> <li>• Hur påverkas vi av Corona</li> <li>• Nationell ULF Bazar</li> <li>• Fördelning av forskningsmedel, förslag på struktur på text</li> <li>• Eventuell följeforskning i Umeå noden</li> <li>• Kombinationstjänster</li> <li>• UVK och forskarskolor</li> <li>• Övriga frågor; Rapport inför forskningsberedningen</li> <li>• Avslutning och nästa möte</li> </ul>	digitalt
19.mai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inledning og rundan</li> <li>• Minnesanteckningar</li> <li>• Rapporter                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nationell ULF Bazar</li> <li>- Möte SUHF och Skolverket</li> <li>- Nationell RUC konferens</li> </ul> </li> <li>• Corona och förbrukning av medel</li> <li>• Disposition av slutrapport</li> <li>• Diskussion med Ifous</li> <li>• Reviderad text utlysning</li> <li>• Kombinationstjänster</li> <li>• Rapport skrivning</li> <li>• Göteborg tar över ordförandeskapet i höst</li> <li>• Tack och avslut</li> </ul>	digitalt
7.sept	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minnesanteckningarna från mötet 19/5 2020</li> <li>• Vad pågår nationellt? Utredningar, initiativ, samtal under sommaren 2020 som vi behöver förhålla oss till?</li> <li>• Information om event hösten 2020 där ULF medverkar</li> <li>• Uppföljning av rektorernas ägarmöte 1/7 2020</li> <li>• Kommunikationsfrågor, diskussion utifrån rapport</li> <li>• Rundan</li> <li>• Aktuellt från utvärderarna</li> <li>• Kombinationstjänster</li> <li>• Disposition och tidsplan för slutrapport</li> </ul>	digitalt

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infør møtet med utdanningsdepartementet i oktober</li> <li>• Infør medverkan på UKÄ:s lærarutbildningskonferens 19 okt</li> <li>• Planering av kommande möten i samordningsgruppen, samt Almedalen 2021 och ULF Bazar (nasjonelt og regionalt inom noderna)</li> <li>• Övrigt</li> </ul>	
6. okt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minnesanteckningarna från mötet 7/9 2020</li> <li>• Meddelanden, aktuellt: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Rapport från möte med Ifous 21/9</li> <li>o Erfarenheter från Bokmässan</li> <li>o Infør møtet med utdanningsdepartementet</li> <li>o Infør UKÄ:s lærarutbildningskonferens 19/10</li> <li>o Samverkansgrupp SUHF-Skolverket</li> <li>o Tolkningar og refleksjoner kring budgetproposisjonen,</li> <li>o Oppdatering av aktivitetslisten på <a href="http://www.ulfavtal.se">www.ulfavtal.se</a>,</li> </ul> </li> <li>• Rundan</li> <li>• Utkast till avsnitt i slutrapporten, presentation og diskusjon:</li> <li>• Former for delrapporter, slutrapport</li> <li>• Kommunikasjonsfrågor, oppfølging av diskusjonerna på møtet 7/9</li> <li>• Planering infør rektorernas ägarmöte 16/11</li> <li>• Tidpunkt for ULF Bazar – nasjonelt og regionalt i noderna</li> </ul>	digitalt
10.nov	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Minnesanteckningarna från mötet 6/10 2020</li> <li>2. Meddelanden, aktuellt: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Rapport från Skolverkets utdanningsdag lektorer</li> <li>o Rapport från UKÄ:s lærarutbildningskonferens 19/10</li> <li>o Samverkansgrupp SUHF-Skolverket</li> </ul> </li> <li>3. Rundan</li> <li>4. Utkast till avsnitt i slutrapporten, presentation og diskusjon: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Utkast 5. Beskrivning av forsøksverksamheten (teoretiske utgangspunkter, metode, gjennomforande)</li> <li>o Utkast 6.3. Det tredje rummet</li> </ul> </li> <li>5. Oppdaterad tidplan slutrapport (inkl. presentasjoner av ulike delavsnitt)</li> <li>6. Infør delrapporter 2020, diskusjon om vad vi ska lyfte fram i gemensam inledning og i gemensamma slutsatser,</li> <li>7. Arbetet med ULF-spaning 6: Etiske frågeställningar</li> <li>8. Kommunikasjonsfrågor (inkl. Almedalen 2021, debattartikel)</li> <li>9. Planering infør rektorernas ägarmöte 16/11</li> <li>10. Övrigt</li> </ol>	digitalt
8.des	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Minnesanteckningarna från mötet 10/11 2020</li> <li>2. Meddelanden: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Rapport från UKÄ:s lærarutbildningskonferens 7/12</li> <li>o Samverkansgrupp SUHF-Skolverket og SUHF:s arbeidsgrupp for lærarutbildning</li> <li>o Rapport från ägarmötet 16/11</li> </ul> </li> <li>3. Rundan</li> <li>4. Utkast till avsnitt i slutrapporten, presentation og diskusjon: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Utkast 6.3. Det tredje rummet</li> </ul> </li> <li>5. Delrapporter 2020, diskusjon om gemensam inledning og gemensamma slutsatser og resultat</li> <li>6. ULF-spaning 6: Etiske frågeställningar</li> <li>7. Kommunikasjonsfrågor</li> <li>8. Vad hender efter 2021 – planeringsfrågor lokalt, regionalt og nasjonelt</li> <li>9. Övriga frågor</li> </ol>	digitalt

Den nasjonale samordningsgruppen arbeider med problemstillinger om samarbeid, overordnet virksomhetsstyring, prinsipper for ressursforvaltning og kunnskapsutbytte i nodene. Diskusjon om

utforming og innhold i sluttrapporten som samordningsgruppen skal levere til regjeringen i mars 2022 har kommet til som et nytt og gjennomgående punkt på dagsorden i møtene i 2020.

«Rundan» er fortsatt et sentralt punkt på dagsorden på hvert møte der det utveksles informasjon om aktiviteter og framdrift ved de respektive hovednodene. Uavklarte spørsmål, og eventuelle utfordringer som den enkelte hovednode har blir diskutert, og erfaringer, tiltak og ideer blir delt. Viktige punkt på dagsorden er også hvilke nasjonale initiativ ULF skal ta, og hvordan gruppen kan respondere på initiativ fra andre aktører innenfor samhandling og organisering av utdanningsforskning. Medlemmene i samordningsgruppen deler på å ha hovedansvar for ulike aktiviteter, tiltak og møter (som for eksempel: Nasjonal ULF Bazar, ULF-seminarium ved Almedalsveckan, SUHFs Rundebordsamtal, RUC-netverket, UKÄ, Ifous, UVK, Skolverket, Lärarutbildningskonventet). Et annet fast punkt på dagsorden det siste året handler om hva gruppen vil foreslå som framtidig organisering og finansiering av ULF til nasjonale myndigheter. Samordningsgruppen har også i 2020 hatt jevnlige møter og kontakt med nasjonale aktører som Skolforskningsinstituttet, Skolverket, fagforeninger og interessegrupper. Det er i tillegg lagt ned mye arbeid i å planlegge og gjennomføre den nasjonale ULF Bazar. På grunn av Koronasituasjonen ble også denne på kort tid omgjort til en nasjonal digital Bazar.

Samordningsgruppen har i tråd med regjeringsoppdraget lagt vekt på å formidle bredt fra ULF forsøksvirksomhet og har jevnlige møter med kommunikatørene. Gruppen har særlig høsten 2020 vektlagt spredning av informasjon om ULF arbeidet og det har vært en markant økning av artikler og oppslag på nettsidene til prosjektet (<https://www.ulfavtal.se/>). Nettsidene avspeiler den brede og omfattende aktiviteten i ULF nasjonalt og lokalt. Det formidles gjennom blogger, nyhetsoppslag om pågående FoU-prosjekt, møter og seminar. Videre er de formelle dokumentene som beskriver oppdraget fra regjeringen og de årlige rapporteringene fra nodene i tillegg til evalueringsgruppens rapporter også lagt ut på nettstedet. Ved flere læreseter er en rekke store og mindre utviklingsprosjekter knyttet til praksisnær forskning innenfor oppvekst og utdanning, og på nettsidene til ULF-prosjektet er det lenker til og omtale av noen av disse.

I den senere tiden har sekretæren utarbeidet såkalte «spaningar»/«nulägesbeskrivninger» (oversikts- og diskusjonsnotater) over tema som er aktuelle i for arbeidet i ULF<sup>2</sup>. Disse er åpent tilgjengelige på ULF hjemmeside. Sekretæren har også vært sentral i utformingen av ULF-prosjektets innspill til forskningsproposisjonen<sup>3</sup> som ble lagt fram den 17. desember 2020 og der ULF-prosjektet blir foreslått videreført: «Regeringen bedömer att satsningen har mött förväntningarna och har stora möjligheter att utvecklas varför den bör fortsätta samt tillföras ytterligare medel» (Prop 2020/21:60 s 112). [Dokumentation - Ulf-avtal](#).

Samlet sett har ULF nasjonale samordningsgruppe en svært viktig funksjon som koordinerende og samordnende organ i ULF. Siden oppstarten av ULF har vi observert hvordan gruppens fokus, arbeid og funksjon har utviklet seg i tråd med utviklingen av ULF som landsdekkende forsøksvirksomhet. Mens gruppens arbeid i den tidlige fasen av ULF i stor grad handlet om å definere og etablere ULF gjennom planer, avtaler og utlysning og tildeling av midler til prosjekter handlet den neste fasen om å sikre felles plattformer for forståelse av ULF, sikre fremgang og løse eventuelle utfordringer som dukket opp underveis. Gjennom årets observasjoner har vi sett at gruppen har fortsatt arbeidet med å tildele midler, drive arenaer for fortolkning og forståelse av praksisnær forskning, samarbeid, kombinasjonsstillinger og involvering av lærere og skoler i ULF i tillegg til å innhente erfaringer med ULF arbeidet.

## 5.2 Den nasjonale samordningsgruppen som koordinerende organ

Vi har også sett hvordan gruppen er en viktig arena for koordinering av innsatser og aktiviteter om praksisnær forskning og samarbeid opp mot andre sentrale aktører i feltet som Skolverket og Skolforskningsinstituttet så vel som viktige frittstående aktører og interesseorganisasjoner. Samordningsgruppens arbeid kan anses å ha inntatt en posisjon i det utdanningspolitiske

---

<sup>2</sup>[ULF-Spaning 1](#) ger en tillbakablick på vad olika instanser sagt om praktknära forskning.

[ULF-Spaning 2](#) innehåller nedslag rörande finansiering av praktknära forskning.

[ULF-Spaning 3](#) innehåller olika aktörers inspel till forskningsproposition 2020.

[ULF-Spaning 4](#) är en kartläggning av befintlig försöksverksamhet rörande ställningstaganden om regioner, roller och resurser.

[ULF-Spaning 5](#) ger bakgrundsmaterial till förslag kring olika typer av kombinationstjänster.

[ULF-Spaning 6](#) är en sammanställning av olika etiska frågor och dilemman som uppmärksammas inom försöksverksamheten.

landskapet som fasilitator og som aktør i et nasjonalt tredje rom arbeid der et mangfold av perspektiv og stemmer fra aktørene i feltet kan komme i tale. Det er også interessant å observere at kanskje nettopp gruppens dynamiske organisasjon med skiftende ledelser, omfattende nettverk og akademiske struktur åpner for lokale tilpasninger og egenart. Samtidig ser vi også at gruppens arbeid har en klar målorientering mot sitt oppdrag og det å påvirke og forme den videre politikktviklingen omkring ULFs videre fremtid. Arbeidet med innhenting av erfaringer med ULF i Nasjonal ULF Bazar som vi gir en grundigere beskrivelse av i neste kapittel og arbeidet med sluttrapporten i gruppen er et viktig element i gruppens arbeid inn i det siste året av forsøksverksamheten.

## 6 ULF Bazar

En sentral aktivitet i ULF er den såkalte ULF Bazar. I dette kapitlet redegjør vi for hva ULF Bazar er nasjonalt og lokalt<sup>4</sup> basert på observasjonsdata, dokumentgjennomgang av invitasjon til ULF Bazar og referat fra bazar, samt samtaler med personer som har vært involvert i utviklingen av ULF Bazar. Vi gjør et dykk inn i hvordan den nasjonale ULF Bazaren ble arrangert i mai 2020, og hvilke temaer og diskusjoner som ble sentrale i møtene. Til slutt diskuterer vi hva ULF Bazar kan bety for utviklingen av ULF og ULF Bazars funksjon i hele ULF.

### 6.1 Hva er ULF Bazar?

ULF Bazar ble opprinnelig utviklet i tilknytning til Uppsala-noden, først og fremst som en arena for erfaringsutveksling innenfor noden. Ideen om utvikling av ULF Bazar ble til i forbindelse med diskusjoner om deltakere i nodens styringsgruppe. Fordi man i noden anså det som viktig å ha med flere stemmer enn de som var representert i styringsgruppen ble ideen om å prøve ut ulike modeller for å lære av hverandre utviklet. ULF Bazar representerer således en modell for erfaringsutveksling og spredning av arbeidet i ULF.

Opprinnelig var ULF Bazar tenkt som en arena for deltakerne i ULF i Uppsala hovednode. Deltakerne skulle møtes hvert halvår for å dele resultater fra forsøksvirksomheten, men ettersom det tar tid å oppnå resultater anså gruppen raskt at det var en rekke andre viktige saker knyttet til ULF-arbeidet

---

<sup>4</sup> Basert på dokumenter og uformelt intervju.

som det var vel så viktig å møtes omkring før resultatene var klare. For eksempel var arbeidet for en felles forståelse omkring sentrale begreper i og om ULF en viktig problemstilling. En annen viktig tematikk handlet om å bidra til at alle involverte i ULF i noden skulle få mulighet til å oppleve eierskap gjennom aktiv deltakelse i utformingen av ULF.

I dag er ULF Bazar på ULF nettsider beskrevet som et forum for erfaringsutveksling, og en arena for nodens felles læring («gemensamma lärandet») der representanter fra hvert læresete innenfor den lokale noden samles for å dele erfaringer og utvikler ideer. Møtene som har vært avholdt lokalt i ULF Bazar så langt har vært holdt på rundgang i den enkelte node innenfor Uppsala hovednode og har hatt til hensikt å løfte frem de ulike partenes (læresete, huvudman og student) ulike perspektiver for økt samarbeid. Viktige spørsmål som har blitt diskutert er for eksempel spørsmål om hvordan «gemensamma forskningsmiljöer» egentlig ser ut, og hvordan det som kommer frem i «huvudmannens systematiska kvalitetsarbete» kan gjøres om til forskningsspørsmål. I tabell 4 under presenterer vi en oversikt over tema og deltakere i ULF Bazar holdt i Uppsala hovednode i perioden 2018-2020.

Tabell 4 Oversikt over ULF Bazar i Uppsalanoden etter dato og diskusjonstema.

Sted og dato	Tema for ULF Bazar	deltakere
Uppsala universitet 09.11.18	Vilka förutsättningar krävs från lärosäte och huvudman för att utveckla akademiska miljöer (forskningsmiljöer?) i praktiken? Professionens röst/perspektiv i förhållande till huvudmannens prioritering – i förhållande till akademins klassiska utgångspunkt i teori/publicering? Hur kan en forskningsanknuten utbildning komma till uttryck i lärarakiviteter?	Representanter fra nodene og huvudmän
Malmö universitet 25.03.19	Innretningen på utlysning av prosjektmidler i noden og hvordan utvikle problemstillinger som er praksisforankret gjennom "frågefångst"	Representanter fra nodene og huvudmän
Högskolan i Gävle 16.10.19	Diskusjon om delte stillinger og kombinasjonsstillinger	Representanter fra nodene og huvudmän
Stockholms universitet og Kungliga Tekniska Högskolan 01.04.20	Gruppediskusjon om: Vilken slags forskning kan rymmas inom ett ULF-avtal? Vad kan lärarutbildningens roll vara?	Representanter fra nodene og huvudmän
Linné universitet 22.10.20	Samtaler omkring tre spørsmål: Hur kan vi inspirera lärarstudierende att redan under sin studietid tänka/utveckla "spåret" forskning och utbildning?	Representanter fra nodene og huvudmän



	Hur koppla an till systematiska kvalitetsarbetet så frågorna kommer ur praktikens behov? Hur får vi tag i fältets frågor? Hur kan vi skapa förutsättningar för samverkan mellan fält och akademi?	
--	--	--

ULF Bazar har altså sitt utgangspunkt i Uppsala-hovednode. Dokumentasjonen av ULF Bazar viser at et bredt utvalg representanter fra nodene og fra huvudmän har deltatt i bazarene som er gjennomført. Vi ser også at samtlige bazarer har vært organisert rundt diskusjoner omkring temaer og kjernesporsmål knyttet til ULF virksomhet. ULF Bazar slik de er gjennomført i Uppsala hovednode ser ut til å ha vært en aktiv og viktig arena for meningsutveksling, diskusjon og forhandling omkring forståelser av ULF arbeid. Dokumentasjonen fra bazarene viser også at ulike krevende elementer i forsøksvirksomheten er diskutert. Vi ser også av minnesanteckningarna fra bazarene at diskusjonene ikke bare har vært avgrenset til ULF, men har også tatt for seg saker med høy relevans generelt for utviklingen av lærerutdanning, forskning og samarbeid med huvudmän og skole. Det er et spørsmål om i hvilken grad bazarene har klart å involvere skoleledere og lærere da det ikke fremgår av dokumentasjonen vi har hatt tilgjengelig. Det fremgår imidlertid klart av våre observasjoner av møtene i den nasjonale samordningsgruppen at ULF Bazar var i ferd med å spre seg til de andre hovednodene. Realiseringen av planlagte ULF Bazarer i de andre nodene ble imidlertid utsatt og etter hvert begrenset av covid-19 situasjonen i Sverige.

## 6.2 Nasjonal ULF Bazar

I forbindelse med at den nasjonale samordningsgruppen ønsket å gjennomføre en nasjonal samling for innhenting av og erfaringsutveksling fra ULF over hele landet, tok samordningsgruppen initiativ til en nasjonal ULF Bazar. Opprinnelig var den tenkt gjennomført som fysiske møter mellom deltakere i ULF, men på grunn av covid-19 ble arrangementet omgjort til en digital bazar.

I mai 2020 ble det arrangert en nasjonal ULF Bazar digitalt. Samlingen hadde ca 180 deltakere totalt fordelt på 16 grupper. Deltakerne kom fra 25 institusjoner med lærerutdanning, de fire nodene og ca 50 huvudmän. Aktørene som var representert var lærere, lektorer, skoleledere, skolesjefer, forskere, dekaner, lærerutdannere, lærerstudenter og ph.d.-stipendiater. Alle deltakerne var på en eller annen måte involvert i forsøksvirksomheten. På selve møtet ble deltakerne delt inn i grupper sammensatt av deltakere fra forskjellige noder og arbeidsplasser for å skape mest mulig

sammensatte grupper. Hver gruppe hadde en ordfører og en sekretær. I forkant av bazaren hadde ordfører og sekretær fått tre spørsmålsovråder utdelt for diskusjon:

- A. Hur identiferas og prioriteras kunnskapsbehovet hos ulike grupper; enskilda lärare, ämnesvis, skolledare, huvudmän. Hur "möter" dessa frågeställningar befintlig kunskap och/eller lägger grunden till ny forskning? Vilka involveras i olika processer och hur kommer resultaten flera till del hos både huvudmän och lärosäte?
- B. Hur medverkar olika samverkansformer/modeller till att skapa likvärdiga förhållanden för stora och små huvudmän/lärosäten? Vilken betydelse har förekomsten av lektorer och utformningen av tjänstekonstruktioner som t.ex. kombinations- och/eller förenade tjänster? Vilka möjligheter finns för lärarstudierande att vistas i forskande miljöer under sin utbildning på lärosäte och under sin VFU?
- C. Med fokus på framtiden - vilka förutsättningar är viktiga att lyfta fram i utformandet av olika samverkansmodeller? Vad behövs nationellt, regionalt och lokalt för att stärka och utveckla den praktiska forskningen, den vetenskapliga grunden i utbildningar hos samtliga huvudmän och lärarutbildningarnas förankring i forskning? Resurser? Roller? Beslutsstrukturer?

Spørsmålene bærer foruten å være diskusjonsspørsmål preg av å være noe evaluerende, noe som kanskje reflekterer et behov i den nasjonale samordningsgruppen for å få hente inn kunnskap og erfaringer fra ULF lokalt. Sekretærene i de ulike gruppene skrev et referat fra møtene som ble samlet inn og sammenfattet av samordningsgruppen i etterkant av ULF Bazar. Dette sammendraget er en del av vårt datamateriale, sammen med observasjoner fra for- og ettermøter, som ble ledet av medlemmer i den nasjonale samordningsgruppen.

### 6.2.1 Formøtene

Om lag en uke før nasjonal ULF Bazar ble det gjennomført fire parallelle forberedelsesmøter. I møtene deltok ordførere og sekretærer for 16 seminariegruppene for bazaren, medlemmer av den nasjonale samordningsgruppen og en forsker fra evalueringsgruppen som observerte møtet. I forkant av møtet var det sendt ut et skriv med informasjon om formålet med Bazar og praktisk informasjon, inkludert spørsmålsovråder for diskusjon (jf. over) og oversikt over deltakere og gruppeinndeling. Formøtene ble ledet av representanter fra den nasjonale samordningsgruppen.

Generelt viste møtelederne til at hensikten med formøtene var å avklare spørsmål knyttet til gjennomføringen av arrangementet i lys av informasjonen som var sendt ut. Innholdet i formøtene varierte noe mellom de fire gruppene. En gruppe fokuserte i hovedsak på å avklare praktiske og tekniske spørsmål rundt gjennomføring av bazaren, og hadde ingen diskusjon om det substansielle

ved spørsmålene som var sendt ut i forkant. De tre andre gruppene gikk i ulik grad inn i selve spørsmålene, og diskuterte hvordan disse skulle forstås og hva som ville være viktige perspektiver å få fram. Imidlertid brukte også disse tre gruppene mest tid på tekniske og praktiske spørsmål knyttet til gjennomføring av bazaren. Deltakerne var på dette tidspunktet spesielt opptatt av den digitale gjennomføringen og hvordan de skulle sikre at det ble gode diskusjoner på digital plattform. De hadde dermed en rekke spørsmål knyttet til for eksempel; tekniske spørsmål om Zoom (muting, raise hand-funksjon, hvordan lage breakoutrooms), møteform på Zoom; hvordan holde liv i møtet, hvordan sikre at alle deltar, hvorvidt det vil fungere best med runder der alle deltakerne får ordet etter tur, bør man holde det til replikker, bruk av pause, etc. På spørsmål som gjaldt teknisk og praktisk gjennomføring viste ordførerne som oftest til at disse forholdene ikke var diskutert i den nasjonale samordningsgruppen, og at det ikke var lagt noen felles rammer for teknisk og praktisk gjennomføring av møtene.

Sekretærene, som skulle levere skriftlig dokumentasjon fra bazaren, var også opptatt av hvordan det skulle dokumenteres og hva som skulle leveres fra seminarene. For eksempel: Skal man dokumentere hva flest mener eller få med bredden i synspunkter? Hva skal være omfang på dokumentasjonen? Hvordan skal man kunne dokumentere dersom gruppen bruker breakoutrooms? Når det gjaldt spørsmål om dokumentasjon, viste møtelederne til at det viktigste er at de noterer det som kommer fram av innspill og synspunkter i møtene, og ikke legger mye arbeid i rydde i dette i etterkant. Materialet skal ryddes i og kategoriseres senere.

Ordførerne viste til at det er viktig å få fram synspunkter til sluttrapporten om ULF som nasjonal samordningsgruppe skal skrive. For eksempel presiserte de at alle tre spørsmålsområder som var sendt ut i forkant skulle diskuteres i møtene. Noen av ordførerne informerte om at flere av spørsmålene kan ses på som ganske åpne og at det også er rom for andre tema/problemstillinger. Det sentrale er å få fram ulike erfaringer med hva som har vært utfordrende og hva som har fungert bra for ulike noder og aktører.

Tre av gruppene diskuterte perspektiver og erfaringer som det er sentralt å få fram i bazarene. Samlet sett kan innspillene til det substansielle i formøtene oppsummeres i følgende punkter:

- De ulike deltakernes spesifikke erfaringer, for eksempel friskolene og de mindre kommunene: Hvilke slags erfaringer har de med samarbeidet med institusjonene? Hva er forutsetningene for å få til samarbeidet og hvordan bør det tilpasses til den lokale konteksten?
- Hvem deltar i den praksisnære forskningen fra skoler (rektor, lærere)? Hvem er de drivende kreftene? Hvilke roller har best forutsetninger for å delta i forskning? Hvilke strukturer er nødvendige for at de skal kunne fortsette?
- I hvilken grad benyttes kombinasjonsstillinger?
- Kobling til lærerutdanningen: Eksempler og utfordringer. På hvilken måte er studenter involvert i forskningen?
- Hvordan kan man sikre at det blir profesjonens spørsmål det forskes på?
- Hvordan formulere forskningsspørsmål i fellesskap? Hvilke arenaer har man felles?
- Hva er det behov for å regulere for fremtiden? Nasjonal infrastruktur, tydelig rammeverk, tydelig ansvar og oppdrag - hvordan bør det gjøres det i fremtiden (jf. ALF-avtalen på helsefeltet, kan vi tenke på samme måte her?) Er det behov for et nasjonalt rammeverk, eller holder det med regionale eller lokale?
- Dagens noder - hvordan vil disse fungere i fremtiden? Dagens noder fungerer kanskje bra for forsøksvirksomheten, men hvordan bør det være framover? Bør det legges opp til større geografisk nærhet mellom aktørene innenfor samme node?

### 6.2.2 Samordningsgruppens dokumentasjon fra ULF Bazar

Med utgangspunkt i dokumentasjon fra de 16 seminargruppene ble det utarbeidet en sammenstilling av dokumentasjon fra ULF Bazar (for fullstendig rapport se: [Nasjonell ULF Bazar 7. maj 2020 Dokumentation från seminariegruppene 1-16](#)). Sammenstillingen følger de tre spørsmålsområdene som var utgangspunkt for bazaren, jf. over, med noen underrubrikker. Det vises i sammenstillingen til at dokumentasjonen inneholder mange spørsmål, og at det gjenstår en hel del konkrete løsningsforslag. Selv om spørsmålene er de samme, er det ulike svar avhengig av den lokale situasjonen. Sammenstillingen av dokumentasjon er oppsummert i følgende områder:

- A. Erfaringer med hvordan kunnskapsbehovet identifiseres og prioriteres
  - A1. Ulike gruppers behov
  - A2. Hvordan ulike behov møter eksisterende (befintlig) kunnskap

- A3. Hvem involveres og hvordan deles resultatene til flere
- B. Erfaringer med ulike samarbeidsformer/modeller
  - B1. Spørsmålet om likeverdighet
  - B2. Ulike tjenester; lektorer, kombinasjonstjenester etc.
  - B3. Lærerstudenter og forskende miljøer
- C. Med fokus på framtiden – Ressurser – Roller - Regioner

### 6.2.3 Ettermøtene

Formen på og organiseringen av ettermøtene i de fire gruppene var relativt lik, og dermed i tråd med det som var planlagt på forhånd. Det var de samme personene fra nasjonal samordningsgruppe som ledet ettermøtene som formøtene, og møtene ble effektivt og tydelig ledet. Deltakerne snakket først om erfaringer med selve gjennomføringen, før de gikk gjennom de tre spørsmålsområdene og delte sine refleksjoner rundt spørsmålene og diskusjonene som hadde vært i de fire gruppene. Mange meldte tilbake om at det hadde vært 8-12 personer i gruppene, og at det var en fin blanding av ulike aktører. Det var noen frafall, og noen kom og gikk litt fra møtet. Noen av gruppene hadde brukt breakoutrooms, og andre ikke. Noen hadde hatt runder på problemstillingene, mens andre hadde hatt mer åpen diskusjon. Noen deltakere var helt nye i ULF-sammenheng og hadde derfor hatt en mer lyttende rolle i møtene.

I den første delen av ettermøtene diskuterte gruppene bruk av Zoom. I stor grad var deltakerne i de fire gruppene positivt overrasket over hvor godt det hadde fungert å ha møtene på Zoom. Dette ledet til en felles oppfatning om at dette var en god mulighet for seg lignende måter å arrangere nasjonale seminarer på også i framtiden. Det ble rapportert om god stemning i gruppene. Den ene gruppen vurderte det for eksempel slik at innholdsmessig var utbyttet av bazaren tilnærmet det samme som ved fysiske møter, samtidig som det var svært tidsbesparende for mange av deltakerne å ikke måtte reise til bazaren. Noen nevnte at det var mest energi i starten av møtene. Samtidig kom det også opp at det med bruk av Zoom lett kan bli mer spørsmål og kommentarer enn dypere diskusjoner. Noen savnet også den uformelle samtalen. Deltakerne meldte at spørsmålene som var utgangspunktet for diskusjonen hadde fungert godt. Det ble også vist til at det gjerne kunne vært færre spørsmål, eventuelt bare ett, siden spørsmålene gled over i hverandre, og at det var komplekse spørsmål alle tre som det ble omfattende å forholde seg til. Det ble også tatt opp at det

er viktig at referatene som skulle sendes inn i etterkant ikke nødvendigvis utformes som direkte svar på spørsmålene, ettersom diskusjonen ikke nødvendigvis var strukturert etter disse.

Det varierte mellom de fire gruppene med hensyn til hvor mye de delte refleksjoner fra diskusjonen i bazar i ettermøtene. Det var særlig to av gruppene som brukte relativt mye tid på å oppsummere diskusjonene i gruppene og å dele sine refleksjoner knyttet til disse. I denne sammenheng gis det det ikke en fullstendig oppsummering av diskusjonene, men vi vil trekke fram noen temaer og problemstillinger som kom fram i ettermøtene.

- (1) Utviklingsarbeid versus forskning: Spørsmålet om hvordan det samtidig kan legge til rette for praksisnær forskning gjennom involvering av lærere og skoleledere samtidig som kvalitetskrav i forskningen blir ivaretatt på en langsiktig måte. Betydningen av å tematisere problemstillinger om at praksisnær ofte betyr utviklingsarbeid fremfor forskning ble fremhevet. Relatert til dette spørsmålet ble forholdet mellom undervisningsspørsmål knyttet til skolens aktiviteter og behov og spørsmål knyttet til utdanningens aktiviteter og behov diskutert.
- (2) Deltakerne har ulike erfaringer når det gjelder hvem som definerer forskningsspørsmålene, dvs. om det er det huvudmän, rektorer, lærere eller forskere. Problemstillinger som ble løftet i denne sammenheng er blant annet: Spørsmål om involvering omhandler nivåer, og ikke bare aktører (læreseter, lærere, huvudmän). Det er mange nivåer som skal med, og det viser seg at det fort kan bli skjevt dersom ikke alle nivåer er deltakere på formuleringsarenaen. Det kan ta lang tid å definere forskningsspørsmål som er forskbare. Mange av problemstillingene lærere kommer opp med kan man kanskje allerede finne svar på i litteraturen, det er ikke alltid behov for nye forskningsprosjekter for å finne svarene. Hvilken rolle skal lærere og forskere gå inn i - som medforsker eller for å løse praktiske behov?
- (3) En problemstilling omhandler hvem som skal være med i ULF. Er det for eksempel bare de dyktige lærerne som bør være med? I denne sammenheng er et spørsmål hva man gjør i de tilfellene der det ikke fungerer, selv om det er behov for at lærere deltar. Noen nevnte at ambisjonen om å ha med lærere som forskere muligens er for høy, eller i alle fall utfordrende å realisere, gitt alle forventningene som ligger til ULF. Tid til å delta er også utfordrende for lærerne som ønsker å være med.

- (4) Det ble også diskutert hva praksisnær forskning egentlig er og skal forstås som. Diskusjonene synliggjorde at det ikke er en enhetlig forståelse av dette.
- (5) Det samme gjelder forståelse av hva ULF er; Alt fra lærere som tenker at de skal drive fram spørsmål og prosesser til forskere som er opptatt av hvordan de kan meritteres gjennom deltagelse i ULF. Dette relateres også til spørsmålet om hva som er det nye med ULF, og som ikke ivaretas av andre programmer og institusjoner, som VR og SkolFI. Det ble også diskutert at ULF kanskje ikke er en modell, men heller ulike former for samarbeid.
- (6) Å finne gode samarbeidsformer er en utfordring og mye utprøving som pågår fortsatt.
- (7) Universitetene lurer på hvordan de best skal beskrive sitt bidrag i ULF og hva det betyr for merittering – kanskje særlig når lærerne skal forske (ie samle inn data). En problemstilling i denne sammenheng er også kvaliteten på data som blir samlet inn av lærere uten forskerutdanning.
- (8) Spørsmålet om kombinasjonsstillinger ble også diskutert. Det er ønske om et nasjonalt system for slike stillinger som kan klargjøre finansieringen, men også hvilket oppdrag som skal tillegges kombinasjonsstillingene og utforming av funksjonen.
- (9) Deltakerne viste til at store og små kommuner har veldig ulike forutsetninger for å drive arbeidet, for eksempel har store kommuner lektorer som driver skoleutvikling.
- (11) Behovet for å utvikle et felles språk ble fremhevet. Dette handler ikke bare om praksisfeltet, men også om at ansatte fra universiteter høyskoler må lære å kjenne huvudmännens språk bedre.

Når vi ser på materialet samlet er det mye som tyder på at det å holde fokus på utvikling av strukturer for samarbeid og utvikle innholdet i praksisnær forskning samtidig er krevende. Hvordan det kan best arbeides med dette er en tematikk som utløser mange spørsmål. Likeverdighets-tematikken er løftet frem gjennomgående og det fremheves at alle nivåer må være med, huvudmän så vel som rektor og lærere, og at grunnprinsippet må være at man ikke bare blir forsket på, men er med på å utvikle problemstillinger og forskningstema, samt finner områder for kvalitetsutvikling som lærere og forskere kan jobbe videre med. Gruppens diskusjoner tyder på at alle aktørene ønsker permanente ULF-avtaler om samarbeid mellom huvudmän og academia. Generelt gis det i møtene beskrivelser av at de får mye ut av ULF arbeidet og i den sammenheng er aktørene opptatt av hvordan man skal sikre at samarbeidet blir bærekraftig over tid. I denne sammenheng reises også spørsmål om finansiering. I følge flere av deltakerne brukes mesteparten av midlene i

universitetssektoren, og ikke i kommunene. Krav om egenfinansiering fra huvudmännene ble også løftet frem og det ble stilt spørsmål ved om dette var en del av det opprinnelige grunnlaget for ULF. I noen av gruppene var det en oppfatning om at pengene hadde gått dit statusen er og til forskning i universitetene. Flere viste til at en del av ULF-arbeidet bygger på gamle etablerte strukturer og modeller, og uttrykte også at de ønsket å videreføre disse, fra for eksempel Vetenskapsrådet (VR) og Skoleforskningsinstituttet (SkolFI) som «Profesjonsprogrammet», «Likeverdige skole», og øvningsskolor. Disse drar derimot i litt ulike retninger og fører til utfordringer i å skape en felles forståelse internt på universitet, men også kanskje ute i kommunene, både knyttet til hva ULF går ut på og kanskje også 'hva' og/eller 'hvem' som skal utvikles. Et relevant spørsmål som også ble stilt i denne sammenhengen var hvordan lærere vil posisjoneres i en fremtidig ULF, som medforskere eller som en profesjonssatsning? I denne sammenheng ble det også stilt spørsmål om utvikling av en 'ULF forskerskole'. Sist vil vi også peke på diskusjonene i ettermøtene om behovet for å avgrense ULF til andre initiativer fremhevet av deltakerne som viktig. Samtidig ser flere av deltakerne på ULF som en del av systemet - som del «et stort puslespill».

### **6.3 Ulf Bazar som arena for erfaringsutveksling**

Ettermøtene og den nasjonale samordningsgruppens sammenstilling av dokumentasjon fra seminarene viser at det er stort behov for en arena der aktørene kan møtes på tvers av roller, nivåer og prosjekter. Vi ser at i ULF-prosjektets tredje år, har deltakerne fortsatt ulike forståelser av hva ULF er og av sentrale begreper i arbeidet. For eksempel har deltakerne ulike oppfatninger av hva som skiller ULF-arbeidet fra andre eksisterende programmer. I tillegg er det flere utfordringer og dilemmaer knyttet til læreres deltakelse i praksisnær forskning, både når det gjelder lærernes rolle og praktiske utfordringer. Ikke minst viste møtene at spørsmålet om likeverdighet mellom aktørene er en utfordring som engasjerer mange. Dette viser at det fortsatt er behov for utvikling av felles forståelse om sentrale spørsmål og begreper knyttet til ULF -arbeidet. ULF Bazar ser ut til å ha vært og fortsatt være en viktig arena for forhandling, forståelse og fortolkning i ULF.

ULF Bazar fungerer som verktøy/modell for erfaringsdeling, erfaringsutveksling og erfaringsinnhenting på en arena der de ulike aktørgruppene deltar. Slik sett kan ULF Bazar representere en arena for samarbeid omkring forståelse av hva sentrale begreper i ULF er og



hvordan de kan forstås, men også for under hvilke forhold samarbeid og praksisnær forskning kan skje eller ikke skje. Ved å koble sammen ulike aktører med ulike erfaringer kommer et større mangfold av perspektiver fram i diskusjonene. På noe lengre sikt kan Bazar også fungere som en arena for å diskutere forskningsresultater fra ULF-arbeidet.

Som nevnt skulle ULF Bazar i utgangspunktet gjennomføres som fysiske møter mellom deltakerne, men ble på grunn av covid-19 omgjort til en digital bazar. Selv om dette reiste mange spørsmål blant de som skulle lede møtene på digital plattform, var den generelle erfaringen fra gruppene at dette hadde fungert svært godt. Det ble brukt mye tid i formøtene på å diskutere tekniske spørsmål til digital gjennomføring, men ikke minst på hvordan man best kan legge opp digitale møter på en slik måte at det blir best mulig diskusjon og deltakelse fra alle. Det er mye som tyder på at det å prioritere tid til denne typen planlegging i gjennomføring av digitale møter av denne typen er nødvendig. Selv om det etter hvert igjen vil være mulig å møtes fysisk, kan det i en del sammenhenger være hensiktsmessig å fortsette å legge opp til digitale møter og seminarer. I og med at dette er svært tidsbesparende for mange deltakerne, gir det mulighet for å kunne møtes oftere til tross for geografisk avstand.

## **7 Avtaleverket i ULF**

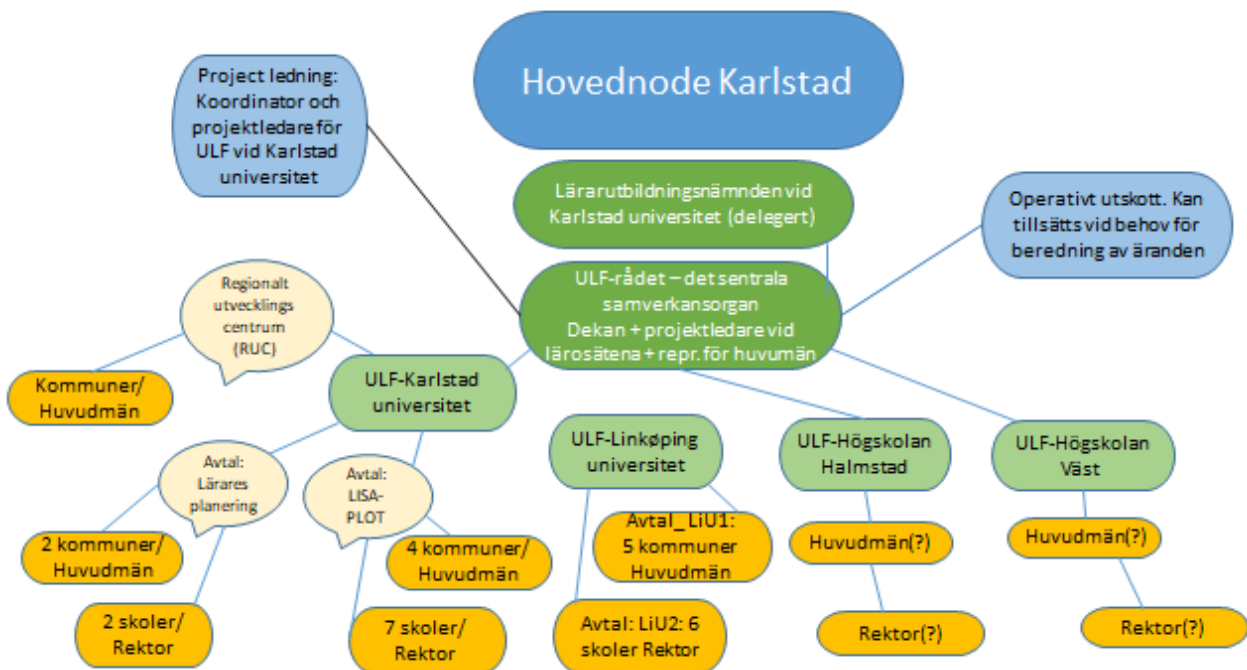
I dette kapitlet presenterer vi en gjennomgang av de mange avtalene som regulerer ULF-virksomheten. I regjeringsoppdraget for ULF forsøksvirksomhet heter det at læreseter og skolhuvudmännen skal inngå avtaler. Dette er altså en pålagt del av ULF og således et naturlig materiale å studere nærmere. Ideelt sett kan avtaler også gi innblikk i hva ULF er som intensjon og mål, men også gjennom regulering av aktørskap, deltakelsesstrukturer, organisasjon, forpliktelser, ansvar, aktiviteter og økonomi. Avtaleverket som regulerer ULF kan si oss noe om strukturer, rammer og koblinger mellom aktørene og nivåene i ULF og det kan gi en indikasjon om hvilke forutsetninger som er gitt for ulike modeller for praksisnær forskning og bærekraftig samarbeid.

I ULF finnes det et omfattende avtaleverk satt sammen av ulike typer av avtaler og virksomhetsplaner. Noen av avtalene er intensjonsavtaler, noen er samarbeidsavtaler, mens andre er mer konkrete avtaler om samarbeid, supplert med for eksempel virksomhetsplaner. Vi har studert avtaler inngått innen 20. mai i 2020 som vi har fått tilsendt fra samordningsgruppen etter

avtale. Dette innebærer at det materialet vi har studert varierer i omfang og type, i noen tilfeller har vi ikke sett alle avtalene, men heller typiske eksempler på avtaler. Dette ulikartede utvalget av dokumenter og den store variasjonen mellom dokumenttyper gir oss god anledning til å studere varierte måter å avtalefeste ULF aktivitet på, samtidig innebærer det også rent metodisk at det ikke er relevant eller interessant å sammenlikne avtaleverk mellom nodene. Det er også viktig å understreke at vårt materiale ikke omfatter alt ULF-arbeid. Vi vet gjennom våre studier at det finnes ULF-arbeid som ikke omfattes av formelt signerte avtaler, selv om arbeidet er godt i gang og fullt virksomt.

Vi har valgt å presentere avtalene organisert etter hovednode ettersom hver node har sitt eget avtaleverk. Vi har lest dokumentene med fokus på hva slags avtaler det er snakk om, hvilke aktører de omfatter og hva de omhandler, organisering av ULF-arbeidet, arbeidsdeling og forpliktelser, ressurser, tema for samarbeid og refleksjoner og forståelse av sentrale begreper. Vi har også fortolket hovednodenes strukturer og koblinger mellom de involverte aktørene med utgangspunkt i det teoretiske strukturkartet vi presenterte i delrapport 2 (jfr metodekapitlet i denne rapporten). Ved å ta i betraktning avtaleverket gjennom det teoretiske strukturkartet får vi frem ULF-arbeidets komplekse organisasjonsstruktur i hver hovednode, og det blir tydelig hvor omfattende ULF-arbeidet er som infrastruktur, om enn på veldig ulike vis innenfor hver av dem. I hvert underkapittel om hver hovednode har vi laget en figur basert på våre fortolkninger av avtaledokumentene og det teoretiske strukturkartet.

## 7.1 ULF – Karlstad-noden



Figur 4 Samarbeidsrelasjoner i Karlstad-noden basert på gjennomførte avtaler per 20.05.20.

### Avtaledokumenter per 20.05.20 i Karlstad hovednode

Samtlige læreseter i Karlstad-noden har inngått et såkalt ULF-avtal (Överenskommelse om samverkan kring praktisknära forskning mellom Karlstad universitet, Högskolan Väst, Linköpings universitet och Halmstad universitet gjeldende fra 01.01.2020). Med inngåelsen av denne avtalen forplikter læresetene seg til å delta aktivt i forsøksvirksomheten og arbeide mot de felles overordnede målene. Dette innebærer også at læresetene knytter til seg egne samarbeidspartnere (huvudmän), og at læresetene bidrar med substansiell finansiering. Et vedlegg til denne overenskomsten er; Projektplan för försöksverksamhet med praktisknära forskning – Utbildning, Lärande. Forskning (ULF) – inom Karlstadnoden, omtaler bakgrunn for ULF nasjonalt, forslag til organisering i Karlstadnoden samt operasjonaliseringer.

Videre er avtalene vi har sett nærmere på i Karlstad-noden på ulike nivåer, og er underordnede avtaler mellom læresetene i noden og de huvudmän og skoler de samarbeider med. I Karlstad-noden er disse avtalene knyttet til konkrete prosjekter (Avtale 1 om "Överenskomst om lärares samarbeide rundt planering och efterarbeide", Avtale 2 om "Överenskommelse om LISA-PLOT"), samt eksempler på avtaler som og regulerer planlagte aktiviteter mer i detalj i to ulike modeller (Modell

1: LiU – kommuner, og Modell 2: LiU –skolor). Samlet sett inngår det fire læreseter i Karlstad-noden, og disse har avtaler om samarbeid med 11 kommuner/ huvudmän, og 15 skoler/rektorer. I figur X vises en oversikt over samarbeidsrelasjonene mellom læresetene og kommuner/ regioner/ skoler slik de kommer til uttrykk i *avtalene* forskningsgruppen har fått tilgang til.

## Organisering

Karlstad-noden består av Karlstads universitet (KAU), Högskolan Väst (HV), Linköpings universitet (LiU) og Högskolan i Halmstad (HH), som også utgjør den regionale samarbeidsgruppen.

Avtalene i noden er på ulike nivåer; mellom de fire læresetene, mellom læreseter og skolhuvudmän og rektorer, og mellom læreseter og skoler. Prosjektplanen «Projektplan för försöksverksamhet med praktisknära forskning – Utbildning, Lärande, Forskning (ULF) – inom Karlstadnoden» som er vedlegg til avtalen mellom læresetene, har funksjon som et arbeidsdokument for samarbeidspartene og som informasjon om intensjonene med forsøksvirksomheten.

I prosjektplanen er det på s. 6 en modell for noden. Modellen viser en vertikal styringsmodell der *Lärarutbildningsnämnden* (LUN) ved Karlstad universitet er delegert til å være et overordnet styringsnivå. Det er etablert et sentralt samarbeidsorgan mellom institusjonene; *ULF-råd*, bestående av dekan og prosjektleder på hver institusjon, samt representant for huvudmannen. I modellen er det formulert en enhet kalt *prosjektledelse*, bestående av en koordinator og prosjektledelse for ULF ved Karlstad universitet, som skal støtte ULF-rådet i arbeidet. ULF-rådet vurderer prosjektsøknader og innstiller et forslag til hvem som skal få forskningsmidler, og LUN tar beslutninger om bevilgning av midler. Prosjektplanen regulerer prinsipper, krav og kriterier for prioriteringene. Det er i modellen også en enhet omtalt som «*operativt utskott*», som kan legges til når det er nødvendig for forberedelse av saker.

I denne modellen har hver UH-institusjon en forbindelse/samarbeidslinje til huvumän og som skal gå videre til rektorer, og i prosjektplanen slås det fast at praksisnær forskning «förutsätter huvudmännens strukturer och resurser».

I avtalene som foreligger i Karlstad-noden er det videre avtaler på ulike nivå. Karlstad universitet har inngått en avtale som gjelder Regionalt utvecklingscentrum (RUC) med huvudmän/kommuner, og

der RUC's virksomhet har basisorganisasjon på Karlstad universitet. Basisorganisasjonen i RUC består ifølge avtalen av 1,95 stilling, hvorav leder; 1 hel stilling, administrasjon; 0,75 stilling og vitenskapelig ledelse; 0,2 stilling. RUC skal være et verktøy og en møteplass for involverte aktører innenfor områder med relevans for «förskolans och skolans verksamhet».

Karlstad universitet og Linköpings universitet har inngått avtaler både med kommuner/huvudmän og med enkeltskoler (se figur 4), mens det ikke foreligger slike avtaler foreløpig for Högskolan i Halmstad og Högskolan Väst. Avtalene som er inngått med kommuner/huvudmän og skoler/rektorer gjelder konkrete prosjekter. Karlstad universitet har to ulike avtaler med kommuner og skoler. Avtalene er inngått i nært samarbeid med RUC og der RUC har vært involvert i hele prosessen når det gjelder å prioritere forskningsområder og vurdere hvilke prosjekter som skal få midler. Avtalen "LISA-PLOT" er inngått med fire kommuner og sju skoler, og avtalen om "Lärares samarbete runt planering och efterarbete" er inngått med to kommuner og to skoler.

Linköpings universitet har inngått to avtaler. I avtale Modell 1: LiU – kommuner, medvirker fem ulike kommuner og avtalene er inngått på huvudmän-nivå. I avtalen inngår at Linköpings universitet er prosjektansvarlig og velger forskningsleder for prosjektet. Videre er det spesifisert stillingsandel for deltagende lærere (20% av heltid) og at dette er kommunens ansvar. Modell 2: LiU –skolor, medvirker seks ulike skoler, og avtalene er inngått på rektor/skolenivå. Avtalen omhandler prosjektorganiseringen og omtaler at prosjektlederen er utpekt av Linköpings universitet, det fremgår videre at skolen stiller personalgruppen til disposisjon for prosjektet, og det er skolens ansvar at de har tilstrekkelig med tid og ressurser til deltagelsen. Linköpings universitet bidrar med 10% forskningstid for forskere i prosjektet, og det oppgis navngitt person som forskningsleder.

## Ressurser

I avtalen mellom de fire læresetene fremgår at hver institusjon får 250.000 kroner i startbidrag fra Karlstad universitet, midler fra nasjonal ULF. Midlene skal brukes til igangsetting av forsøksvirksomhet og det skal rapporteres på bruken av midlene. Videre vises det til nasjonale ULF når det påpekes at «såväl läroseten som huvudmän deltar med *substantiell finansiering*» (vår utheving), og at dette oppfattes som at de samarbeidende partene skal bidra med ressurser som *på en vesentlig måte* forsterker virksomhetens potensial. I prosjektplanen konkretiseres dette som

medfinansiering på 50 prosent, som kan være midler eller i form av arbeidstid for lærere, førskolelærere og skoleledere.

RUC samfinansieres av Karlstad universitet og avtalekommunene ved at kommunene betaler en fast avgift på 6000 kr pr år, samt en «bevegelig» sum på kr 4 pr innebygger i kommunen. I avtaler mellom Karlstad universitet og huvudmän og skoler, samt mellom Linköpings universitet og huvudmän og skoler vedrørende prosjekter, fremgår at «partene står for sine egne kostnader i prosjektet». I LiU-avtalene inngår også en detaljert beskrivelse av prosentandeler av stilling for ulike aktører i prosjektene.

### **Tema for samverkan og forskning**

I avtalene refereres det til ULF nasjonalt og til «regjeringsoppdragets syften och mål». Ifølge prosjektplanen som følger avtalen mellom de fire UH-institusjonene, skal de sammen besvare oppdraget om å drive forsøksvirksomhet med henblikk på å besvare oppdraget om å legge grunnen for utvikling av modeller for ULF i framtiden, og at samarbeidet med huvudmän ses som sentralt. Videre vises til nasjonal ULF og at prosjektene ut fra dette kan handle om: *kombinasjonstjenester, forskningssirkler/nettverk, finansiering av praktisknära forskning*. Det har i tillegg – ifølge dokumentet – i Karlstad-noden kommet frem forslag til samarbeid om *VFU, eksamensarbeid, øvingsskoler*. Ifølge avtalen mellom Karlstad universitet og huvudmän skal RUC tematisk arbeide med å prioritere «viktige forskningsområder», og bedømme og vurdere hvilke prosjekter som skal få støtte. Virksomheten skal omhandle ulike utviklingsprosjekter på feltene: *skoleutvikling, lærerutdanning og forskning*.

Karlstad universitet har to prosjekter der huvudmän og skoler er avtalepartnere, og der prosjektene går ut på å prøve ut samarbeid i nettverksmodeller. Prosjektet LISA-PLOT (forkortelse for: *Linking Instruction and Student Achievement – Professional Learning Observation of Teaching*) prøver ut en nettverksmodell for *utvikling av leseundervisning i svenskemnet*. I prosjektet *Lärares samarbete runt planering och efterarbete av undervisning som modell för praktikutvecklande forskningssamverkan* er også utprøving av en nettverksmodell.

Avtalene Linköpings universitet har inngått med kommuner/huvudmän og skoler/rektorer (omtalt som modell 1: LiU og kommuner, og modell 2: LiU og skoler), er på ulike nivåer angående et forskningsprosjekt. Modell 1 er et eksempel på en avtale om samarbeid om forskningsprosjekt, avtalen regulerer vilkårene for denne typen forskningssamarbeid og det vises til prosjektplanen (Projektplan för försöksverksamhet med praktikinära forskning – Utbildning, Lärande. Forskning (ULF) – inom Karlstadnoden) som grunnlaget for prosjektsamarbeidet. Modell 2 er eksempel på en konkret prosjektavtale med en skole i en kommune, og det opplyses at det er inngått seks slike avtaler om forskningsprosjekter, to som gjelder *fritidshemverksamhet*, og fire som gjelder *matematikdidaktik*. Når det gjelder Högskolan i Halmstad er det informasjon om at der skal ansettes ny prosjektleder, og Högskolan Väst har påbegynt prosjekt om forskningssirkler. Her foreligger ikke avtaler innenfor tidsrammen for vår undersøkelse.

### **Publisering og formidling**

LiU-avtalene (modell 1 og 2) tar opp akademisk eiendomsrett til resultater samt open access-publisering og formidling.

### **Refleksjoner og forståelser/ operasjonalisering av begreper og aktiviteter**

Det er utarbeidet en prosjektplan som med noe utdyping av refleksjoner og forståelser/ operasjonalisering av begreper og aktiviteter, relatert til nasjonal ULF. Mer utdypende refleksjoner og forståelser/ operasjonalisering av begreper og aktiviteter vil kunne ligge i prosjektsøknader og tildelinger som gjøres av beslutningsorganene i Karlstad-noden.

### **Oppsummering Karlstad-noden**

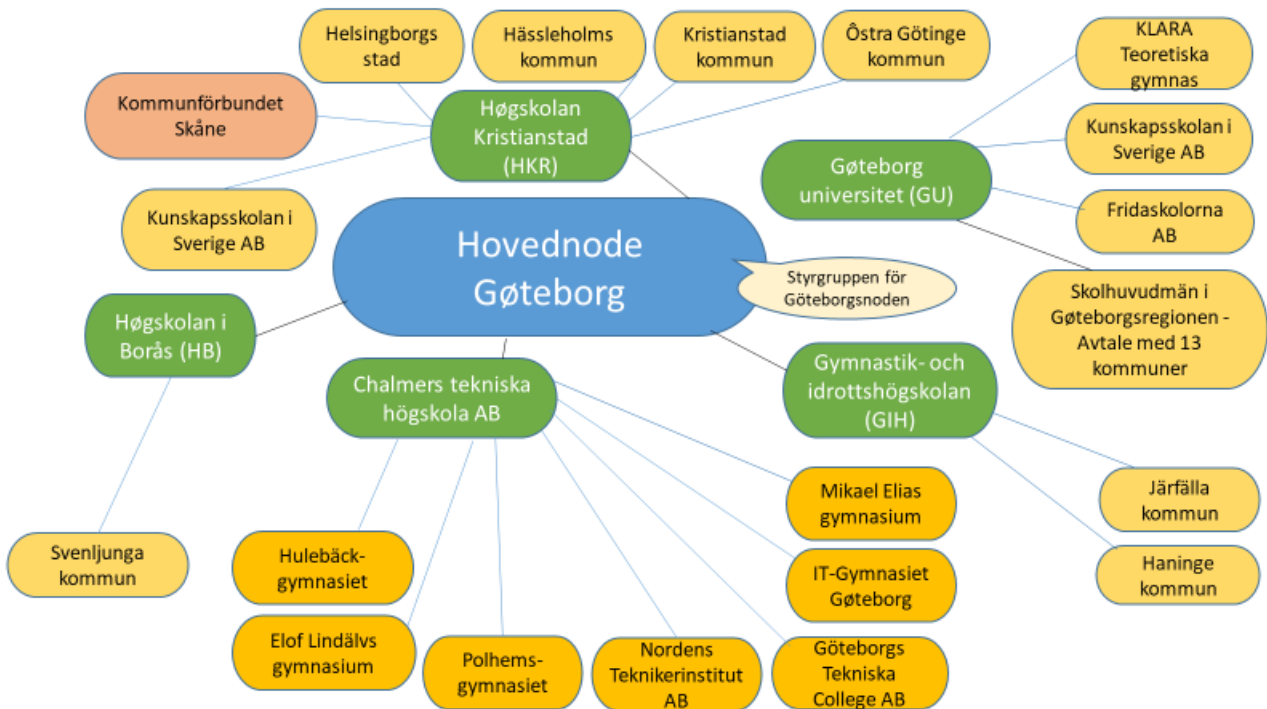
Sett under ett fremstår Karlstad-noden som en vertikal organisasjon med vekt på systemutvikling og modellutvikling for å besvare nasjonalt ULF-oppdrag/regjeringsoppdraget. I prosjektplanen som følger med hovedavtalen mellom læresetene vises det i stor grad til nasjonal ULF og intensjonene med hele prosjektet. Dette illustreres i prosjektplanen der kravene til Karlstad-noden er at prosjektet skal bedrives i samarbeid med utgangspunkt i praktikens behov, ha vitenskapelig anknytning og bidra til å utvikle samarbeidsformer/infrastrukturer mellom aktørene, med særlig vekt på forholdet huvudmän/læresete. Det er i avtalene lagt stor vekt på huvudmännens rolle for å lykkes med samarbeid, og det er detaljerte avtaler om økonomiansvar med vekt på ansvarsdeling.

Det er ellers få refleksjoner og operasjonaliseringer i avtalene som foreligger.

Forskningsprosjektene er ikke utdypende konkretisert i disse avtalene, men prosjektplanen for Karlstad-noden har klare prioriteringer som etter hvert vil kunne gjenspeiles i de prosjektavtaler som blir inngått.



## 7.2 Gøteborg-noden



Figur 5 Samarbeidsrelasjoner i Gøteborg-noden basert på gjennomgatte avtaler per 29.05.20.

### Avtaledokumenter per 20.05.20 i Gøteborg hovednode

Samtlige læreseter i Gøteborgnoden har inngått et såkalt ULF-avtal (Överenskommelse gällande försöksverksamhet med praktisknåra forskning mellom Gøteborg universitet, Høgskolan Borås, Chalmers tekniska högskola, Gymnastik och idrottshögskolan, Jönköping University, Høgskolan Kristianstad, datert 17.10.2019). I ULF Gøteborgsnoden samarbeider seks læreseter; Gøteborg universitet (GU), Høgskolan Borås (HB), Chalmers tekniska högskola (CTH), Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH), Høgskolan Kristianstad og Jönköping University (JU). I tillegg til dokumentet överenskomst mellom læresetene i noden, foreligger et rektorsbeslut om tildeling av ressurser for Gøteborgnoden.

Gøteborg universitet har inngått avtaler med 13 kommuner/huvudmän og 3 frittstående huvudmän, med litt ulike tidsrammer. Gøteborgs universitet har valgt en ordning der avtalene fornyes innen försöksverksamhetens avsluttende år for å ha mulighet til å revidere og justere avtalene ut fra erfaringer de første avtaleårene. Avtalene vi har hatt tilgang til og sett nærmere på

består av eksempler på de avtaler som Göteborg universitet har inngått med disse samarbeidspartnerne, henholdsvis en avtale med hovedman og en avtale med skoler.

Högskolan i Borås har inngått avtale med en kommune (Överenskommelse om samverkan gällande försöksverksamhet med praktisknära forskning och långsiktig samarbete genom ULF-avtal). Videre har Gymnastik- och idrottshögskolan inngått avtaler med to kommuner, Högskolan i Kristianstad har avtale med fire kommunale hovedmän om samverkan om en forskningsplattform, og Högskolan Kristianstad oppretter også avtaler knyttet til prosjekter som finansieres i tilknytning til plattformen. Chalmers tekniska högskola har avtale med 7 skoler. I tillegg har Högskolan i Kristianstad fra før hatt et samarbeid med Kommuneforbundet Skåne og Lärosäten Syd, og det er inngått en intensjonsavtale med disse partene. Samlet sett inngår det seks læreseter i Göteborg-noden, og disse har avtaler om samarbeid med 21 kommuner/ hovedmän, og 7 skoler/rektorer. Vi har fått tilsendt avtalene samlet som vedlegg til et PM fra Göteborgsnoden, med eksempelavtaler, da ikke alle avtaler var signert av alle involverte ved fristens utløp (20.5.2020).

### **Organisering**

Göteborgsnoden består av seks læreseter; Göteborg universitet (GU), Högskolan Borås (HB), Chalmers tekniska högskola (CTH), Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH), Högskolan Kristianstad og Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation (JU-HLK). I overenskomsten mellom læresetene fremkommer at det er etablert en styringsgruppe for samarbeidet mellom lærestedene i Göteborgsnoden, med en representant fra hvert lærested, og hovedmän skal ha to representanter som nomineres av styringsgruppen læreseterepresentanter, og der representanten fra GU er ordfører. Beslutninger i styringsgruppen skal være konsensusbasert, og styringsgruppens oppdrag er løpende erfaringsutveksling, arrangere årlige konferanser for målgruppen, forberede beslutningsgrunnlaget for tildeling av forskningsmidler, og overvåke og justere arbeidet og samarbeid i noden.

Hver av læresetene i noden har inngått avtaler eller overenskomster med ulike kommuner/hovedmän og frittstående hovedmän, samt noen frittstående skoler/hovedmän. Hovedbildet er at avtalene og overenskomstene for GU, GIH, HB, HK og JU-HKL viser til en organisering der læreseter er avtaleparter med kommuner/hovedmän i forbindelse med

forsøksvirksomhet og/eller samarbeid om praksisnær forskning. I avtalene GU, GIH og HB har inngått omtales egne styringsgrupper for vurdering av forskningsprosjekter og tildeling av forskningsmidler. I avtalene Göteborg universitet har inngått med skolhuvudmän i regionen fremgår at det strategiske samarbeidet innenfor forsøksvirksomheten skjer gjennom lærerutdanningens samverkansråd, et råd bestående av representanter på ledelsesnivå ved Göteborg universitet, Göteborgregionens kommunalförbund (i dag heter dette organet Göteborgsregionen) og Göteborgs stad. Lærerutdanningens samverkansråd er et forberedende og rådgivende organ. Disse partene har også etablert en ledergruppe som er ansvarlig for planlegging og implementering, og gruppen rapporterer til Lærerutdanningens samverkansråd. Formålet med denne organiseringen er at strategisk samarbeidet på strategisk nivå skal muliggjøre samarbeid på de underliggende nivåer, også lokalt nivå.

Avtalen som Högskolan i Borås har inngått med en kommune omfatter både forsøksvirksomhet/forskning og modellutvikling for et langsiktig samarbeid. Det er i avtalen omtalt to delstudier (delstudie 1 og 2) samt en intensjon om modellutvikling gjennom dette samarbeidet. Chalmers tekniska högskola (CTH) har avtale med øvingskoler om VFU. For en av disse skolene er kommunen avtalepart. Högskolan Kristianstad har i tilknytning til sine inngåtte avtaler med fire kommuner/huvudmän om samarbeid i forskningsprosjekt vedlagt plattformen «Lärande i samverkan». Plattformen beskriver konteksten for prosjektet når det gjelder politikkutforming og læresetet sine ambisjoner for samarbeid, finansieringsmodell samt at det er etablert en styringsgruppe for plattformen. Avtalen mellom GU og kommuner/huvudmän varer ut 2020, og det er intensjoner om avtaler for 2021, med henblikk på muligheter for endringer ettersom erfaringene skulle tilsi dette. Avtalene ved de øvrige læresetene har varighet ut 2021, mens avtalen mellom CTH og skolene har varighet til 30.6.2022.

## Ressurser

I tillegg til överenskomsten mellom læresetene i Göteborgsnoden er det inngått avtale om ressurser. Medvirkende læreseter i ULF Göteborgsnoden har forespurt om midler for gjennomføring av ULF-aktiviteter sammen med huvudmän ved eget læresete, samt redegjort for planlagt medfinansiering. På denne bakgrunn har det blitt tildelt midler til medvirkende læreseter i noden, se figur 6.

<i>Lärosete</i>	<i>Planerad medfinansiering</i>	<i>Medelstildeling</i>
	<i>2019-2021</i>	<i>2019-2021</i>
<b>HB</b>	1 583 000	1 500 000
<b>CTH</b>	360 000	900 000
<b>GIH</b>	1 245 000	1 500 000
<b>JU-HLK</b>	2 503 000	1 500 000
<b>HK</b>	6 100 000	423 000
<b>SUM</b>	11 791 000	5 823 000

Figur 6 Planerad medfinansiering för genomförande av ULF aktiviteter tillsammans med skolhuvudmän vid eget lärosäte och förslag till beslut om medelstildelning till medverkande lärosäten i ULF Göteborgsnoden 2019-2021<sup>5</sup>.

Detaljert redegjørelse fra læresetene om den planlagte medfinansieringen over de tre årene for ULF Göteborgsnoden inngår i grunnlaget for «Rektorsbeslut om medeltildelning till medverkande lärosäten i ULF Göteborgsnoden», fra 17.10.2019. I figur 6 fremkommer totalsum for de tre årene.

Hovedsakelig er det i avtalene en omtale av ressurser som utgår fra GU - hovedlæresetet i noden, ut fra nasjonal ULF-søknader fordelt mellom læresetene i Göteborgsnoden, og der involverte aktører har en egenandel (tidsressurs og kompetanse). Dette gir læresetene i Göteborgsnoden stor innflytelse på ressursbruk gjennom at de har sentrale roller i tildelingsprosessene basert på prosjektsøknader. Der det er detaljerte føringer for fordeling og budsjettrapportering med det større mulighet for transparens i forhold til ressurser.

I avtalen mellom GU og kommuner/huvudmän omtales en modell som skal brukes for «processer för ansökan, bedömning och beslut avseende projektmedel». Ifølge avtalen mellom GU og Kunskapsskolan AB skal forsøksvirksomheten baseres på midler GU forvalter ut fra nasjonal ULF, og utover dette skal partene bidra med egne ressurser i form av kompetanse og medfinansiering «i den omfatning parterna bedömer skälig». Derutover skal partene dokumentere kostnader. Modellen er utførlig beskrevet i bilag i GU's avtale. I plattformdokumentet «Lärande i samverkan» som inngår i avtalen mellom HK og fire kommuner/huvudmän omtales styrgruppen för plattformen er det et forslag til budsjett på 600.000 SEK, der kommunene betaler til sammen 339.500 SEK av

<sup>5</sup> Ifølge Rektorsbeslut förankrad i Styrgruppen för ULF Göteborgsnoden i møte 30.9.2019.

angitt budsjett. Dette er beregnet ut fra andel (%) av kostnader for kommunene basert på elevtall i hver kommune. Det fremgår at det er store forskjeller i elevtall mellom kommunene som inngår. I avtalen mellom GIH og kommunene søker GIH om midler fra styringsgruppen ved GU og ut over dette skal GIH og kommunene samfinansiere praksisnær forskning (Del 1 og 2) gjennom tid avsatt for kompetanseutvikling (lærere i kommunen) respektive forsknings- og utviklingsarbeid (GIH) innenfor rammen av tjenestepålagt arbeidstid. I avtalene mellom Chalmers og skolene angående VFU skal skolene fakturere Chalmers for veiledningen av lærerstudenter. Det finnes også en planlagt rolle for en øvingslærer som skal inngå som mesterlærer på Chalmers i 40% stilling som finansieres gjennom egen avtale (ikke utdypet).

### **Tema for samverkan og forskning**

Overordnet viser temaene for samarbeidet tydelig til nasjonal ULF og regjeringsoppdraget som grunnlag for enkeltavtalene. Overenskomsten mellom læresetene i Göteborgnoden viser til at det er skolene som virksomheter sine behov som skal være «ledestjerne» for samarbeidet, og at regjeringens definisjon av samverkan skal ligge til grunn. Avtalene med kommuner/huvudmän har en generell karakter og ikke alle tar opp tema for samarbeid ut over det generelle nivået, da kommuner/huvudmän og enkeltskoler ifølge avtalene skal søke om forskningsprosjekter. Vi har her gitt eksempler fra noen avtaler, og kjenner til at det er inngått ulike avtaler om tema/innhold i ulike avtaler om samarbeid i noden. Når det gjelder tema for forskning, er det hovedsakelig generelle omtaler i avtalene for kommuner/huvudmän, og alle avtaler har formulert tema ved å vise til målene for nasjonal ULF. Dette kan tenkes å være retningsgivende for forskningssøknader som involverte aktører kan utforme for vurdering og søke om ressurser til. I avtalene for kommuner/huvudmän omtales delstudier på ulike temaer. Høgskolan Borås viser til at tema for samarbeid er å utvikle en modell for et langsiktig samarbeid med kommune/huvudman i lærer- og førskolelærerutdanningene ved HB samt skolen (skolväsendet). Høgskolan Borås har i tema for forskning "Ett kreativt lärrum som bidrar till inkluderande lärmiljöer?" Her inngår to delstudier; "Delstudie 1: Kreativa lärarrum och digitaliseringledarnas kompetensutvecklingsinstansar. Delstudie 2: Aksjonsforskning vår 2020."

Avtalene Høgskolan Kristianstad har inngått har temaet «Lärares betygsättning». I plattformdokumentet «Lärande i samverkan» som inngår i avtalen mellom HK og fire

kommuner/huvudmän fremgår at gjennom styringsgruppen har de medvirkende muligheter til å velge forskningsprosjekt som best svarer til relevante problemer i egen virksomhet, ha medarbeidere som aktivt medvirker i forskningsprosjekter, medvirke i plattformens seminarserie, samt bli synlig i sammenheng med forskningspresentasjoner og vitenskapelig publisering. GIH har i sine avtaler med kommuner to hovedtema for samarbeidet: "Del 1 avser utveckla praktisknära forskning med utgångspunkt i befintliga och/eller i närtid planerade project, vilka även kan omfatta VFU. Del 2 avser en modell för samverkan kring kunskapsspridning och kompetensöverföring." I avtalen mellom Chalmers og skoler om VFU omtales to tema: «Praktik 1: fokus på matematikundervisning. Praktik 2: fokus på antingen kemi-, fysik-, eller teknikundervisning.»

### **Publisering og formidling**

Flere av avtalene i Göteborgnoden omtaler publisering, og her nevnes vitenskapelige artikler, konferanser, etc, og allmenn formidling. I dokumentet som gjelder overenskomst mellom læresetene i noden, omtales også publisering og rettigheter og plikter i forhold til internasjonale standarder. HB har avtale med kommune/huvudman som ligger tett opp til nasjonal ULF sine formuleringer og har rettet oppmerksomheten mot spredning av resultater innenfor den nasjonale forsøksvirksomheten og spredning i form av varige, egnede modeller. GIH har avsatt avtalenes Del 2 til konkretisering angående publisering og formidling, og det skal utformes symposier og seminarer, digitale former for kunnskapsspredning og kunnskapsoverføring, dokumentasjon og artikkelskriving.

### **Refleksjoner og forståelser/ operasjonalisering av begreper og aktiviteter**

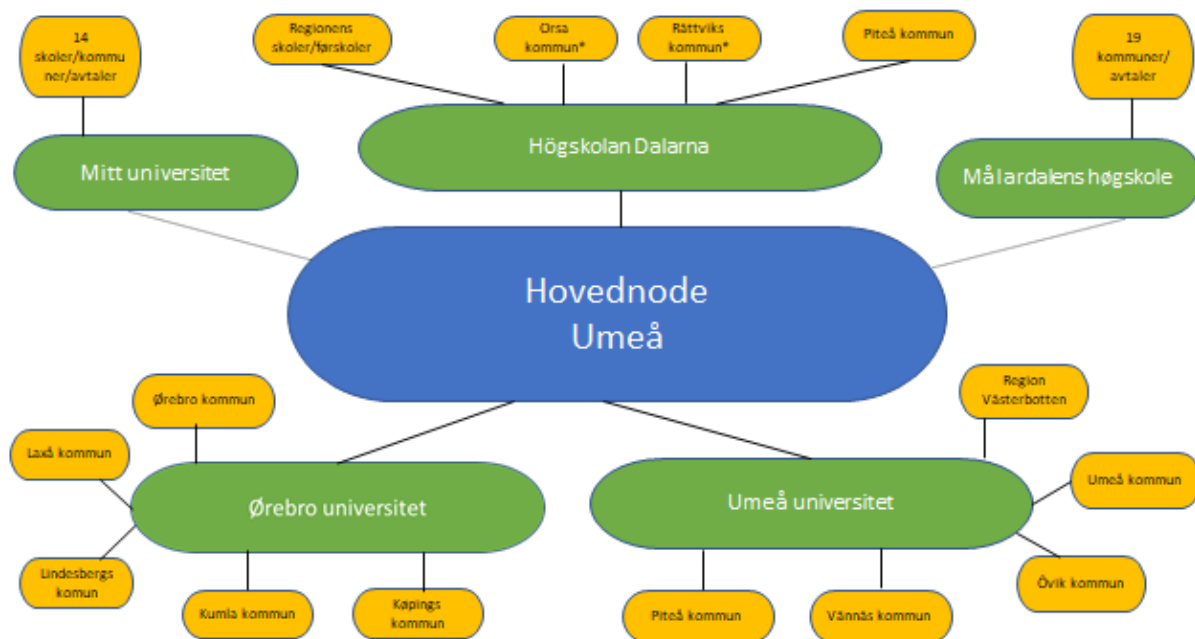
Det er i varierende grad utformet refleksjoner og forståelser av nasjonal ULF i de ulike avtalene. Overenskomsten mellom læresetene viser til regjeringens definisjon av samverkan og omtaler hvordan denne skal operasjonaliseres i Göteborgnoden. Denne overenskomsten viser til en intensjonsavtale som omtaler mål for virksomheten tjue år fram i tid, og er en visjon for nodens arbeid. Der fremheves at om tjue år vil praksisnær forskning utgjøre grunnlaget for de profesjonelles yrkesutøvelse innenfor skolen/skolevesenet og i lærer- og førskolelærerutdanningen, og at praksisnær forskning i nært samarbeid mellom skolen/skolevesenet og akademiske institusjoner vil være det vanlige. GU viser til nasjonal ULF og har i tillegg i sine avtaler med

kommuner/huvudmän mer eksplisitte formuleringer av forståelser og operasjonaliseringer som: «Skal enas om en modell för samverkan kring praktiknära forskning og permanent infrastruktur.» En visjon er «permanent infrastruktur för samverkan kring praktiknära forskning som möjliggjør ett kontinuerlig kollegialt lärande der akademien i så vel forskning som utbildning influeras av så vel förskolan och skolan som lärarutbildningen och förskolläraryrketens vetenskapliga grund.» Högskolan Borås viser til visjonen som er utformet i overenskomsten mellom læresetene om at: «Om tjugo år är praktiknära forskning grunden för de professionellas yrkesutövning inom skolväsendet och i lärar- og förskolläraryrket.»

### **Oppsummering Göteborg -noden**

Sett under ett fremstår Göteborg -noden som en vertikal organisasjon med vekt på systemutvikling og modellutvikling for å besvare nasjonalt ULF-oppgave/regjeringsoppgaven. I prosjektplanen som følger med hovedavtalen mellom læresetene vises det i stor grad til nasjonal ULF og intensjonene med hele prosjektet. Formuleringene i avtalene at prosjektene skal bedrives i samarbeid med utgangspunkt i praktikens behov, ha vitenskapelig anknytning og bidra til å utvikle samverkansformer/infrastrukturer/modeller mellom aktørene, med særlig vekt på forholdet huvudmän/læresetene. Det er i avtalene lagt stor vekt på huvudmännens rolle for å lykkes med samarbeidet, og det er for noen avtaler detaljerte avtaler om økonomiansvar med vekt på ansvarsdeling. Göteborgs universitets overenskomst med vedlegg regulerer hvilke kriterier som skal gjelde for vurderinger av søknader (avtalt i samarbeid). Dette, sammen med den felles vurderingskomiteen (like mange medlemmer fra GU som fra huvudmän), øker gjennomsiktigheten i prosessen. Det er noen refleksjoner og operasjonaliseringer i avtalene som foreligger.

### 7.3 Umeå-noden



\*små midler, korte projekter

Figur 7 Samarbejdsrelasjoner i Umeå-noden basert på gjennomgåtte avtaler per 20.05.20.

Umeå-noden består av institusjonene Umeå universitet (UMU), Luleå Tekniska Universitet, Mälardalens högskola, Högskolan Dalarna, Örebro Universitet og Mittuniversitet. Disse institusjonene utgjør også den regionale samverkansgruppen i Umeå-noden. I figur 7 gis en oversikt over samarbejdsrelasjonene mellom institusjonene og kommuner/ regioner/ skoler slik de kommer til uttrykk i *avtalene* forskningsgruppen har fått tilgang til.

#### Avtaledokumenter per 20.05.20 i Umeå hovednode

Alle medvirkende institusjoner og den ansvarlige institusjonen Umeå universitet (UmU) har avtaler med kommuner og/eller regioner, som illustrert i figuren over. Disse avtalene har ulike form og omfang, både med hensyn til økonomi og detaljeringsgrad når det gjelder beskrivelse av innholdet. Noen av avtalene tar utgangspunkt i en generell mal for ULF avtaler (som Örebro), andre har utviklet sin lokale variant. Under Umeå-noden har vi sett nærmere på 15 avtaler. I tillegg til disse 15 avtalene finnes det to eksempel-avtaler, det vil si at vi til sammen har sett på 17 dokumenter innenfor denne noden. Det er Mälardalens högskola og Mittuniversitet som har utarbeidet denne type eksempelavtaler, der dokumentene heter henholdsvis "Avtal om Regionalt Utveklingsnätverk" (MiU) og "Avtal gällande övningsskolor och övningsförskolor". De fleste avtalene (9) har tittelen "Samarbetsavtal gjellande ULF, forsøksverksamhet med praktknær skole", noen ganger er det satt



inn hvilke parter avtalen er mellom, andre ganger ikke. Noen av avtalene er også mer spesifikke i tittelen, som for eksempel "Avtal gällande partnersamverkan för Lärar-och rektorsutbildning som skolutveckling mellan XX och Högskolan Dalarna". Avtalene vi har sett nærmere på i Umeå-noden er videre på ulike nivåer. For å illustrere dette spennet i avtaler, og som slik sett konkretiserer mangfoldet av modeller for samarbeid, finnes det under Umeå-noden alt fra en større avtale direkte mellom hovednoden (Umeå Universitet) og en region, til to avtaler knyttet til små og kortvarige prosjekter som først og fremst er en videreføring av tidligere prosjekter. Totalt dekker avtalene under Umeå-noden samarbeid/samverkan med totalt 54 kommuner. Dette omfanget av kommuner reflekterer geografi, kommunestørrelse og behov i regionene.

### **Organisering og ressurser**

Umeå-noden består som beskrevet over av Umeå universitet (UMU), Luleå Tekniska Universitet, Målardalens högskola, Högskolan Dalarna, Örebro Universitet og Mittuniversitet. Disse institusjonene utgjør den regionale samverkansgruppen i Umeå-noden.

Avtalene vi har sett på er av ulikt omfang og form, selv om det er mange likhetstrekk. Det er enkelte eksempler på avtaler med enkeltskoler og det finnes også en avtale direkte mellom hovednoden og en kommune, samt at det finnes et mindre antall avtaler knyttet til små og kortvarige prosjekter som er en videreføring av tidligere prosjekter. Helt konkret betyr dette at avtalene tar for seg omfang på prosjekter på alt fra 3 millioner totalt ned til +/- 80000 svenske kroner, og som har et tidsperspektiv på alt fra noen måneder og opp til 3 år. I mange av avtalene er det en ca 50-50 fordeling hva gjelder bidrag fra institusjonen og kommunen, og særlig er dette tydelig i avtalene med noden Örebro. For eksempel er det i avtalen mellom Örebro universitet og Laxå kommune fastsatt av universitetet bidrar med 638 851,-, men kommunen bidrar med 639 708,- svenske kroner. Denne avtalen har en varighet på 2 år. Et annet eksempel er avtalen mellom Umeå og Vännäs kommun, der Umeå bidrar med nær 3 millioner, mens kommunen bidrar med å dekke lønnskostnader for lærerne som deltar i prosjektet.

Dette blir eksempler der avtalene tar ulik form ved de ulike lokalnodene, og som gir innblikk i variasjonen i strukturer og intensjoner innenfor ULF. I to av avtalene ved Högskolan Dalarna er det først og fremst inngått avtaler med kortere varighet (10 måneder) mellom enkeltpersoner og enkeltkommuner der målet rett og slett er å videreutvikle allerede påbegynte innsatser. De to

andre avtalene ved Högskolan Dalarna har et større omfang og knytter seg til bidrag i kompetanseutvikling- og skoleutviklingsprosesser i to kommuner i regionen, inkludert fokus på samarbeid rundt lærerstudentenes og deres praksis. Disse avtalene er årlige, og startet opp allerede i 2018. Avtalene Umeå lärarhögskola har inngått med tre kommuner er kjennetegnet av lengre prosjekter (3 år og opp mot 3 millioner), men med ulik tematisk innretning. Avtalene mellom Örebro og fem kommuner er rettet mot förskoler, har en varighet på 2 år og budsjetter på 1-1,5 millioner. I avtalene som Mälärdalen har med kommuner og skoler er ikke omfanget angitt, mens det i eksempelavtalen fra Mittuniversitetet er angitt en tidsramme på 3 år for samarbeidet med kommunene.

### **Tema for samverkan og forskning**

I avtalene refereres det til ULF nasjonalt og avtalene fra Umeå og Örebro følger samme mal. Tittelen på disse avtalene er alle «Samarbetsavtal gällande ULF, försöksverksamhet med praktknära forskning». Første del av UmUs avtaler, både med de samarbeidende institusjonene og med kommuner/regioner, er likt utformet. Dette gir inntrykk av en felles plan og struktur for arbeidet i Umeånoden. Denne første delen tar for seg bakgrunn for forsøksvirksomheten i ULF, de overordnede målsetningene i ULF og mer generelle aspekter, som forventninger, strukturer og relasjon til lærerutdanningen. Andre del av disse avtalene presenterer mål for samarbeidet, aktiviteter, tidsramme og ressurser i de spesifikke avtalene. Når det gjelder avtalene fra de andre institusjonene, Mittuniversitet, Mälärdalen högskola og Högskolan Dalarna, bruker disse egne maler.

I de fleste avtalene er begreper som «praktknära forskning», «vetenskapelig grund», «hållbar utveckling» og «skoleutveckling» sentrale, og går på tvers av tematisk innretning på prosjektene. Det er samtidig noen interessante forskjeller. For eksempel bruker noen avtaler et begrep som evidensbasert forskning, mens andre beskriver arbeid med forskning først og fremst som refleksjon og dialog. Det er også noen interessante forskjeller i det at enkelte avtaler legger vekt på at utviklingsprosessene i prosjektet må komme nedenfra, mens det i andre fremstår mer som et prosjekt som er definert ovenfra.

Konkretiseringen hva gjelder tema og arbeidsmåter er også forskjellig. Mens enkelte avtaler (med unntak av to som er helt konkrete og korte i varighet<sup>6</sup>) er relativt konkrete både med hensyn til innhold og form, så er andre mer generelle i beskrivelsen. Det fremstår som noe uklart om den generelle beskrivelsen er et uttrykk for at prosjektene skal bli mer konkrete som et resultat av medvirkningsprosesser lokalt eller om det handler om at det i prosjektene er bestemt at det er samarbeidsformer mer som form som er i fokus. Eksempler på mer konkrete tema er for eksempel medborgerbildung i yrkesopplæringen, fjernundervisning, digitalisering og matematikkundervisning. Eksempler på mer generelle temaer er utforskning i samarbeid og utvikle vitenskapelig forholdningssett. Det er også relativt stor variasjon med hensyn til hvor konkrete avtalene er med tanke på arbeidsmåter. Mens noen av avtalene beskriver bruk av for eksempel aksjonsforskning og forskningssirkler, eksamensarbeid, «MULF-talk» (møteplasser for FoU) og gjennomføring av FoU-prosjekt, er andre mer generelle, for eksempel kollegial læring og kontakt med lærerutdanningen. Det er også noe forskjell med hensyn til skoleslag, og blant annet handler alle avtalene knyttet til Örebro universitet om førskolen. I en del avtaler er det også uklart hvilke skoleslag som er i fokus.

Nesten alle avtalene tar for seg kontakt med lærerutdanning og hvordan studenter skal involveres i prosjektene. I en del avtaler fremheves øvingsskolene og studentenes praksisperioder spesielt. Dette synes også for øvrig å være et område der prosjektene bygger på eksisterende relasjoner og strukturer. For eksempel handler Mälardalens avtaler primært om øvingsskoler og å utvikle et pågående arbeid. Også eksisterende FoU-prosjekter beskrives spesielt i avtalene med Örebro. Avtalene tar i relativt liten grad opp spørsmål knyttet til formidling og publisering.

### **Oppsummering Umeå-noden**

I likhet med de andre nodene fremstår Umeå-noden ikke overraskende som vertikalt organisert, uten at det er så lett å få øye på hvilke prosesser som har vært i forkant av avtalen for å definere innhold og form, og hva som skal skje i etterkant. Dette handler særlig om medvirkning og forankring på skoler og hos lærere. På den ene siden er det ikke så rart at avtaler først gjøres på

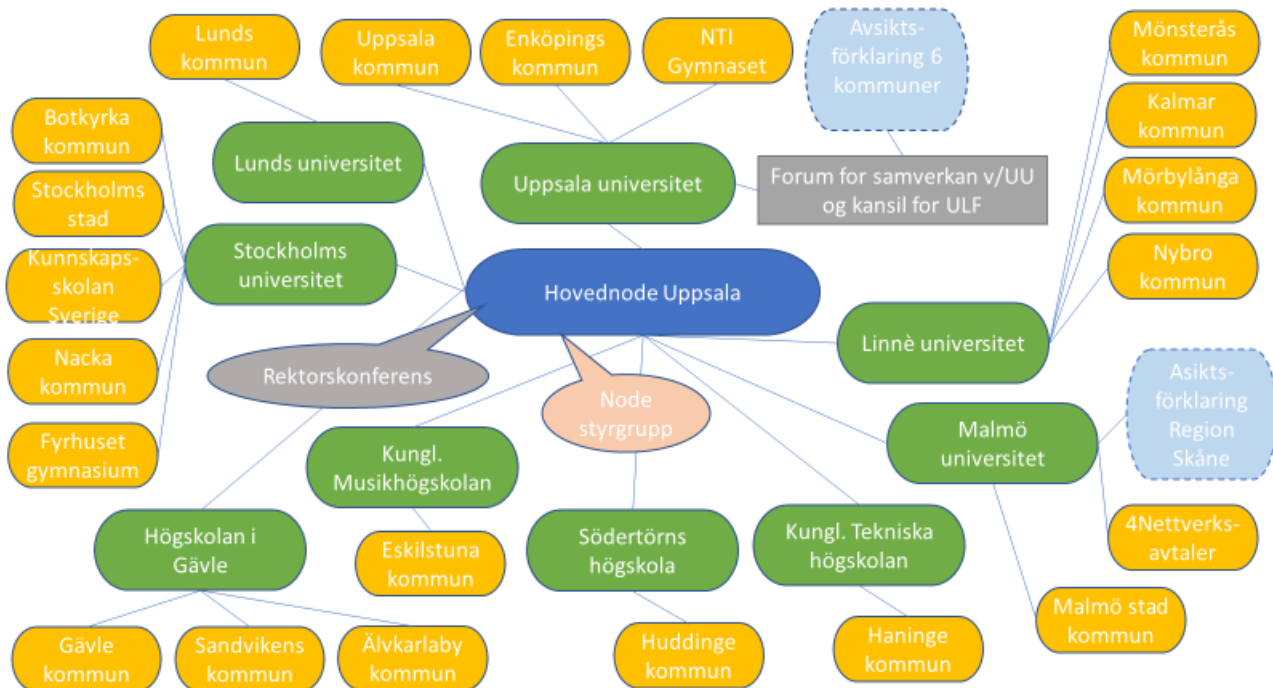
---

<sup>6</sup> Når det gjelder avtalene for Mittuniversitet og Mälardalens högskola så har vi ikke tilgang til alle enkeltavtalene med kommunene/skolene, men det kan synes som om denne avtalen er lik for alle den gjelder (også mindre kommuner). Totalt har vi sett på 15 enkeltavtaler og 2 eksempelavtaler/generelle avtaler (MU og Mälardalen).

kommunenivået, på den andre siden vet vi lokal forankring er av stor betydning for utviklingsarbeidets suksess. Mange av avtalene hekter seg også relativt tett opp mot nasjonal ULF og intensjonene med hele prosjektet, mens det er uklart hva som er grunnen til at tre av institusjonene velger egne maler. Dette kan handle om den delvis desentraliserte strukturen i noden, og/eller at dette egentlig bare følger ideen i ULF om at det nettopp skal være liten grad av styring og at variasjon i avtaler og modeller derimot er ønskelig. Dette ser vi også i de avtalene som kompletterer og fortsetter tidligere samarbeid. Det kan også være at huvudmän har hatt oppfatninger om dette eller at det har vært andre lokale hensyn å ta.

Alle avtalene inneholder, dog i større eller mindre grad, sentrale begreper fra nasjonal ULF og da særlig knyttet til den noe særegne, dog velkjente, kombinasjonen vitenskapliggjøring og praksisnær forskning, med det formål å styrke skolen og profesjonen. Gjennom nærlesing kan vi derfor si at det er flere spenninger i avtalene, knyttet til hvem som definerer behov, hva slags kunnskap som prioriteres og hvordan forskning forstås. Når mange av avtalene på intensjonsplanet i tillegg fremstår som generelle, er det av stor betydning å få mer kunnskap av hvordan de ulike prosjektene realiseres og oppfattes av ulike involverte aktører.

## 7.4 Uppsala-noden



Figur 8 Samarbeidsrelasjoner i Uppsala-noden basert på gjennomgåtte avtaler per 20.05.20.

Samtlige læreseter i Uppsala-noden har inngått et såkalt ULF-avtal (Överenskommelse mellom Uppsala universitet og lärosäten som medverkar i Uppsala-noden av ULF-forsøksverksamhet med praktisknære forskning, av 11.09.18). Inngåelsen av den overordnede avtalen innebærer at partene stiller seg bak den overordnede intensjonsavtalen mellom de fire hovednodene om ULF signert av de fire rektorene som veileder forsøksvirksomheten. I tillegg til overenskommelsen er det utformet andre underordnede avtaler mellom læresetene i noden og de hovedmänn og skoler de samarbeider med. Samlet sett inngår det 9 læreseter i noden, de ni læresetene har avtaler om samarbeid med hovedmänn (17 kommunale) og (3 frittstående), det finnes også ytterligere to intensjonsavtaler, en med seks medlemskommuner tilknyttet det regionale samarbeidet FoSam ved Uppsala universitet og en intensjonsavtale med Region Skåne med Malmö universitet. Flere av læresetene i noden har skrevet todeltede avtaler. I de tilfellene det gjelder betyr det at avtale 1 er en overgripende avtale for hele forsøksvirksomheten (Samarbetsavtal gällande ULF – försøksverksamhet med praktisknære forskning) mens avtale 2 (Avtal gällande ULF – försøksverksamhet med praktisknære forskning) er forankret i årets virksomhetsplan og regulerer planlagte aktiviteter mer i detalj.

## Organisering

ULF-overenskommelsen mellom Uppsala Universitet (UU) og de andre læresetene i noden stadfester partenes ansvar. UU er ansvarlig for å koordinere noden gjennom en rekke oppførte oppgaver, inkludert å inngå i den nasjonale koordineringsgruppen, dokumentere felles læring og sørge for årlig rapportering til regjeringen, gjennomføre ekstern evaluering, arrangere AIMday og ULF Bazar, koordinere såkornfinansiering og fagfelleevaluering av forskningssøknader og intern kommunikasjon (dette arbeidet skjer i FoSam). Partene er ansvarlige for å oppnevne og delta med representanter med nodens styringsgruppe, oppnevne en lokal arbeidsgruppe, arbeide for at forskere ved sin egen utdanningsinstitusjon og huvudmän i samarbeidet deltar i AIMday og ULF Bazar, finansiere egne utgifter til felles møter i noden, rapportere til UU i januar og bidra til den eksterne evalueringen, inngå lokale avtaler med en eller flere huvudmän eller motsvarende i VFU eller RUC. Det vises også her til at det er i disse avtalene at partenes medfinansiering reguleres.

Generelt sett er de øvrige avtalene mellom læresetet og huvudmän i noden ganske likeartede, selv om det forekommer noen ulikheter i formuleringer og beskrivelse av aktiviteter. Avtalene beskriver gjerne en felles ambisjon om å gjennomføre en forsøksvirksomhet rettet mot å utvikle en langsiktig bærekraftig infrastruktur for praksisnær forskning: «Forutsättningar och infrastruktur skapas för praktikinära och verksamhetsutvecklande forskning för lärare och forskare verksamma hos huvudmannen och/eller vid lärosätet. Former för lärarstudenters medverkan skall prövas.» (Gävle) og der det overgripande syftet är att bidra till en stärkt vetenskaplig grund i så väl som lärarutbildningen som i skolväsendet. Samarbeidet beskrives ofte som basert på tre ben: skole- og kompetanseutvikling, lærerutdanning og forskning. Skole- og kompetanseutvikling skaper forutsetninger for ansatte i alle skoleforskere å utvide og utdype kompetanse på det enkelte gruppe- og organisasjonsnivå. Lærerutdanningen skal sikre dagens og morgendagens utdanningssektor med mange velutdannede og dyktige lærere. I avtalene ser vi også at læresetenes profil kan slå inn i formuleringene i avtalene under de mer overordnede formuleringene om syfte osv, som for eksempel ved Musikhögskolan der syftet presiseres å også være å bidra til en styrket «vetenskaplig og konstnärlig grund i ämneslärarutbildningen i musik som i skolväsenet genom att möjliggöra praktinära forskning i båda miljöerna».

Et sentralt utgangspunkt for Uppsala-noden er at institusjoner, rektorer og studenter/ doktorgradsstudenter skal gjennomføre forsøksvirksomheten i gjensidig respektfullt samarbeid. For å oppnå dette er det opprettet ni lokale koordineringsgrupper ved de involverte læresetene. I disse gruppene utarbeides virksomhetsplaner for pilotprosjektet i samarbeid med UUs samordningsfunksjon for noden *Forum för samverkan*, de ni koordineringsgruppene er også ansvarlig for drift og oppfølging av arbeidet. Samtlige lokale samordningsgrupper er representert i nodens styringsgruppe med enten en representant for læresetet eller for huvudmannen, i tillegg til studenter og doktorander. Styringsgruppen har i oppgave å forberede saker til rektor ved UU og til rektorskonferansen. Styringsgruppen er en viktig arena for at arbeidet planlegges i fellesskap i Uppsala noden, dette dreier seg i hovedsak om fordeling av midler for oppbyggingen av strukturer og utprøving av modeller (beskrevet i de årlige virksomhetsplanene) og fordeling av midler til forskningsprosjekt i en utlysning år 2019/2020. Det er styringsgruppen som styrer, forslagene utarbeides av de 9 læresetene sammen med huvudmän og UUs rektor tar beslutninger i samsvar med hva styringsgruppen foreslår. FoSam er administrativ støtte til styringsgruppen for innkalling, dokumentasjon, rapporter, oppfølging av klargjøring av virksomhetsplaner osv. FoSam eksisterte før ULF og er UUs samarbeidsfunksjon med 8 kommuner regionalt. ULF er ett av mange prosjekter som kjøres innenfor rammen av FoSams arbeid

## Ressurser

Når det gjelder ressursfordeling og aktiviteter er dette i første rekke konkretisert i virksomhetsplanene som følger som bilag til avtaleverket i UU-noden. Det er utformet virksomhetsplaner for hvert budsjettår i ULF og begge disse er samlet under ett hoveddokument som sammenfatter UU-nodens virksomhetsplaner for 2019-2020 og 2020-2021. Vi har sett nærmere på disse to dokumentene og et utvalg av virksomhetsplanene for aktivitetene i noden for å danne oss et bilde av hva ULF virksomheten i noden omfatter.

For budsjettåret behandlet styringsgruppen forslag til fordeling av midlene innenfor nodens virksomhetsplaner for 2020-2021, eksempelet for ressursfordelingen illustrerer hvordan de ulike læresetene har bidratt med ulik andel av medfinansiering og fått ulik andel ressurser fra ULF.

Tabell 5 Styrgruppens forslag till fördelning av medel 2020 inom ramen för nodens verksamhetsplan 2020-21

Lärosäte + huvudmän	Medfinansiering 2020	Åskade ULFmedel 2020
HiG	1 416 000	740 000
KMH	315 900	315 500
KTH	992 000	596 000
LnU	55 000	500 000
LU	3 200 000	2 350 000
MaU	1 605 794	250 000
SH	895 000	925 000
SU	1 222 000	702 000
UU	7 445 000	1 445 000
<b>Totalt</b>	<b>17 146 694</b>	<b>7 823 500</b>

Utover det faktum at UU gjennom ULF-avtalen har en egen pott til administrasjon og koordinering av arbeidet hovednoden gjennom Forum for samverkan synes fordelingen av midler i hovedsak å være basert på størrelsesorden på de planlagte virksomhetene og er således behovsbaserte for å prøve ut ulike modeller i de ulike regionale kontekstene.

Vår gjennomgang av virksomhetsplanene for 2020-2021 tyder på at det foregår et bredt spekter av aktiviteter forankret i lokale og regionale forhold, ofte bygger aktivitetene på og videreutvikler eksisterende strukturer som for eksempel RUC eller VFU samarbeid. Eksempler på aktiviteter som inngår i noden er arbeid med å etablere og videreutvikle strukturer og møteplasser for samarbeid og sikre at disse strukturene fungerer og at møteplassene faktisk blir realiserte arenaer for samarbeid mellom for eksempel lærerutdanning og huvudman. Andre eksempler på aktiviteter er aksjonsforskning mellom universitet/høgskole og huvudman, utforsking av ulike modeller for kombinerte stillinger og delte stillinger, eksamensarbeid i tema relevant for ULF, seminarer av ulike typer der lærere og forskere møtes for å diskutere mulige forskbare problemstillinger, samarbeid om publisering i bok eller artikkelform, etablering av styringsgruppe for samarbeid omkring datainnsamling og –analyse og gjennomføre pilotstudier av problemstillinger utviklet i samarbeid. Virksomhetsplanene synliggjør også hvordan ULF midlene ses i sammenheng med andre tilgjengelige midler hos huvudmän eller i annen type organisasjon, tilsetning av en post doc eller en ny faglig ressurs og hvordan tilgjengelige ressurser i form av økonomiske, men også menneskelige ressurser ses i sammenheng for en forsterket aktivitet forskningssamarbeid omkring både



praksisnær forskning og forskningssøknader for å ytterligere kunne sikre videre arbeid med tematikken.

### Tema for samverkan og forskning

I 2018 ble styringsgruppens medlemmer enige om seks veiledende fokusområder som utgjør forsøksvirksomhetens kjerne. De seks fokusområdene omhandler utvikling og utprøving av ulike typer modeller:

- Modeller for forsterkt FoU-kapasitet/FoU-organisation hos huvudman (tillsammans med lärosäte) inkl. forskningsmiljöer hos huvudman, kombinationstjänster, tjänsteinnehåll för kommunlektorer/kommandoktorander etc.
- Modeller som utifrån huvudmannens prioritering och professionens frågor skapar nya arbetssätt/system för att förädla och utveckla frågor till forskningsfrågor i samverkan med lärosäte
- Modeller för finansiering av forskningsprojekt
- Modeller för lärarstudenternas delaktighet i samverkan mellan lärosäte och huvudman inkl. självständiga arbeten, VFU
- Modeller för stärkt vetenskapligt förhållningssätt hos förskollärare/lärare/skolledare
- Modeller för övriga professionsutvecklingsinitiativ som ryms inom ULF (ULF Uppsala-nodens verksamhetsplan för 2020-21)

Arbeidet med modellene skal gi ULF et grunnlag for å foreslå hvordan en forsterket samarbeidsstruktur organisatorisk kan utformes og hva som bør inngå i en fremtidig ULF-avtale. Sentralt i arbeidet med virksomhetsplanene har det å sikre regional og lokal forankring av beslutninger knyttet til fordeling av midler så vel som innholdsmessige prioriteringer vært viktig. Ifølge notatet har det erfaringsmessig vist seg helt nødvendig med lokal forankring for å sikre langsiktighet og felles eierskap. Virksomhetsplanene tyder på stor bredde av aktiviteter. I tillegg til aktivitetene prøver også UU ut en fordelingsmodell for 13,5 mill SEK i forskningsmidler fordelt over tre treårige prosjekter, der slagord som «från ax til limpa» karakteriserer prosessen for praksisnære forskningsprosjekter av høy vitenskapelig kvalitet. I disse forskningsprosjektene skal profesjonens spørsmålstillinger være utgangspunktet og forskningen skal skje sammen med huvudmän, lærere, lektorer og læreseter og forsker, forskningen skal gi retning til huvudmannens kvalitetsarbeid og lærerstudenter skal involveres i forskningsprosjektet og -miljø.

### **Refleksjon og forståelser/operasjonalisering av begreper og aktivitet**

I det overordnede avtaledokumentet i Uppsala-noden defineres «praktiknära forskning» som forskning som undersøker problemstillinger som både initieres og forskes på i samarbeid/dialog mellom profesjon og forsker i nær tilknytning til det som i avtalen omtales som praksis (praktik). Videre understrekes det at det er forskningsspørsmålenes relevans og arbeidsmåter som definerer det praksisnære, og at forskningsfeltet inkluderer fagdidaktiske og praksisnære spørsmål der forhold som påvirker barn og unges læring undersøkes. Det vises også til at den praksisnære forskningen skal holde høy kvalitet, være tydelig koblet til virksomhetsutvikling i skolen, dokumenteres og publiseres i ulike tidsskrift og rapporter.

### **Uppsala nodens avtaleverk oppsummert**

Gjennomgangen av Uppsala nodens avtaler viser et hierarkisk ordnet avtaleverk som tar utgangspunkt i den overordnede overenskommelsen mellom Uppsala universitet og læresetet som medvirker i Uppsala-noden og som de lokale nodenes avtaler med kommunale huvudmän og huvudmän i andre typer av organisasjoner springer ut av. Selve avtaledokumentenes utforming og innhold er relativt like selv om det er ulike avtaledokumenter ved de ulike læresetene. Innholdsmessig er det stort språklig samsvar selv om vi også ser lokale særpreg og noe ulik betoning av elementer i avtalene. Samtlige avtaledokumenter er konkretisert nærmere i Uppsala nodens virksomhetsplaner der den hierarkiske avtalestrukturen flater ut og der de lokale innsatsene og aktivitetene blir konkretisert i et bredt utbud av ULF-aktiviteter. Her synliggjøres også fordelingen av midler mellom de ni partene i noden og på mange måter ser det ut til at det er aktivitetene som har fått bestemme fordelingen mellom nodene. Det er ikke nødvendigvis de største universitetene som har fått mest midler og de minste som har fått minst. Det er også interessant å se hvordan de ulike læresetene har igangsatt aktiviteter i veldig ulikt omfang, med ulik grad av kompleksitet og spennet mellom hvor langt man har kommet med ULF i hver av de lokale nodene. Gjennomgangen av avtaleverket i Uppsala noden tyder på at det finnes en felles overordnet ide og språklighet omkring ULF som også legges til grunn i de enkelte avtalene mellom de lokale nodene og huvudmän, samtidig som virksomhetsplanene synliggjør det store variasjonsmangfoldet i aktiviteter og de innsatser som finnes i denne noden.

## 7.5 ULF avtaleverk oppsummert

Vår gjennomgang av avtaledokumentene i ULF tegner et bilde av en omfattende organisasjon og et komplekst nettverk av avtaler som kobler universiteter, høyskoler, huvudman og der også skoler og enkeltindivider inngår. Vi har beskrevet et omfattende utvalg av forskjellige dokumenter i nodene og innenfor nodene. Generelt og på tvers av nodene ser vi at det finnes en sterk forankring til ULF gjennom tydelige henvisninger til det overordnede dokumentet og overenskommelsen mellom de fire universitetene som danner grunnlaget for ULF forsøksvirksomhet. Vi ser det også gjennom videreføring av begrepsbruk og språklige vendinger i avtaledokumentene på nodenivå, og igjen hvordan dette i hovedtrekk gjentas i avtaledokumentene mellom noder og huvudmän. Samtidig ser vi også at det synes å være relativt stort rom for tilpasninger og vektlegging av spesifikke kompetanser, fag, tema og innsatsområder i de lokale avtalene. Når alle avtalene vi har sett på har formuleringer som kan finnes igjen i de nasjonale grunnlagsdokumentene for ULF, tyder på at det finnes en avtalepraksis der noderes avtaler tydelig er tekstlig koblet til de nasjonale ULF-intensjonene.

På samme måte som de overordnede dokumentene som definerer ULF er generelle, er de også lite konkrete om hva slags virksomhet som omfattes av avtalene utover å drive arbeid for praktisk forskning gjennom samverkan. Dette kan forstås som en refleksjon av ULF forsøksvirksomhet som en virksomhet der det lokale behovet, eierskapet og initiativet skal få stort spillerom. Samtidig kan dette gjøre det vanskelig for utenforstående å få grep om virksomhetens faktiske og konkrete arbeid og resultater. Dette handler ikke nødvendigvis om at det ikke finnes beskrivelser av de konkrete aktivitetene, vi finner det i vedlegg og i virksomhetsplaner knyttet til avtalene. Det krever imidlertid solid innsikt i dokumentene og kjennskap til ULF som organisasjon å finne ut av dette. Det kan således være en utfordring for ULF som forsøksvirksomhet å kommunisere hva ULF faktisk er og resultatene av ULF. Samtidig er dette ikke uvanlig i liknende satsinger der aktører i store deler av utdanningssystemet er involvert og der resultatet av aktivitetene først vil kunne vise seg etter en tid med innsats fra et konglomerat av aktører.

En måte å forenkle arbeidet med avtaledokumenter er gjerne å utvikle maler eller felles retningslinjer for utformingen av dokumentene. Det er derfor interessant at et annet gjennomgående kjennetegn ved dokumentmaterialet er bruken av så mange ulike dokumenter

både mellom nodene og innenfor nodene. Dette skjer til tross for at det i nodene finnes tilgjengelig maler eller eksempelavtaler parallelt med det mangfoldet av dokumenter vi har observert som er i bruk. Dette kan handle om den desentraliserte strukturen ULF i hovedtrekk er organisert etter, og/eller at dette reflekterer ideen i om at det skal være en begrenset grad av styring i ULF. De observerte variasjonene i avtaler kan således være ønsket, og representere en viss grad av handlefrihet som ses på som naturlig. Dette ser vi også i de avtalene som kompletterer og fortsetter tidligere samarbeid og bygger videre inn i ULF virksomheten. En grunn til dette mangfoldet av avtaledokumenter kan også forstås som en nødvendighet i en organisasjon med så mange nivåer og ulike aktører med ulike roller. Det kan også gjenspeile at huvudmän har hatt oppfatninger om avtalenes innhold og/eller at det har vært andre lokale hensyn å ta. Innenfor et slikt perspektiv kan mangfoldet av avtaledokumenter anses å illustrere hvordan ULF som nasjonal ide utgjør et felles idegrunnlag og intensjon som i møte med det lokale tilpasses og gis et konkret innhold gjennom prioriteringer og aktivitet.

## 8 På sporet av modeller for praksisnær forskning

I ULF-oppgdraget (Regeringsbeslut III:4 (090317)) heter det at Uppsala universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet og Karlstads universitet skal «*planera och genomföra en försöksverksamhet i syfte att utveckla och pröva olika modeller för långsiktig samverkan mellan universitet och högskolor och huvudmän inom skolväsendet kring praktisknära forskning*». En hovedproblemstilling i evalueringen er å undersøke hvilke modeller og aktiviteter som utvikles gjennom forsøksvirksomheten, og på hvilken måte og hvilken grad de bidrar til «*en stärkt vetenskaplig grund i lärar- och forskollärarytutbildningarna och i skolväsendet*».

Som vi har gjort rede for i kapittel 1 med referanse til delrapport 1 og 2, kan *modeller* forstås på ulike måter. En modell kan være en anskueliggjøring av planlagte strukturer, prosesser og aktiviteter. Modellen fungerer da som en rasjonell plan eller et mønster for hva som skal utvikles og etableres. SOU 2018:19 *Forska tillsammans – samverkan för lärande og förbättring* legger for eksempel en slik deduktiv modellforståelse til grunn når utredningen anbefaler regjeringen om å tydeliggjøre ULF-oppgdraget. Utredningen ber regjeringen om å presisere hvilke ulike elementer/områder innenfor praksisnær forskning og samarbeid som skal utvikles, prøves ut og evalueres ved de ulike læresetene. I anbefalingen heter det at «*Regjeringen får överväga om försöksverksamheten själv får avgjöra inom vilken eller vilka av de fyra noderna som olika områden ska utvecklas och prövas*» (SOU 2018:19, s. 142).

Regjeringen har imidlertid ikke presisert hvilke elementer/områder eller modeller innenfor praksisnær forskning og samarbeid som skal prøves ut. De fire universitetene har heller ikke gjennom dialog selv definert ulike modeller som skal prøves ut ved de fire hovednodene. Det ligger med andre ord ikke en *ex ante* eller *ovenfra – og – ned* forståelse av modellbegrepet til grunn for forsøksvirksomheten som de fire universitetene har iverksatt. De har ikke beskrevet modeller som skal prøves ut i de fire nodene. Tvert om har vi dokumentert i tidligere rapporter fra evalueringen at universitetene bevisst har valgt å ikke utvikle ulike modeller for praksisnært forskningssamarbeid og aktiviteter som konkret beskriver hva som skal prøves ut i de fire nodene.

De fire nodene har valgt å legge en mer induktiv og inkrementell forståelse av modellutviklingen til grunn for forsøksvirksomheten. Ulike forståelser og tradisjoner innenfor praksisnær forskning ved

læresetene og etablerte strukturer og relasjoner for samarbeid mellom lærer sete, kommune og skole skal vurderes, revideres og videreutvikles gjennom forsøket. Med det som utgangspunkt vil det bli utviklet ulike modeller innenfor ulike områder og på ulike nivåer gjennom diskusjoner, utarbeidelse av avtaler mellom partene og planlegging og gjennomføring av aktiviteter både i den nasjonale samordningsgruppen og på node-, lærer sete- og casenivå. Vi har i tidligere rapporter understreket at det er valide argumenter for en slik framgangsmåte der modeller for langsiktig samarbeid om praksisnær forskning mellom universitet/høgskoler og huvudmän inom skolväsendet vokser fram nedenfra gjennom forsøksvirksomheten – dels med utgangspunkt i etablerte strukturer og relasjoner, dels gjennom utvikling av nye strukturer, relasjoner og virkemidler. Vi vet blant annet fra studier av utdanningsreformer at reformenes gjennomslagskraft i praksis styrkes når de tar hensyn til kontekstuelle forhold og bygger på kulturelle tradisjoner og profesjonenes verdier.

Vi har i kapittel 3 også vist at tesen om at god nasjonal politikktutforming, planlegging og implementering er basert på rasjonelle beslutningsprosesser, kan trekkes i tvil – som for eksempel beskrevet i teorier og modeller om styring og beslutningstaking i komplekse organisasjoner. Vi viste i den sammenheng til Cohen, March og Olsen (1972) og beslutningstaking som organiserte anarkier. Beslutningstaking i komplekse organisasjoner er preget av ulike preferanser, uklare prosesser og flytende deltakelse siden ikke alle er involvert i, og ivaretar alt, hele tiden. Dette er kjennetegn ved enhver organisasjon til ulike tider og har betydning for endringsprosesser, innovasjon og løsninger som følge av sensitivitet for konteksten der ulike løsninger/modeller skal fungere og ha mening.

Innenfor området *samverkan mellan universitet och högskolor och huvudmän inom skolväsendet kring praktisknära forskning* eksisterer en strøm av til dels uavhengige deltakere, problemstillinger, formål/syfte, meninger/åsikter, etiske spørsmål, alternative løsninger og dermed ulike beslutningsmuligheter (jf. Cohen m.fl. 1972). Det innebærer mangfold, usikkerhet og rasjonalitetsbegrensinger i utviklings-, beslutnings- og implementeringsprosessene. Med utgangspunkt i et formulert mål («en stärkt vetenskaplig grund i lärar- och förskolläraryrket och i skolväsendet») er det dermed krevende å definere et begrenset antall forutbestemte alternative løsninger/organisatoriske modeller for deretter å prøve dem ut, vurdere og sammenligne konsekvensene og fatte den rette kunnskapsbaserte beslutningen. Ikke minst skyldes det at konkretisering av nasjonal politikktutforming skal gjennomføres av aktører på

ulike nivå og med lojalitet til ulike involverte samfunnsinstitusjoner (universiteter og høyskoler, forskergrupper, lærerutdanning, skoleeiere/huvudmän, skoler, lærerprofesjonen). En mer prosessorientert tilnærming til forsøksvirksomheten som tilrettelegger for meningsbrytning, hensyntagen til ulike forutsetninger/rammebetingelser og læring basert på systematisering av tidligere og nye erfaringer, kan derfor i denne sammenheng gi et mer relevant og valid kunnskapsgrunnlag for modellutvikling og nasjonal politikkutforming.

Selv om ALF-avtalen opprinnelig ga inspirasjon og idégrunnlaget for ULF-oppgavet, betyr forsøksvirksomhetens karakter med andre ord at vi ikke kan evaluere utvikling, implementering og resultater av modeller som er utviklet ex ante, og som deretter prøves ut ved de ulike nodene. I evalueringen har vi derfor lagt til grunn en induktiv modellforståelse når vi skal beskrive, identifisere og analysere hvilke strukturer, prosesser og aktiviteter som utvikles og som inngår i forsøksvirksomheten, og hvordan disse styrker det vitenskapelige grunnlaget for praksis i barnehager og skoler.

En modell forstås da ikke som en rasjonell plan; anskueliggjøring av planlagte strukturer, prosesser og aktiviteter, men som en gjengivelse eller en representasjon av strukturer, prosesser og aktiviteter som er utviklet gjennom forsøksvirksomheten. Modellene vil være abstraksjoner av etablerte og komplekse sammenhenger som har vokst fram nedenfra, og som identifiseres gjennom ex post-studier av praksis. I dette avsluttende kapitlet vil vi påbegynne en diskusjon omkring ULF-arbeidets utvikling og utprøving av ulike modeller for praksisnær forskning sett i lys av regjeringsoppdraget. Vi gjør det ved å identifisere og beskrive nærmere noen sentrale, gjennomgående dimensjoner som synes å konstituere modellene som vokser fram nedenfra gjennom forsøksvirksomheten.

I denne og tidligere delrapporter har vi dokumentert at det i gjennomføringen av ULF-oppgavet er gjort et formidabelt arbeid i den nasjonale samordningsgruppen og ved de fire nodene når det gjelder å involvere læreseter som tilbyr lærerutdanning. 25 av 27<sup>7</sup> læreseter med lærerutdanning er involvert i forsøksvirksomheten. En rekke samarbeidsformer, aktiviteter og prosjekter er etablert og

---

<sup>7</sup> JF UKÄ: [Om lärarutbildning - UKÄ - granskar, analyserar och utvecklar högskolor och universitet \(uka.se\)](#)

gjennomføres i samarbeid mellom læresetene og kommunene i regionene hvor læresetene er lokalisert. Samlet gir den omfattende forsøksvirksomheten et rikt empirisk materiale som konstituerer ulike modeller tilpasset etablerte samverkansstrukturer og lokale og regionale behov, interesser og forutsetninger; hos huvudmän, i skolene og förskolene så vel som ved universitet og høgskoler. Modellene omfatter forsterket FoU-kapasitet og kompetanse hos huvudmän, identifisering av relevante temaer for praksisnær forskning, modeller for samarbeid om forskningsprosjekter, modeller for finansiering av forskning, modeller for involvering av lærerutdanningen, modeller for å utvikle et vitenskapelig forholdningssett i praksisfeltene, modeller for forskningens tilknytning til profesjonsutvikling og kvalitetsarbeid i skolene m.v.

Med utgangspunkt i empiri som er presentert i denne og de to foregående delrapportene fra evalueringen, kan vi slå fast at modellene som formes gjennom forsøksvirksomheten, gir et rikt kunnskapsgrunnlag for videre politikktutforming på nasjonalt nivå og for samarbeid på regionalt og kommunalt nivå som kan styrke praksisnær forskning, anvendelsen av forskningen og dermed det vitenskapelige grunnlaget for lærerutdanningen og skolevesenet i Sverige.

### **Dimensjoner i modellene**

I delrapport 1 identifiserte vi noen tentative dimensjoner i modellene som var under utvikling gjennom forsøksvirksomheten i 2018 (Prøitz m.fl. 2019:56):

- Forståelse av og operasjonalisering av praksisnær forskning
- Forskningstemaer
- Forståelsen og operasjonalisering av forskningsanvendelse
- Innholdet i de formelle avtalene mellom aktørene som inkluderes
- Tilsettingsprosedyrer og de involvertes arbeidsplaner
- Finansieringsmodeller
- Samarbeidsarenaer og samarbeidsprosesser/infrastruktur for samarbeid
- Huvudmännens rolle og involvering
- Koblingen til skolenes kvalitets- og utviklingsarbeid
- Skoleledernes rolle og involvering
- Lærernes rolle og involvering
- Koblingen til lærerutdanningene (lærere og studenter)



- Koblingen til forskerutdanningene for yrkesaktive lærere
- Koblingen til forskerutdanningen for lærerutdannere
- Tilgjengeliggjøring av forskning

I de fire universitetenes intensjonsavtale/avsiktsforklaring beskrives det tre overordnede kategorier for samordning av forsøksvirksomheten der elementene i modellene som skal utvikles, angis å kunne være:

- Særskilte ansettelse og oppdrag.
- Aktiviteter for å bedrive og styrke praksisnær forskning ut fra skolens behov.
- Etablering av langsiktige strukturer for å muliggjøre at lærere, lærerstudenter og forskere kan samarbeide i praksisnær forskning og utviklingsarbeid.

Gjennom de tre casestudiene som vi presenterte i delrapport 2, undersøkte vi i 2019 blant annet hvordan disse dimensjonene og elementene er konkretisert og operasjonalisert (Prøitz m.fl. 2020: 73). Casestudiene var basert på dokumentanalyser og intervjuer med huvudmän, forskere, skoleledere og lærere. I 2020 har vi gjennomført et fjerde casestudium basert på tilsvarende data, som beskrives i denne delrapporten. Analysene av de fire casene viser at forsøksvirksomheten, slik den er operasjonalisert lokalt innenfor de fire nodene, har ulike sentreringspunkt.

I caset fra Karlstadnoden er sentreringspunktet videreutviklingen av samarbeidet mellom læresetet og huvudman gjennom praksisnær forskning basert på hvordan forskningsinteresser i forskergruppen ved læresetet kan møte temaer innenfor skoleutvikling og kvalitetsarbeid som huvudmannen har satt på dagsorden (digitalisering og skoleledelse). Sentreringspunktet i caset fra Umeånoden er utviklingen av samarbeidsstrukturene for praksisnær forskning. Caset fokuserer på hvordan samverkanstrukturer og arbeidsmetoder kan sikre at forskningen skjer på skolens/lærerprofesjonens vilkår og hvordan det kan tilrettelegges for læreres delaktighet i forskningen. I caset fra Göteborgnoden er sentreringspunktet to forskningsprosjekt i förskolan innenfor områdene teknikk og språk. Prosjektene er definert gjennom dialog mellom huvudmän og akademia og retter oppmerksomheten mot hvordan samarbeid bør tilrettelegges innenfor de konkrete forskningsprosjektene. I caset fra Uppsala-noden er sentreringspunktet lærerutdanningen og hvordan studenter og lærere i den verksamhetsförlagda utbildningen og i studentenes

eksamensarbeid kan samarbeide med forskergrupper gjennom praksisnær forskning. Identifisering av sentreringspunktene i ULF gir tilgang til konkrete eksempler på lokale aktiviteter, behov og prioriteringer som former ULF arbeidet, og som danner grunnlag for modeller for samarbeid omkring praksisnær forskning som finnes i ULF.

Med utgangspunkt i analysene av de fire casene kan de tentative dimensjonene som vi identifiserte i den første delrapporten fra evalueringen, organiseres i noen overordnede kategorier som gir grunnlag for en videre organisering av våre videre analyser. Vi diskuterer således våre observasjoner og resultater etter følgende kategorier: organisering og finansiering, sentreringspunktene for forsøksvirksomheten, refleksjoner og forståelse av begreper og aktiviteter og koblinger mellom ulike strukturer, aktører og aktiviteter.

### **Organisering og finansiering**

Casestudiene viser at organisering og finansiering av samarbeidet er avhengig av lokale forutsetninger og kontekstuelle forhold. Noen premisser er imidlertid gjennomgående. ULF-aktivitetene er i stor grad knyttet til allerede etablerte samarbeidsstrukturer der ambisjonen er å videreutvikle disse. ULF-aktivitetene er i stor grad integrert i læresetenes og huvudmännens primære aktiviteter. Dette underbygger at forsøksvirksomheten i stor grad innebærer en inkrementell utvikling der utgangspunktet er etablerte relasjoner og aktiviteter, og der veien videre blir til underveis i samsvar med ambisjoner og føringer i ULF-avtalen.

ULF-midlene anvendes dessuten i stor utstrekning sammen med og støtter opp under ordinære ressurser. Men vi finner likevel at det er stor variasjon i disponering av midlene. På nodenivå har vi i vår gjennomgang av avtaledokumentene og i case-studiene identifisert ulike modeller for finansiering. Disse modellene kan plasseres på en skala fra flat fordeling med lik tilgang til midler på den ene siden, til tildeling basert på prosjektsøknader og/eller med beskrivelser av virksomheter som skal utprøves på den andre siden. Uavhengig av tildelingsmodell viser casestudiene at det er utfordringer knyttet til fordeling av midler. På casenivå er det for eksempel stor variasjon i fordeling av midler, noe som kommer til uttrykk gjennom for eksempel hvem som er frikjøpt til ULF-arbeidet, forventet andel av egeninnsats og hvordan ressurstildelingen er beregnet. Dette er temaer som også ble diskutert i nasjonal ULF Bazar der finansiering dels handlet om huvudmännens

egenfinansiering og dels om hvordan lærere og skoleledere kan involveres i arbeidet på mer likeverdige måter gjennom styrket finansiering.

Et omdreiningspunkt i diskusjonen om disponering av ULF-midler er med andre ord hvorvidt tyngdepunktet i tildelingen skal tilfalle skolene/lærere versus læresetene/forskerne. I det store og hele uttrykker informantene at det er knapphet på økonomiske ressurser, og en hovedutfordring er knyttet til finansielt handlingsrom og forutsigbarhet. I tillegg er aktørene i flere av casene opptatt av at det må være kompetanse og ressurser til «å holde i» aktivitetene og i prosjektene hos huvudmannen. Det må også legges til rette for at lærere i skoler og førskoler får tid til å engasjere seg i aktivitetene.

### **Sentreringspunktene for forsøksvirksomheten**

Det overordnede sentreringspunktet i de ulike casene som vi har sett på, er definert og konkretisert på ulike måter: Identifisering av forskningstema, strukturering av samarbeid om praksisnær forskning, organisering og gjennomføring av konkrete forskningsprosjekt og praksisnær forskning knyttet til lærerutdanningen. Gjennomgående, sentrale spørsmål som casene belyser, er hvor forskningsinitiativet kommer fra, hvordan relevante praksisnære forskningsprosjekt er definert og forståelsen av hva som kreves av involvering fra ulike aktører for å gjennomføre praksisnære forskningsprosjekter. En viktig premiss for vellykket forankringsarbeid synes å være at svarene på disse spørsmålene bygger på eksisterende samarbeidsstrukturer og at kompetansen hos huvudmannen er avgjørende. I flere av casene er huvudmannen en viktig kunnskapsmegler mellom akademia og praksis som sikrer at initiering, gjennomføring og anvendelse/oppfølging av forskningen er i tråd med skolens/førskolens behov og kvalitetsarbeid.

Videre synes vellykket samarbeid å forutsette at involverte forskere/forskergruppen har solid erfaring med praksisnær forskning. Prosjektleder bør ha god kunnskap om praksisfeltet og erfaring fra arbeid der forskningsprosjekt konkretiseres i dialog med erfarne lærere. Aktørenes rolleforståelse, samverkansstrukturer og arbeidsmetoder som sikrer at forskningen skjer på skolens/lærerprofesjonens premisser, synes å være avgjørende for å utvikle praksisfeltenes vitenskapelige fundament.

## Refleksjoner og forståelse av begreper og aktiviteter

Casestudiene, avtaleverket og gjennomføringen av nasjonal ULF Bazar viser at forståelsen av hva praksisnær forskning innebærer, varierer. Noen legger stor vekt på at forskningsspørsmålene må formuleres av praktikerne. Noen legger vekt på at praksisnær forskning må møte praksisfeltets utfordringer ved å være problemløsende. Andre mener at forskerne kan formulere problemstillingene, men at relevans må sikres gjennom dialog mellom forskere og praksisfeltet. Det avgjørende er da at forskningen tar utgangspunkt i spørsmål som har betydning for praksisfeltets aktører. Med det som utgangspunkt kan forskningen være problemløsende, men forskningen kan også være relevant ved å styrke kunnskapsgrunnlaget for profesjonell refleksjon.

Noen vektlegger at praktikerne må delta i selve forskningsprosessen og trekker fram aksjonsforskning der lærere deltar i forskningen som medforskere, som modell for praksisnær forskning. Andre er opptatt av at lærere ikke har forskerkompetanse og derfor må delta i forskningen som lærere, og på den måten bringe egne erfaringer fra og kunnskap om profesjonsutøvelse inn i forskningsprosjektet. Andre igjen er mer opptatt av at tilbakekoblingen fra forskning til praksis skjer gjennom utviklingsarbeid i forlengelsen av et forskningsprosjekt. Gjennom utviklingsarbeidet forankres kvalitetsarbeidet i skolene/førskolene i et vitenskapelig fundament gjennom møtet mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Kvalitet fremmes da ved at forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap brynes mot hverandre. Flere peker også på betydningen av å koble aktører med dobbelkompetanse til prosjektene, det vil si aktører med både forskerkompetanse og profesjonskompetanse som kan innta den krevende grenseoverskridende rollen og som fungerer i hybrid roller og/eller opptrer som “third space professionals” – det kan være FoU-ledere hos huvudmannen eller yrkesaktive lærere med forskerutdanning. Flere aktører er også opptatt av å understreke at praksisnær forskning ikke bare skal bidra til kvalitetsutvikling i førskole og skoler, men også bør resultere i vitenskapelige publikasjoner som normerer forskningens vitenskapelige kvalitet.

Gjennomgående legges det vekt på at praksisnær forskning, uavhengig av hvilke roller man tillegger de ulike aktørene som samarbeider, forutsetter likeverdighet mellom aktørene fra henholdsvis

akademia og praksisfeltet. Likeverdighet omtales av flere ULF-aktører som «samarbeid i øyenhøyde».

### **Koblinger mellom strukturer, aktører og aktiviteter**

ULF skal ikke bare være tidsavgrensede samarbeidsprosjekter. Forsøksvirksomhetens ambisjon er å utvikle varige og robuste modeller for samarbeid mellom aktører som befinner seg i ulike kontekster, på ulike nivåer og som har ulike oppgaver ved læresetene, hos huvudmannen og i skolene/førskolene.

I flere av casene er forankringen hos huvudmän pekt på som avgjørende for å få etablert et langsiktig samarbeid og en varig kunnskaps- og kompetanseplattform som styrker forskningsbasert praksis i skoler og førskoler. Avtaleverket i ULF ivaretar, i tråd med regjeringsoppdragets krav, formaliseringen av koblingene mellom læresetet og huvudman. Vi har sett at dokumentgrunnlaget for ULF legger til rette for å danne koblinger mellom nivåene og aktørene i ULF. Vi har også sett at dokumentene ser ut til å ta opp i seg "ULF språket" og de nasjonale intensjonene samtidig som dokumentene også reflekterer lokal forankring og tilpasning. Datamaterialet viser at dette innebærer forankring av den praksisnære forskningen i huvudmannens strategier og kvalitetsarbeid, spesifikke behov og satsinger, men også i kompetente aktører hos huvudmannen.

En annen kobling som blir framhevet, er relasjonene mellom akademia og skolene/førskolene. I denne sammenheng blir det pekt på betydningen av kombinasjonsstillinger som kobler akademia og praksisfeltene, og som bidrar til å styrke likeverdigheten mellom aktørene i akademia og praksisfeltene. Også betydningen av lærere og førskolelærere med solid kompetanse og motivasjon for å delta i samarbeidsprosjekter, blir understreket. Casestudiene viser også at det finnes samarbeid basert på direkte koblinger mellom lærere, lærerstudenter, lærerutdanning og forskere i ULF. Dette er samarbeid som kan være formalisert og igangsatt av huvudman, men der huvudmannen har en mer tilbaketrukket rolle i selve aktiviteten.

Casene som vi har sett på, er i varierende grad koblet til lærerutdanningen og førskolelærerutdanningen, men i et av casene er dette sentreringspunktet i forsøksvirksomheten. Universitetskanslersämbetets evalueringer av lærerutdanningene har vist at det vitenskapelige

fundamentet i lærerutdanningene må styrkes. En viktig forutsetning for å styrke kvaliteten i skolesesnet gjennom en *stärkt vetenskaplig grund*, er at lærerutdanningene er forsknings- og forskerbaserte. Den svenske regjeringen har derfor gjennom Vetenskapsrådet bevilget egne midler til forskerskoler for lærere i lærerutdanningene. Betydningen av å sikre tilgangen på lærere som kan innta hybride roller og/eller fungere som en “third space professionals”, synes å være av stor betydning for realiseringen av likeverdige samverkansstrukturer. En viktig arena for å sikre slik kompetanse er således lærerutdanningene.

### **Avtaler mellom samarbeidspartene og arbeidet i den nasjonale styringsgruppen**

Det er et overgripende mål i ULF-forsøksvirksomhet å legge til rette for at universiteter og høyskoler utfører praksisnær forskning med relevans for skolesesnets virksomhet gjennom samarbeid med skolhuvudmän og skolen/førskolen. I de fire universitetenes avsiktsforklaring understrekes det at praksisnær forskning forutsetter at forskningsspørsmålene formuleres ut fra skolesystemets/skolenes/profesjonens ulike behov for kunnskap om undervisning og læring. I regjeringsoppdraget understrekes det at forskningen også skal ha koblinger til lærerutdanningen og førskolelærerutdanningen, slik at forskningen får større spredning og sikrer at studenter utvikler en vitenskapelig tilnærming til profesjonsutøvelsen.

Regjeringsoppdraget og de fire universitetenes avsiktsforklaring er fulgt opp gjennom ulike typer avtaler/overenskomster mellom de fire ansvarlige universitetene/hovednodene og universiteter og høyskoler i noden. Avtalene beskriver blant annet hvordan noden styres/koordineres, ressursfordelingen mellom læresetene og håndteringen av IPR-spørsmål. Når det gjelder innhold, reflekterer de i stor grad ULF-oppdraget slik det er formulert på overordnet, generelt nivå (Regjeringsoppdraget og de fire universitetenes avsiktsforklaring).

Som vi har sett viser vår gjennomgang av avtaledokumentene at det er etablert et omfattende avtaleverk som reflekterer innholdet i det nasjonale ULF oppdraget. Avtalene på overordnet nivå er formulert på generelt nivå med relativt stort rom for tilpasninger og vektlegging av spesifikke kompetanser, fag, tema og innsatsområder i de lokale avtalene. Det underbygger forsøksverksamhetens idegrunnlag som en virksomhet der det lokale behovet, eierskapet og initiativet skal få stort spillerom. Det gir nødvendig fleksibilitet. Samtidig gir det store variasjoner

når det gjelder på hvilke måter og i hvilken grad avtaleverket strukturerer og konkretiserer ULF-oppgavet på regionalt og lokalt nivå. Det kan også innebære kommunikasjonsutfordringer knyttet til hva ULF faktisk er og hvordan resultater og effekter skal identifiseres.

Den nasjonale styringsgruppen med representasjon fra de fire universitetene som har fått regjeringsoppdraget, utgjør et viktig koordinerende organ der problemstillinger knyttet til samarbeid mellom nodene, overordnet virksomhetsstyring, prinsipper for ressursforvaltning og erfaringsutveksling mellom nodene står på dagsorden. Den nasjonale styringsgruppen har også dialog med andre nasjonale aktører som arbeider med å styrke det vitenskapelige grunnlaget for utviklingen av skolevesenet. Styringsgruppen har også engasjert seg i den utdanningspolitiske og forskningspolitiske debatten. Styringsgruppen har forankret de fire universitetenes ansvar for ULF-oppgavet på ledelsesnivå ved det enkelte universitet gjennom *Rektorernas ägarmöte*.

Etter modell fra Uppsala-noden arrangerte styringsgruppen 2020 en nasjonal ULF Bazar – en nasjonal arena for erfaringsutveksling mellom partene som deltar i ULF-forsøket. Her ble sentrale overordnede problemstillinger knyttet til forsøksvirksomheten diskutert:

- Hvordan skal kunnskapsbehovet i kommunene og i praksisfeltet identifiseres?
- Hvordan «oversettes» kunnskapsbehovet til forskning og hvem involveres i prosessene?
- Hvordan «oversettes» og spres forskning til profesjonskunnskap?
- Hvordan kan samverkan omkring praksisnær forskning tilrettelegges som et samarbeid mellom likeverdige aktører?
- Hvilke virkemidler skal anvendes for å fremme forskningsbasert profesjonsutvikling og profesjonsutøvelse?

Gjennom forsøksvirksomheten ser vi ulike svar på disse problemstillingene og dermed konturene av ulike modeller som tematiserer ulike sider ved et langsiktig samarbeid om praksisnær forskning mellom universitet/høgskoler og huvudmän inom skolväsendet. Modellene utvikles med utgangspunkt i ulike forskningstradisjoner, ulike kontekstuelle behov og forutsetninger og ulike etablerte samarbeidsstrukturer.

### Forsøksvirksomhetens innspill til politikktvikling

Stor fleksibilitet i gjennomføringen av ULF-oppgavet betyr stort regionalt og lokalt mangfold når det gjelder organiseringen av praksisnær forskning som samarbeid mellom læresetene (forskere og lærere og studenter i lærerutdanningen), hovedmännene, skolene og lærere. Når regjeringen i den siste forskningsproposisjonen foreslår at forsøket med praksisnær forskning skal permanenteres (jf. Prop 2020/21:60, s. 112.), reiser det spørsmålet om hvilke erfaringer som bør formidles til regjeringen når det gjelder den videre politikktformingen: Vilka allmänna strukturer och politiska riktlinjer på nationell, regional och lokal nivå bör upprättas som grund för ett permanent ULF-avtal som institutionaliserar långsiktigt samarbete mellan universitet / högskolor och rektorer, og som säkerställer "en starkare vetenskaplig grund i lärar- och förskolelärarutsträckning och i skolväsendet"?

En hovedutfordring for forsøksvirksomheten blir i denne sammenheng å identifisere hvilke dimensjoner som bør defineres og institusjonaliseres gjennom videre nasjonal politikktforming. I dette avsluttende kapitlet i denne tredje rapporten fra evalueringen identifiserer vi derfor noen problemstillinger/nyckelfrågor knyttet til ulike dimensjoner og beslutnings- og forvaltningsnivåer som sluttrapporten fra forsøksvirksomheten til regjeringen bør drøfte og avklare som underlag for en permanent ULF-avtale.

Med utgangspunkt i analysene av datamaterialet fra evalueringen så langt, illustrerer figuren *Nivåer og konstituerende dimensjoner i tentativ nasjonal modell for samverkan og samskaping* (Figur 9) fire nivåer og fire dimensjoner i en permanent ULF-avtale; en permanent nasjonal modell eller struktur for langsiktig samverkan om praksisnær forskning. Nivåene og dimensjonene genererer en rekke problemstillinger som samordningsgruppens sluttrapport bør adressere, basert på erfaringer som er høstet gjennom forsøksvirksomheten. Figuren kan anvendes som et tankekart for systematisering og vurdering av erfaringer fra arbeidet på de ulike nivåene og fra iverksatte aktiviteter gjennom forsøksvirksomhet. Syftet vil være å klargjøre styrker og svakheter, positive og negative erfaringer og hvordan samspillet mellom behovet for styring/ledelse og behovet fleksibilitet/ending kan ivaretas i ULF som kompleks organisasjon (jf Cohen, March og Olsen, 1972, March, 1981).



Dimensjoner Nivå	Praksisnær forskning	Strukturer for samarbeid	Finansiering og ressursforvaltning	Likeverdige aktører
<b>Nasjonalt nivå</b>				
<b>Regionalt nivå</b> Universitetene- og høyskolenes “nedslagsfelt”				
<b>Lokalt nivå</b> Læreseter og kommuner				
<b>Prosjektnivå</b> Forskere/forskergrupper, skoleledere/lærere				

Figur 9 Nivåer og konstituerende dimensjoner i tentativ nasjonal modell for samarbeid og samskaping

## Nivåer i en nasjonal modell

### Nasjonalt nivå

ULF-prosjektet koordineres på nasjonalt nivå av en samordningsgruppe utgått fra de fire universitetene, som har ansvaret for å gjennomføre oppdraget. Basert på erfaringer som gjort gjennom forsøksvirksomheten bør sluttrapporten til regjeringen for eksempel belyse følgende problemstillinger:

- Hvordan kan erfaringene som er høstet gjennom forsøket og de ulike initiativene som er tatt i samordningsgruppen, sammenfattes i en permanent nasjonal modell/ULF-avtalestruktur som fremmer forskning som styrker det vitenskapelige grunnlaget og et vitenskaplig forholdningssatt i lærerutdanningene, i skoler og førskoler og i læreres pedagogiske praksis?
- Hva bør reguleres på nasjonalt nivå innenfor en permanent ULF-avtale?
- Hvem skal det inngås avtale med?

På nasjonalt nivå eksisterer det også en rekke andre aktører som organiserer og finansierer praksisnær forskning/utbildningsforskning og skoleutvikling:

- Hvordan skal en permanent ULF-avtale organiseres og finansieres i forhold til andre nasjonale myndigheter, forskningsfinansører og statsbidrag som har samme syfte?
- Forutsetter en nasjonal modell som styrker skolens og førskolens vitenskapelige grund, at en koordinerer, samordner og eventuelt integrerer andre eksisterende strukturer og tiltak slik at de støtter opp under en permanent ULF-avtale – for eksempel finansieringen og

organiseringen av nasjonale forskningsprogram som fremmer praksisnær forskning, læresetenes forskningsanslag og statsbidrag til huvudmän?

### Regionalt nivå

I utgangspunktet er ULF-tanken at alle læreseter med lærerutdanning (25 av 27 deltar i forsøket) og hele landets skolevesen (ca. 1100 huvudmän (kommunale og frittstående) i 290 kommuner) skal inngå i en permanent ULF-avtale. Forsøksvirksomheten har vært organisert i fire hovednoder eller regionale klynger. Vi ser at de ulike hovednodene/klyngene i regionene har valgt ulike tilnærminger (organisering, virkemidler, tiltak) tilpasset fungerende eksisterende strukturer og regionale behov og forutsetninger. Samtidig er den geografiske spredningen og det pedagogiske mangfoldet stort innenfor de fire regionene.

Basert på erfaringer som er gjort gjennom forsøksvirksomheten bør samordningsgruppens sluttrapport til regjeringen i denne sammenheng for eksempel belyse følgende problemstillinger:

- Hva bør reguleres på regionalt nivå innenfor en permanent ULF-avtale?
- Hvilken rolle bør det regionale nivået ha?
- Hvordan kan regionale «klynger» organiseres i en permanent ULF-avtale?
- Hvor mange og hvilke læreseter bør inngå i en regional struktur/regional node?
- Hvordan kan regional ULF-avtale organiseres og relateres til eksisterende relevante regionale strukturer (f.eks. 21 konstitusjonelle/geografiske regioner/län, regionale utviklingssentre (RUC), regionale utviklingsnettverk, skolinspektionens og spesialskolemyndighetens regionale kontor), nye regionale initiativ innenfor skolemyndigheter/skolevesenet (Skolverket, gymnasieskolan, profesjonsutdanning for lærere og skoleledere) og etablerte samarbeidsavtaler (f.eks. eksisterende avtaler mellom universitet/høgskoler og huvudmän, forskerskoler for lærerutdannere, forsker skoler for yrkesaktive lærere m.v.)?

### Lokalt nivå

Gjennom forsøksvirksomheten er det inngått samarbeidsavtaler mellom de enkelte læresetene og huvudmän ofte tilknyttet allerede eksisterende og fungerende strukturer, for å møte lokale behov og forutsetninger. Godt samarbeid mellom på den ene siden lærerretenes forskning og

utviklingsarbeid, lærerutdanning og profesjonsutvikling, og på den andre siden huvudmän, skoler, förskoler og lærere er avgjørende i en permanent ULF-avtale. Med utgangspunkt i erfaringer som er høstet bør rapporten fra forsøksvirksomheten til regjeringen for eksempel adressere følgende problemstillinger:

- Hva bør reguleres på lokalt nivå innenfor en permanent ULF-avtale?
- Hvordan kan relasjonene på lokalt nivå organiseres?
- Hvilke krav bør stilles til læresetene, huvudmän og skoler?
- Hvilke virkemidler/verktøy har forsøksvirksomheten vist at en kan anvende/institusjonalisere for å styrke samverkan på lokalt nivå?

I den sammenheng vil det være relevant å drøfte erfaringene med kombinasjonsstillinger og andre særskilte ansettelser, som er omtalt i universitetenes avsiktsförlaring.

- Hvordan bør kapasitet og kompetanse hos huvudmän og læresetene organiseres?

### Prosjektnivå

Gjennom forsøksvirksomheten er det iverksatt en rekke samarbeidsprosjekt. Evalueringens dypdykk i ett case ved hver av de fire hovednodene har vist at det dreier seg om ulike typer prosjekter tilpasset huvudmännens og skolenes behov. Rapporten fra forsøksvirksomheten til regjeringen bør for eksempel adressere følgende problemstillinger:

- Hvilke krav skal stilles til prosjekter som skal inngå i en ULF-avtale gitt ULF-avtalens syfte? (jfr. ulike forståelser av praksisnær forskning).
- Hvordan bør prosjektene organiseres og kobles til lærerutdanning, pedagogisk yrkesutøvelse og skolenes kvalitetsarbeid?
- Hvordan bør forskningens resultater formidles for å fremme forskningsbasert skoleutvikling, profesjonsutvikling og profesjonsutøvelse?

## **Dimensjoner i en nasjonal modell**

### Forståelsen av praksisnær forskning

Tidligere forskning har vist at det ikke er en enkel oppgave å bygge bro over den såkalte teori-praksis kløften. Det kan imidlertid diskuteres om det faktisk er en kløft mellom teori og praksis. Som vi har sett ovenfor, kan vi i alle fall si at det er et kompleks forhold mellom forskning og praksis, og at forholdet kan forstås på ulike måter. Anvendelse av forskning i pedagogisk praksis og som

grunnlag for politikktutforming på utdanningsområdet er grundig diskutert i faglitteraturen (se for eksempel Rasmussen & Holm 2012, Nutley m.fl. 2008, Prøitz & Aasen 2016, Prøitz 2018). Vi har tidligere i evalueringen i delrapport 2 pekt på ulike idealtypiske perspektiver på og forståelser av praksisnær forskning:

- **Den lineære-rasjonelle forståelsen** basert på ideer om at tilgjengelige forskningsresultater kan overføres direkte fra forskning til praksis.
- **Mode-2 perspektivet** som viser til at praksisnær forskning fordrer en annen type forskning enn den tradisjonelle vitenskapelige kunnskapsproduksjonen (Mode-1 forskning). Mode-2 forskningen er kontekstuell forankret, definert i samarbeid med kontekstens aktører og har som primæroppgave å være anvendbar for praktikere ved å finne løsninger. Primæroppgaven er ikke å vinne ny generaliserbar kunnskap, men å sikre kunnskapens geografiske og kontekstuelle relevans og tilgjengelighet. Kunnskap som vinnes på denne måten kan imidlertid også være av grunnleggende karakter.
- **Grensedragningsperspektivet** der samarbeid mellom for eksempel utdanningsforskning og praksis skjer i forhandlingssoner der ulike kunnskapsformer (f.eks. forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap) brynes mot hverandre for å vurdere grunnlaget for og eventuelt fremme overføring av kunnskap mellom forskning og praksis og vice versa.
- **Det strukturelle koblingsperspektivet** som fokuserer på relasjonene mellom systemer; hvordan et system forholder seg til sine omgivelser og samtidig forsøker å opprettholde uavhengighet i forhold til omkringliggende systemer. Et relevant eksempel på dette er distinksjonen mellom lærere som brukere og/eller deltakere i forskning som lærere, versus lærere som forskere.
- **Det interaktive perspektivet** som dels overlapper med de fire foregående perspektivene, vektlegger behovet for å tilpasse og forme forskningsfunn i forhold til ulike kontekster og praksisproblemer. Det interaktive perspektivet forutsetter koblinger mellom forskning og praksis, og retter oppmerksomheten mot det dynamiske og uforutsigbare ved forskningens relevans for praksis, noe som forutsetter en stadig pågående dialog mellom forskere og praktikere.
- **Samarbeidsforskning** som vektlegges som en løsning for å styrke samarbeidsorientert, kontekstuell forankret og integrert kunnskapsutvikling innenfor ulike profesjonsfelt, deriblant utdanningsområdet og som har flere likhetstrekk med blant annet Mode 2

forståelsen og det interaktive perspektivet. Mens den mer tradisjonelle kunnskapsutviklingen ofte skjer innenfor disiplinært avgrensede rammer og tankesett, skjer samarbeidsforskning innenfor bredere, interdisiplinære, sosiale og anvendte kontekster. Av dette følger det også at samarbeidsforskningens forskningsspørsmål gjerne har sitt utspring i komplekse anvendelsessammenhenger. I samarbeidsforskning blir ofte læreren som forsker framhevet.

Ulike perspektiver på og forståelse av innretningen og organiseringen av praksisnær forskning og forskningens relasjon til praksisfeltets aktører gir ulike begreper, rammebeskrivelser og forståelser av problemformulering, design, metodologi, aktører, roller og relasjoner i operasjonaliseringen av praksisnær forskning. De ulike perspektivene og forståelsene er ikke gjensidig utelukkende. Samlet gir de et komplekst bilde av hvordan vi kan forstå forskningens innretning i forhold til praksis.

I de fire universitetenes avsiktsforklaring forstås praktikknære forskning som "sådan utbildningsvetenskaplig forskning som förutsätter huvudmännens strukturer och resurser, och har som mål att lösa problem, och utnyttja potentialer, inom undervisningen/utbildningen eller att identifiera faktorer som leder till förbättrade elevresultat inom läroplanernas samtliga områden". Forståelsen av praksisnær forskning vil være en bærende dimensjon i en nasjonal modell som fremmer og finansierer praksisnær forskning. Forsøksvirksomheten har vist at praksisnær forskning forståes og operasjonaliseres på ulike måter.

- Sluttrapporten til regjeringen bør drøfte om en på grunnlag av diskusjoner som er ført og erfaringer som er høstet gjennom forsøket, kan identifisere/definere noen overordnede kriterier for innretningen på forskning som bør initieres, organiseres og finansieres innenfor rammen av en permanent ULF-avtale.

### Strukturer for samverkan

Struktureringen av arenaer og relasjoner mellom ulike aktører vil være en annen bærende dimensjon en nasjonal modell/struktur. Sverige har en lang tradisjon for sektororientert forskning på utdanningsfeltet. Samarbeidsstrukturer mellom mange læreseter, kommuner og praksisfeltene er utviklet over tid. Noen læreseter har imidlertid svakere relasjoner til kommuner og skoler/førskoler. I ULF-forsøket ser vi derfor at noen læreseter som prioriterer å utvikle nye

samarbeidsrelasjoner, men først og fremst dreier ULF-forsøket seg om videreutvikling og fornying av etablerte strukturer som er tilpasset kontekstuelle forhold, og som bygger opp langsiktig samarbeid mellom universitet/høgskoler og huvudmän i skovesenet.

Etablerte strukturer er historisk og kontekstuellet betinget. Forsøksvirksomheten har vist at lederforankring ved universiteter og høgskoler, hos huvudmän, i skoler/førskoler og kobling av samarbeidsmodellene til lærerutdanningene, rektorutdanningene og forskeropplæringen er avgjørende elementer i strukturdimensjonen. Langsiktig og varig samarbeid om praksisnær forskning som fremmer det vitenskapelig fundament i skoler og førskoler, forutsetter lederforankring hos alle samarbeidsparter. Organisering av og kapasitet til forskningsarbeidet på læresetet, forskningskompetanse/forskningsmiljø hos huvudmannen og tid til samarbeid og pedagogisk refleksjon på skolenivå, er andre sentrale elementer i denne dimensjonen.

Når det gjelder strukturering av samarbeidsformer eller «research-practice partnerships», som er kjennetegnet ved at de er langsiktige, fokuserer på praksisrelevante problemer, er preget av gjensidig forpliktelser, anvender intensjonelle strategier for å utvikle partnerskapene og produserer originale analyser, har vi tidligere i delrapport 2 identifisert tre hovedtyper av samarbeidsstrukturer (Coburn et al. 2013; Prøitz m.fl. 2020):

- **Forskningsallianser:** Et langsiktig partnerskap mellom en kommune og en uavhengig forskningsorganisasjon. Partnerskapet fokuserer på forskningsspørsmål rettet mot politikk og praksis som er viktige for skoleeier og skoler. Alliansene innebærer forhandling om forskningsspørsmål med mellom aktørene, gjennomføring av forskning og tilbakeføring av resultater til kommuner/skoler med en målsetting om å bidra til å informere politikk og forbedre praksis.
- **Designforskning** med målsettinger om å bygge og studere løsninger parallelt med utviklingsprosesser i skolene. Vanligvis fokuserer slike samarbeidsformer på å utvikle og teste ut undervisnings aktiviteter og undervisningsmateriell, samtidig som man studerer hvordan disse best kan støtte og bidra til læring.
- **Nettverksmiljøer** der ideen er å samle grupper med engasjerte aktører til felles innsats for å styrke forskningsbasert kapasitet på et bestemt område, som for eksempel skoleutvikling.

Slike nettverksmiljøer kan for eksempel bestå av flere som ønsker å arbeide med sammen for å få bedre forståelse for hva som fungerer hvor, når og under hvilke forutsetninger.

En skole og førskole på vitenskapelig grunn forutsetter at kunnskap som forskerne bringer til torgs, har vitenskapens kvalitetskriterier som avgjørende referansepunkt og forskersamfunnets kritiske blikk som målestokk. Anvendelse av forskning slik at den tilfører faktisk kunnskap til et konkret saksfelt for å underbygge, utvikle, forbedre utdanningspolitiske beslutninger eller pedagogisk praksis, eller for å vurdere resultatene/effektene/konsekvensene av konkrete tiltak, forutsetter i tillegg at forskningens innhold er rettet mot sentrale spørsmål som står på dagsordenen. Endelig forutsetter en skole på vitenskapelig grunn at den forskningsbaserte kunnskapen er tilgjengelig og kjent.

Forskningsanvendelse forutsetter med andre ord en kombinasjon av etterspørsel, tilbud og samarbeid der praksisfeltets aktører får innflytelse på forskningens tematikk og anledning til å drøfte og vurdere forskningens premisser og resultater. Det forutsetter igjen samarbeidsmodeller som legger til rette for interaksjon mellom forskere og aktører fra praksisfeltet.

Ved å knytte praksisnær forskning til lærerutdanningene og skolelederutdanningene kan forskningen på lengre sikt bidra til å videreutvikle utdanningssektoren som en profesjonell organisasjon med en kritisk reflekterende forskningsbasert kunnskapsbasis.

En forutsetning for at praksisnær forskning kan styrke skolevesenets vitenskapelige fundament synes videre å være at forskningen følges opp, implementeres og institusjonaliseres gjennom utviklingsarbeid/kvalitetsarbeid i førskolene og skolene der aktørene fra praksisfeltet er likeverdige deltakere, enten som en integrert del av forskningen eller i tilknytning til forskningens funn/resultater.

Dersom praksisnær forskning skal styrke det vitenskapelige grunnlaget for pedagogisk praksis i skoler og førskoler, må samarbeidspartnerne ikke bare bevege seg fra prosjekt til prosjekt, men legge til rette for kunnskapsakkumulering som etablerer en forskningsbasert kunnskapsplattform som både lærerutdanningene, huvudmän, skolene og førskolene og lærerne kan dra veksler på.

Rapporten fra forsøksvirksomheten til regjeringen bør i denne sammenheng for eksempel adressere følgende problemstillinger:

- Hvordan kan en kunnskapsplattform struktureres og hvordan kan samarbeid basert på en kunnskapsplattform organiseres?
- Hvilke krav bør stilles til den enkelte kommunes/huvudmanns kompetanse/kapasitet og huvudmannens/skolenes utviklings- og kvalitetsarbeid?
- Hvordan kan en nasjonal modell/struktur utformes slik at den åpner for autonomi og fleksibilitet som setter de regionale og lokale partnerskapene i stand til å møte utfordringer som er skrevet inn i ulike regionale og lokale forutsetninger og kontekster?
- Hvilke konsekvenser bør en ULF-avtale få for læresetenes strategiske prioriteringer og organiseringen av den utdanningsvitenskaplige forskningsvirksomheten?
- Hvordan kan ULF-avtalen underbygge forskningsbasert lærer- og skolelederutdanning (både den læresete- og virksomhetsforlagte utdanningen)?
- Bør ULF-avtalen knyttes til forskerskoler for lærerutdannere og yrkesaktive lærere?
- Hvordan kan kunnskap som vinnes gjennom praksisnær forskning i regi av en permanent ULF-avtale gjøres tilgjengelig og formidles? Kan for eksempel ULF Basar videreutvikles som en nasjonal modell?

#### Finansiering og ressursforvaltning

I tillegg til midler som er knyttet direkte til ULF-forsøket, er det en rekke nasjonale, regionale og lokale finansieringskilder som støtter opp om praksisnær forskning og profesjons- og skoleutvikling. Til dette kommer læresetenes egne utdannings- og forskningsanslag. Forsøksvirksomheten har vist at ULF-midlene anvendes sammen med og støtter opp under ressurser fra andre kilder. Det er samtidig stor variasjon i disponering av midlene. Finansieringen av ulike virkemidler/tiltak er også en utfordring. Når ressursene er knappe, har et diskusjonstema vært hvorvidt tyngdepunkt i tildelingen skal tilfalle skolene/lærere eller læresetene/forskerne.

I sluttrapporten fra forsøket bør finansiering og ressursforvaltning tematiseres:

- Hvem skal forvalte ressurser som staten kanaliserer gjennom en permanent ULF-avtale?
- Bør ULF-avtalen inneholde både infrastrukturmidler og forskningsmidler?
- Hvordan, på hvilket nivå og av hvem skal infrastrukturmidler og forskningsmidler fordeles?



- Hvordan bør midler som kanaliseres gjennom ULF-avtalen, koordineres med midler fra andre kilder; læresetenes egne anslag, eksterne forskningsmidler, huvudmännens og nasjonale skoleutviklingsmidler?

#### Likeverdige aktører

Forståelsen av praksisnær forskning definerer hvilke aktører som er involvert i samarbeidet og på hvilken måte de er involvert. Uansett hvordan ulike aktører involveres i forskningen, synes kompetanse, motivasjon og engasjement blant aktørene å være avgjørende. Likeledes synes huvudmannens kompetanse til å ta en rolle som kunnskapsmegler mellom de involverte aktørene i akademia og praksisfeltet å være avgjørende i flere av casene.

En forutsetning for engasjement hos alle aktører synes å være at samarbeidet er basert på likeverd. Vi har i de tidligere rapportene fra evalueringen vist til forskning som viser at samarbeid og partnerskap omkring praksisbasert kunnskapsutvikling og praksisbasert forskning ofte er krevende når det gjelder å oppnå likeverdige relasjoner mellom samarbeidspartnere (huvudmannen, skoler/lærere og forskere). Også casestudiene viste at bestrebelsene på å etablere samarbeid basert på likeverdighet mellom aktørene, er en sentral dimensjon i modellene som utvikles.

Slik sett utfordrer praksisnær forskning generelt og ULF-forsøket spesielt den tradisjonelle akademiske rolleforståelsen. Praksisnær forskning utfordrer på mange måter den tradisjonelle tenkning om hva forskning er, hvor den skjer, hvordan den blir til og hvordan kvalitet normeres. I praksisnær forskning skal faglig legitimitet vinnes både internt i akademia og eksternt i praksisfeltene.

I evalueringen har vi i denne sammenheng vist til den såkalt "third space"-tilnærmingen som vektlegger at likeverdige aktører med ulik kompetanse bringer ulike diskurser fra ulike kontekster til torgs i partnerskapene. Når aktørene fra henholdsvis forskningverden og praksisverden går inn i «det tredje rommet» som likeverdige partnere med sine ulike kompetanser og interesser, kan det bidra til å bygge broer mellom praktiske og akademiske diskurser, åpne opp for å koble kvalitetsarbeid og skoleutvikling til ulike diskursive praksiser og interesser og bringe ulike og muligens konkurrerende

ideer og perspektiver sammen for å utfordre både dominante akademiske diskurser, etablerte faglige prioriteringsprinsipper, finansielle fordelingsprinsipper og etablerte praksiser i skolene.

Basert på erfaringer som er vunnet gjennom forsøksvirksomheten bør sluttrapporten til regjeringen drøfte likeverdighetsprinsippet:

- Hvordan bør en nasjonal ULF-avtale definere og organisere det «det tredje rommet»?
- Hvordan kan «det tredje rommet» innredes på nasjonalt nivå, regionalt nivå, lokalt nivå og projektnivå for å fremme samarbeid mellom likeverdige aktører.

\*\*\*\*\*

Våren 2022 vil den avsluttende rapporten fra evalueringen foreligge. I tillegg til materiale som er presentert i denne og de to foregående delrapportene, vil den avsluttende rapporten bygge på nye intervjuer med samordningsgruppen. Basert på erfaringer som medlemmene i samordningsgruppen har høstet, vil problemstillinger knyttet til nivåer og dimensjoner i en nasjonal modell/ULF-avtale bli nærmere belyst og diskutert. Den avsluttende rapporten vil også dra vekslers på en spørreundersøkelse som gjennomføres i 2021 til et representativt utvalg av aktører på ulike nivå som har vært involvert i ULF-forsøksvirksomhet.

## Referanser

Aasen, O. (1992). *Forskning som utdanningspolitikk*. Skolöverstyrelsens forskningsbevilgning 1980 – 1990. Stockholm: Skolverket.

Allen, J. B., & Shockley, B. (1996). Composing a research dialogue: University and school research communities encountering a cultural shift. *Reading Research Quarterly*, 3(2), 220–228.

Boucher, C. Smyth, C. A., & Johnstone, M. (2004). Creating collaborative spaces: The pleasure and perils of doing multidisciplinary, multi-partner qualitative research. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 419–428.

Clark, C., Moss, C. A., et al. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and profession development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193–231.

Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. New York: WT Grant Foundation.

Cohen, Michael D., James G. March og Johan P. Olsen (1972). «A Garbage Can Model of Organizational Choice». *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, nr 1, s. 1–25.

<https://doi.org/10.2307/2392088>

Cremin, L. A. (1963). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876-1957*. New York: Alfred A. Knopf.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., & Scott, P. (1994). *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

Jones, M. (2010). *Sustainable event management: A practical guide*. London, UK: Earthscan.

Jonsson, L. (2001). *Kunnskapsutbildning I samverkan mellan forskning och praktik*. Linköping: Linköpings universitet. Ekonomiska institutionen.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research* (pp. 230–243). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Lander, B. and Atkinson-Grosjean, J. (2011) Translational science and the hidden research system in universities and academic hospitals: A case study. *Social Science and Medicine*, 72(4), 537–544.

March, J. G. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative science quarterly*, 563-577.

Kyle, D. W., & McCutchen, G. (1984). Collaborative research: Development and issues. *Journal of Curriculum Studies*, 16(2), 173–179.

Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Vällingby: Liber Förlag.

Lynch, T. (2015). Teacher education physical education: In search of a hybrid space. *Cogent Education*, 2(1), 1027085.

March, J. (1981). Footnotes to Organizational Change. *Administrative Science Quarterly*, 26(4), 563-577. doi:10.2307/2392340

Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading research quarterly*, 39(1), 38-70.

Nutley, S. Davies, H., & Walter, I. (2003). Evidence-based policy and practice: Crossector lessons from the United Kingdom. *Social Policy Journal of New Zealand*, 20, 29–48.

Nutley, S. Jung, T. & Walter, I. (2008). The many forms of research- informed practice: a framework for mapping diversity, *Cambridge Journal of Education*, 38:1, 53–71,

Passy, R., Georgeson, J., & Gompertz, B. (2018). Building learning partnerships between schools and universities: an example from south-west England. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 539-555.

Prøitz, T. (2020). Praksisnær forskning og partnerskap i et tredje rom. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 79-82.

Prøitz, T. S. (2018) Utbildningspolitikens förståelse av evidens, I Wahlström, N. & Alvunger, D. (eds.) *Den evidensbaserade skolan. – svensk skola I skärningspunkten mellan forskning och praktik*, Stockholm, Natur och Kultur

Prøitz, T. S., Aasen, P., & Barstad, K. (2019). *Utbildning, lärande, forskning: en evalueringsstudie-Delrapport 1*. USN Skriftserie, 2019:19, Universitetet i Sørøst-Norge

Prøitz, T. S.; Rye, E. M.; Barstad, K.; Afdal, H.; Risan, M.; Aasen, P. (2020). Utbildning, lärande, forskning - en evalueringsstudie – *delrapport 2*, USN Skriftserie, 2020:38, Universitetet i Sørøst-Norge

Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2016) Balancing evidence-based and experience-based knowledge in education, in: *Att ta utbildningens komplexitet på allvar. En vänskrift till Eva Forsberg*, ed. by Maja Elmgren, Maria Folke-Fichtelius, Stina Hallsén, Henrik Román & Wieland Wermke, Uppsala: Uppsala University, Uppsala Studies in Education 138, pp. 193-207.

Rasmussen, J., & Holm, C. (2012). In pursuit of good teacher education: How can research inform policy? *Reflecting Education*, 8(2), 62–71. Retrieved from <http://reflectingeducation.net>

Rensfeldt, A. B. (2013). Imaginaries of “Europe” in the governmentality of PhD education. *European Education*, 45(4), 44–60.

Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Saad, N. and Kaur P, (2020) *Organizational Theory and Culture in Education*, *Oxford Research Encyclopedia of Education*, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.665>

Sandberg, N., & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået: Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport I Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP.

Shafritz, J. M., Ott, J. S., & Jang, Y. S. (2015). *Classics of organization theory* (8th ed.). Boston, USA: Cengage Learning.

Tikunoff, W.J, & Ward, B. A. (1983). Collaborative research on teaching. *Elementary School Journal*, 83(4), 454–467.

Whitchurch, C. (2015). *The rise of third space professionals: Paradoxes and dilemmas*. In *Forming, recruiting and managing the academic profession* (pp. 79-99). Springer, Cham.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

# Appendix

## Appendix I Intervjuguide

### *ULF-intervjuguide 2019*

#### **TEMA**

#### **1. Innledende spørsmål:**

- Hva er din rolle i ULF og hvor lenge har du vært med?
- Hvordan kom du med i ULF?
- Hvem tok initiativ til samarbeidet?
- Hvem samarbeider du med i ULF og hvilken rolle har de du samarbeider med?

#### **2. Faglig tema for samarbeidet med huvudmän (faglig innramming);**

- Hvilke tema arbeider du med i ULF? Kan du gi et eksempel på hvilke tema du arbeider med i ULF nå?
  - matematikk, språk, estetiske fag, naturfag
  - motivasjon, spesialpedagogikk, vurdering, digital kompetanse/nettbasert undervisning,
  - ledelse og organisering, multikultur og inkludering, kjønn/genus
  - annet
- Hvordan arbeider du med dette temaet?
- Hvorfor ble det dette temaet, hvem kom opp med det?
- Hvordan er ditt arbeid i ULF finansiert? Hvem betaler for det arbeidet du gjør?

#### **3. Hvilken type samverkansform;**

- Hvordan samverkar dere i ULF?
- Hvem samverkar?
- Hva samverkar dere om?
  - Forskning – (involvert i forskning, eller tar i bruk forskning?)
  - Utviklingsarbeid
- Vil du si at forskningen er praktisknær?
- Hva er det som er praktisknært i denne forskningen
- Kan du gi et eksempel på hvordan arbeidet i ULF er praktisknær?
- Finnes det arenaer for erfaringsdeling i ULF?

#### **4. Koblinger mot lærerutdanning og hvilken type lærerutdanning involvert;**

- Vil du si at arbeidet du gjør i ULF er koblet til lærerutdanning, hvordan? Kan du gi et eksempel?
- Hvilke lærerutdanninger handler det om?
  - Førskolelærerutdanning
  - Grunnskolelærerutdanning
  - Gymnasielærerutdanning
  - Yrkeslærerutdanning
  - Lærerutdanning for skolefritidsordning
- I ditt arbeid med ULF er det lærerstudenter med og i så fall hvordan?
- Finnes det noen med delte stillinger i ULF her? Hvordan fungerer det?
- Er det noen andre utdanninger eller fagmiljø som er koblet til ULF? Hvilke? Hvorfor?

#### **5. Fordeler og utfordringer i ULF arbeidet**

- Hva er fordelene ved arbeidet i ULF? Hva er det beste ved ULF, eksempler
- Har du noen erfaringer med utfordringer/ problemer med ULF? eksempler



## Appendix II Ordforklaringer, forkortelser og definisjoner brukt i delrapport 2

ULF: Utbildning, lærande, forskning

**Hovednode:** Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Umeå universitet och Uppsala universitet.

**Nasjonal samordningsgruppe;** Medlemmene i 2019 består av representanter frå hovednodene:

- Maria Jarl, Göteborgs universitet
- Magdalena Taube, Göteborgs universitet
- Jessica Eriksson, Karlstads universitet
- Johan Samuelsson, Karlstads universitet
- Johan Lithner, Umeå universitet
- Stina Westerlund, Umeå universitet
- Anna Brunner Cederlund, Uppsala universitet
- Lars Olsson, Uppsala universitet
- Ständig sekretære: Elisabet Nihlfors, Uppsala universitet

I 2020 har den nasjonale samordningsgruppen bestått av følgende personer:

- Maria Jarl, Göteborgs universitet
- Magdalena Taube, Göteborgs universitet
- Jesper Haglund, Karlstads universitet
- Johan Samuelsson, Karlstads universitet
- Stina Westerlund, Umeå universitet
- Eva Lindgren, Umeå universitet
- Anna Brunner Cederlund, Uppsala universitet
- Lars Olsson, Uppsala universitet
- Ständig sekretær: Elisabet Nihlfors, Uppsala universitet

**Note:** samarbeidende læreseter med lærerutdanning utgjør nodenivået. Antallet noder varierer for hver hovednode (Uppsala 8 noder, Göteborg 5 noder, Karlstad 3 noder og Ume 5 noder).

**Læreseter som er involvert i ULF:**

<b>Göteborgs-noden</b> GU: <a href="#">Göteborgs universitet (ansvarigt lärosäte)</a> HB: <a href="#">Högskolan i Borås</a> Chalmers: <a href="#">Chalmers tekniska högskola</a> GIH: <a href="#">Gymnastik- och idrottshögskolan</a> HKR: <a href="#">Högskolan i Kristianstad</a> JU: <a href="#">Jönköping University</a>	<b>Uppsala-noden</b> UU: <a href="#">Uppsala universitet (ansvarigt lärosäte)</a> HIG: <a href="#">Högskolan i Gävle</a> SU: <a href="#">Stockholms universitet</a> KTH: <a href="#">Kungliga Tekniska Högskolan</a> KMH: <a href="#">Kungliga Musikhögskolan</a> SH: <a href="#">Södertörns högskola</a> LNU: <a href="#">Linnéuniversitetet</a>
--	--

<b>Umeå-noden</b> UMU: <a href="#">Umeå universitet (ansvarigt lärosäte)</a> DU: <a href="#">Högskolan Dalarna</a> LTU: <a href="#">Luleå Tekniska Universitet</a> MDH: <a href="#">Mälardalens högskola</a> MIUN: <a href="#">Mittuniversitetet</a> ORU: <a href="#">Örebro Universitet</a>	LU: <a href="#">Lunds universitet</a> MAU: <a href="#">Malmö universitet</a> <b>Karlstad-noden</b> KAU: <a href="#">Karlstads universitet (ansvarigt lärosäte)</a> HH: <a href="#">Högskolan i Halmstad</a> HV: <a href="#">Högskolan Väst</a> LIU: <a href="#">Linköpings universitet</a>
--	--

## Appendix III Dokumentmaterialet

### Oversikt over dokumentmaterialet fra casestudiene:

Powerpoint 12/3 LiU Utbildning Lärande Forskning  
Beslut SUV 20190604 UiL 12/5 Fordeling av ULF-medel  
Møtereferat 18/6 2019 prosjektgruppen  
Møtereferat fra 17/9 2019 prosjektgruppen  
«Prosjektplan, ULF, Linköpings universitet» (19.09.2019)  
ULF avtaledokument Umeå og huvudman, 25.02.2019  
Tjänsteskrivesle huvudman, 20.04.2018  
PPT: "Möjligheter och utmaningar med regeringsuppdraget ULF", huvudman  
Arbetsplan 190417, Göteborgs universitet  
PPT: 5 minuter om ett ULF-projekt, Göteborgs universitet/huvudman  
Delrapport 2018 – Uppsala universitet [https://ulfavtal.se/digitalAssets/709/c\\_709236-l\\_3-k\\_delredovisning-2019-uu\\_alla-dok.pdf](https://ulfavtal.se/digitalAssets/709/c_709236-l_3-k_delredovisning-2019-uu_alla-dok.pdf)

## Appendix IV Figur- og tabelloversikt

### Tabeller

Tabell 1 Design, aktivitets- og tidsplan for ULF-evalueringen.....	19
Tabell 2 Oversikt over informanter i caset i Uppsalanoden.....	23
Tabell 3 Oversikt over møter i 2020 ULF nasjonal samordningsgruppe. ....	58
Tabell 4 Oversikt over ULF Bazar i Uppsalanoden etter dato og diskusjonstema. ....	63
Tabell 5 Styrgruppens forslag till fördelning av medel 2020 inom ramen för nodens verksamhetsplan 2020-21 .....	95

### Figurer

Figur 1 ULF-strukturkart over forventede koblinger for samarbeid .....	21
Figur 2 Etablerte strukturer som Lærerutdanningscaset er bygd på.....	42
Figur 3 Prosjektstruktur i Lærerutdanningscaset. ....	43
Figur 4 Samarbeidsrelasjoner i Karlstad-noden basert på gjennomgåtte avtaler per 20.05.20. ....	74
Figur 5 Samarbeidsrelasjoner i Gøteborg-noden basert på gjennomgåtte avtaler per 29.05.20.....	80

Figur 6 Planerad medfinansiering för genomförande av ULF aktiviteter tillsammans med skolhuvudmän vid eget lärosäte og förslag till beslut om medelstidelning till medverkande lärosäten i ULF Göteborgsnoden 2019-2021. ....	83
Figur 7 Samarbeidsrelasjoner i Umeå-noden basert på gjennomgåtte avtaler per 20.05.20. ....	87
Figur 8 Samarbeidsrelasjoner i Uppsala-noden basert på gjennomgåtte avtaler per 20.05.20. ....	92
Figur 9 Nivåer og konstituerende dimensjoner i tentativ nasjonal modell for samarbeid og samskaping .....	112

**Utbildning, lärande, forskning**  
En evalueringsstudie – delrapport 3

Forfattere: Tine S. Prøitz, Ellen Rye, Hilde Afdal, Jorunn Spord Borgen,  
Kristin Barstad, Sølvi Mausethagen, Petter Aasen

ISBN 978-82-7860-466-3  
ISSN 2535-5325

usn.no

