



Partnerskap i utdanningspolitikken: Fra ideal til styringsverktøy?

Sander Vossgård Eriksen Mathisrud

Universitetet i Stavanger

sander.e.mathisrud@uis.no

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6997-4267>

Sammendrag

Denne artikkelen undersøker hvordan partnerskap konstrueres som styringsbegrep i nyere norsk utdanningspolitikk. Studien tar metodologisk utgangspunkt i praksisorientert dokumentanalyse og henter særlig inspirasjon fra analyseinngangene *dokumentsaker* og *dokumenttekster*. Analysen følger partnerskap som sak gjennom politiske prosesser som leder fram mot forskriftsfesting av partnerskap i ordninger for kollektiv kompetanseutvikling, og undersøker samtidig hvordan partnerskap gis mening i dokumenttekster gjennom en nærlesing av NOU 2022:13 *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* og to nylig offentliggjorte strategidokumenter fra Kunnskapsdepartementet. Analysen viser at partnerskap som sak gradvis institusjonaliseres gjennom styringssystemet, mens partnerskap som tekst forskyves fra å være begrunnet med forskningsinformert praksis og likeverdige kunnskapsformer til å knyttes tettere til kollektiv kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfellesskap. Samtidig gis forskning en mindre framtreddende rolle, og forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap framstilles som sidestilte alternativer. Artikkelen diskuterer hvordan disse forskyvningene bidrar til å omforme forståelsen av partnerskap i norsk utdanningspolitikk.

Nøkkelord: Forskning-praksis-partnerskap; styringsdokumenter; forskriftsfesting; forskningsinformert praksis; profesjonelle læringsfellesskap

ENGLISH ABSTRACT

Partnerships in Education Policy: From Ideal to Governance Tool?

Abstract

This article examines how partnerships are constructed as a governance concept in contemporary Norwegian education policy. The study draws methodologically on practice-oriented document analysis, particularly the analytical approaches of *document issues* and *document texts*. It follows partnerships as a policy issue through the political processes leading to their formal regulation within schemes for collective professional development, while also examining how partnerships are given meaning in policy texts through a close reading of NOU 2022:13 *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* and two newly published strategy documents issued by the Ministry of Education and Research. The findings show that partnerships as a policy issue become increasingly institutionalised within the governance system, while partnerships as text shift from being justified through research-informed practice and complementary forms of knowledge to being more closely associated with collective professional development and professional learning communities. At the same time, research is given a less prominent role, and research-based and experience-based knowledge are presented as parallel alternatives. The article discusses how these shifts contribute to reshaping the meaning of partnerships in Norwegian education policy.

Keywords: Research-practice partnerships; policy documents; regulatory frameworks; research-informed practice; professional learning communities

Innledning

Begrepet partnerskap kan brukes i mange sammenhenger. Det kan favne alt fra samarbeid mellom nasjoner eller organisasjoner til de mest intime relasjoner mellom mennesker. Partnerskap signaliserer likeverd og gjensidighet der den ene parten ikke er overordnet den andre og der partene har gjensidig utbytte av et samarbeid. Niels Åkerstrøm Andersen peker i boka *Partnerskabelse* (2006) på partnerskap som et av vår tids moteord og gjør en semantisk analyse av begrepet med kontrakt som motbegrep. Analysen til Andersen ender opp med å betegne partnerskap som *kontrakter av andre orden* eller *mulighetsmaskiner* som konstant søker produktive koblinger mellom ulike logikker og perspektiver. Videre har partnerskap etablert seg som et eget utdanningsvitenskapelig forskningsfelt de siste tiårene under betegnelsen forskning-praksis-partnerskap (eng. *Research-Practice Partnership; RPP*) (Arce-Trigatti et al., 2018; McGeown & Sjölund, 2025).

Mye av dagens diskusjoner om partnerskap mellom lærerutdanning og skoler i Norge kan kobles til den desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i skolen (ofte omtalt som *Dekomp*), som ble etablert som en forsøksordning i statsbudsjettet for 2017 (Prop. 1 S 2016–2017). Denne ordningen innebærer at kommuner og fylkeskommuner, private barnehage- og skoleeiere eller universiteter og høyskoler kan søke om tilskudd for å drive lokal kompetanseutvikling i aktuelle skoler eller barnehager. Denne nye modellen for kompetanseutvikling blir eksplisitt knyttet til ideen om partnerskap i Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. På samme tid blir grunnskolelærerutdanningene gjort om til to forskjellige masterløp (GLU 1–7 og GLU 5–10). Både partnerskap og masterløp kan knyttes til en utdanningspolitisk retning mot profesjonalisering av skolen fra Erna Solbergs regjering (2013–2021). Formålet med denne studien er å følge utviklingen av dette sakskomplekset om kompetanseutvikling i skolen fram mot situasjonen i dag, da kompetanseutvikling gjennom partnerskap etableres som forskrift av Jonas Gahr Støres nåværende regjering.¹

Min tese er at utviklingen av sakskomplekset kompetanseutvikling i skolen kan identifiseres ved å spore hvordan partnerskap beskrives gjennom det politiske systemet. Jeg vil undersøke hvordan begrepet formes og endres gjennom å analysere hvilken forståelse av begrepet som kommer fram i ulike politiske styringsdokumenter. For å undersøke dette, har jeg utformet følgende forskningsspørsmål for studien: Hvordan konstruerer norske utdanningspolitiske dokumenter partnerskap som styringsbegrep?

¹ Dette er riktignok en prosess som har sitt opphav i *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring* (2021). Disse er fastsatt av Kunnskapsdepartementet under Ernas Solbergs regjeringstid og omtales ofte som forskrift i feltet.

For å undersøke dette analyserer jeg (1) hvordan partnerskap etableres og utvikles som sak i det politiske systemet, og (2) hvordan dokumentene er med på å skape rammer og premisser for samarbeid mellom lærerutdanning og praksisfelt.

Tidligere forskning

I en mye sitert rapport, definerer en gruppe amerikanske forskere partnerskap innenfor utdanningsfeltet som:

[...] et langvarig samarbeidsprosjekt med forbedring av utdanning eller likeverdig endring gjennom involvering i forskning som formål. Disse partnerskapene er organisert med hensikt om å koble ulike former for ekspertise og å endre maktforholdene i forskningen for å sørge for at alle parter har en stemme i samarbeidet. (Farrell et al., 2021, s. 5, min oversettelse)

Hermansen mfl. (2025) stiller spørsmål ved hvor treffende denne definisjonen er for norske forhold der ulikhet i mindre grad er et problem enn i det amerikanske samfunnet. De viser til en systematisk litteraturgjennomgang som viser at forholdet mellom lærere og forskere fordeler seg over langt flere roller enn den normative beskrivelsen om ulikhet mellom partene tilsier (Sjölund et al., 2023). Hermansen mfl. (2025) tar derfor til orde for en *epistemologisk asymmetri* der partene viser forståelse for at de sitter på ulike typer kunnskap og kan utfylle hverandre. Dette reflekteres i konseptet om et «tredje rom» i møtet mellom teori og praksis (Lejonberg et al., 2017). Denne formen for teoretisering stiller pragmatiske spørsmål om hva slags kunnskap partene kan skape sammen. Samtidig reflekterer tidligere forskning et ønske om å endre strukturene fra at skolene bestiller kompetanseutvikling fra UH-sektoren til at partene inngår i samarbeidsprosesser (Reinertsen & Hafstad, 2021). Det er også et tydelig fokus på å involvere skolene og lærerne (Sønsthagen, 2024) og det er et tydelig spenningsforhold mellom det akademiske forskningsarbeidet og praksis i skolene (Fossestøl et al., 2021). Restad mfl. (2025) peker imidlertid på at det kan være fruktbart å dyrke forskjellene mellom partene og rette oppmerksomheten mot hva slags kunnskap partene utvikler hver for seg.

Den sentrale problemstillingen i dette feltet dreier seg om forskningens plass i skole og lærerutdanning. Selv om det er bred enighet om at det finnes en kobling mellom forskning og profesjonsutøvelse, blir det mer omstridt når man skal presisere hva denne koblingen faktisk innebærer. Dette er et vedvarende tema innenfor utdanningsvitenskapen og frontene kan ofte være steile. Mausethagen mfl. (2023) peker på to utbredte posisjoner som ofte dukker opp i slike debatter. Den ene posisjonen dreier seg om lærernes praktiske kunnskap og framhever samarbeid mellom forskere og lærere mens den andre posisjonen knyttes til evidensbasert praksis der forskningsbasert kunnskap skal formidles til lærerne og støtte deres profesjonelle

utvikling. Kontroversen mellom disse posisjonene, kan gjøre det vanskelig å definere hvordan forskere og praktikere skal forholde seg til hverandre når de inngår partnerskap.

I en særlig relevant studie, har Ødegaard og Gunnulfsen (2024) analysert styringsdokumenter som leder fram til og inkluderer Meld. St. 21 (2016–2017). Denne studien utgjør en kritisk diskursanalyse som undersøker bakenforliggende ideer, verdier og forutinntattheter i myndighetene sin konseptualisering og legitimering av partnerskap. Forfatterne identifiserer et skifte i den offentlige nasjonale diskursen om partnerskap i utdanningsfeltet og avdekker spenninger med tanke på hvem som har makt til å definere hvilke områder det lokale reformarbeidet skal jobbe med. Forfatterne har analysert dokumentene St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen*, Meld. St. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* og Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Disse, og andre tilhørende styringsdokumenter (strategier og lignende), knytter forfatterne til tre ulike former for partnerskapsordninger. Den første ordningen er knyttet til gjennomføringen av reformen *Kunnskapsløftet* (2006–2010) som tematiserer likeverd og like læringsmuligheter, tidlig innsats og tiltak for å beholde elever i videregående opplæring gjennom samarbeid mellom skoler, lokale skolemyndigheter og kompetansetilbydere. Den neste ordningen er knyttet til satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (2012–2017) som tematiserer relevant, variert og praktisk undervisning, økt elevmotivasjon, høyere gjennomføringsgrad i videregående opplæring, bedre resultater og mestring av grunnleggende ferdigheter samt forbedret klasseledelse. Den tredje ordningen er knyttet til *Desentralisert kompetanseutvikling* (2017–) som tematiserer økt elevmotivasjon og lærelyst, tidlig innsats, desentralisert og kollektiv skolebasert kompetanseutvikling, differensierte tiltak samt samarbeid med lokale universiteter og høyskoler.

Ødegaard og Gunnulfsen (2024) hevder at den politiske utviklingen viser en glidning fra svært sentraliserte partnerskap med vekt på forskning og evidensbasert praksis til et ønske om lokal forankring og erfaringsutveksling samtidig som det blir vanskeligere for skoler å komme unna deltagelse i partnerskap, særlig med tanke på oppfølgingsordningen for skoler som skårer lavt på kvalitetsindikatorer. De kategoriserer dette som en stadig sterkere forventning om partnerskap mellom skole og lærerutdanning fra Kunnskapsdepartementets hold. Videre framholder forfatterne evidensbasert praksis som intensjonen bak alle de tre partnerskapsordningene. Dette innebærer en forventning om at lærerne skal basere undervisningspraksisen på vitenskapelig evidens framfor erfaring og at forskerne skal utvikle denne typen praksiser gjennom intervensjonsdesign. De hevder også at forskning knyttet til en *school effectiveness*-tradisjon ilegges større verdi enn kritisk forskning. På denne måten blir forskning først og fremst brukt til å legitimere politiske beslutninger. De konkluderer med at vi trenger mer kritisk debatt om hva som blir akseptert som kunnskap eller

vitenskapelig validerte praksiser i skolen og i hvilken grad skoleledere og lærere har makt til å forme agendaen for reforminitiativer på skolene der de arbeider.

Teoretiske perspektiver

Phillips (2023) har bygget opp en filosofisk argumentasjon med utgangspunkt i det han omtaler som et utbredt *anti-intellektuelt* syn på forholdet mellom teori og praksis i lærerprofesjonen. Dette synet tar utgangspunkt i den intuitive tesen om at det er forskjell på å ha kunnskap om noe og det å kunne gjøre det i praksis. En konsekvens av dette synet er ofte en nedvurdering av teoretisk kunnskap og tilsvarende opphøyelse av praktisk kunnskap. Phillips argumenterer for at lærerprofesjonen snarere bør operere med et syn på kunnskap der teori utgjør en viktig del av praksis og er sentral for utviklingen av profesjonell dømmekraft. I forlengelse av dette synet, kan vi omtale pedagogikken som lærerprofesjonens refleksjonsteori (Luhmann, 2002). Gjennom å rette oppmerksomheten mot pedagogiske refleksjoner om praksis vil det være mulig å oppheve det banale synet på forskjellen mellom teori og praksis som to helt separate domener. Allikevel er det ikke til å komme utenom at det ofte kan oppleves som at det er en stor avstand mellom det vi kaller teori og det vi kaller praksis.

Spenningen mellom teori og praksis er et filosofisk problem som ikke lar seg løse gjennom politiske styringsdokumenter. Gjennom å analysere disse dokumentene, vil det allikevel være mulig å få innsikt i hvordan det politiske systemet beskriver dette problemet og dermed hvilke løsninger som virker gyldige. Det politiske systemet (Luhmann, 2000) har makten til å definere hvordan partnerskap skal forstås, men det er kommunikasjonen i og mellom vitenskapssystemet (Luhmann, 1990) og utdanningssystemet (Luhmann, 2002) som avgjør hva som blir utfallet av disse partnerskapene i praksis. Sistnevnte er et spørsmål om *policy-enactment* (Ball et al., 2012). Denne studien dreier seg imidlertid om det første, nærmere bestemt hvordan det politiske systemet kommuniserer gjennom makt som *symbolsk generalisert medium* og skaper forventninger til framtidig praksis. Vi skal følge Kunnskapsdepartementets utøvelse av makt gjennom å undersøke hvilke politiske prosesser som blir igangsatt, hvilke forslag som blir liggende og hvilke vedtak som blir fattet.

Det politiske systemet opererer i stor grad gjennom dokumenter. For eksempel utløser et representantforslag i Stortinget en lang rekke av dokumenter og høringsrunder før det blir gjenstand for debatt. Partiene tar stilling til slike forslag lenge før de debatteres i salen og mye av det forberedende arbeidet går ut på å skrive seg inn og ut av tekster gjennom å ta stilling til sakene som er under behandling. Det betyr ikke at det som foregår i Stortingsalen mangler relevans, men det er et argument for at det kan være mye å hente dersom vi ikke kun ser på språkhandlingene under debatten, men også vier den lange rekken av dokumenter som leder fram mot disse språkhandlingene oppmerksomhet. Det er en grunn til at demokratiet

produserer alle disse dokumentene og dermed er det også interessant å analysere dem. Denne studien kan derfor skrives inn i en framvoksende tradisjon for forskning på byråkrati og *paperwork* (Kafka, 2009).

Metode

Den metodologiske tilnærmingen til studien er praksisorientert dokumentanalyse (Asdal & Reinertsen, 2020). Dette er en metode som dreier seg om å rette oppmerksomheten mot hvordan dokumenter virker i verden. Metoden tar utgangspunkt i *materiell semiotikk*, noe som innebærer en forståelse av dokumenter som både *ting* og *tekst*. Denne tilnærmingen åpner for en analytisk inngang til dokumentet som noe mer enn summen av innholdet i verbalteksten. Konsekvensen blir en særlig sensibilitet rettet mot ikke-verbale tegn som bilder og grafisk utforming. At metoden er praksisorientert innebærer å *følge dokumentene* for å se på hvordan de former og omformer saker, hvordan de refererer til hverandre og hvordan de utfyller ulike funksjoner i det politiske systemet. Et sentralt moment hos Asdal og Reinertsen er at dokumenter fungerer som det de kaller demokratiets små verktøy. Det er gjennom dokumenter at politikere utfører sitt håndverk i lovgivende forsamlinger.

Asdal og Reinertsen (2020) legger fram seks mulige innganger til den praktiske dokumentanalysen og navngir dem som dokumentsteder, dokumentverktøy, dokumentarbeid, dokumenttekster, dokumentsaker og dokumentbevegelser. Disse analyseinngangene utgjør en samlet helhet og min analyse sneier innom alle sammen på ulike måter, men med hovedvekt på *sted*, *sak* og *tekst*. I og med digitaliseringen av samfunnet, er det blitt veldig lett å få tak i politiske styringsdokumenter gjennom nettsider. Jeg har jobbet systematisk med å søke etter konstruksjoner av partnerskap som sak på nettstedene til regjeringen og Utdanningsdirektoratet. Disse søkene ledet meg til Utdanningsdirektoratets pågående arbeid høsten 2025 med å utvikle tre forskrifter om kollektiv kompetanseutvikling og videreutdanning på vegne av Kunnskapsdepartementet. Dette ga meg mulighet til å følge saken mens den var i tilblivelse på det samme nettstedet. I tillegg til å spore utviklingen av denne prosessen som ender med en formell forskriftsfesting av partnerskap, som i praksis betyr en overføring av teksten til nettstedet *lovdata.no* der saken blir fiksert for ettertiden, gjør jeg en nærlesing av tre dokumenter som er særlig relevante for sakskomplekset:

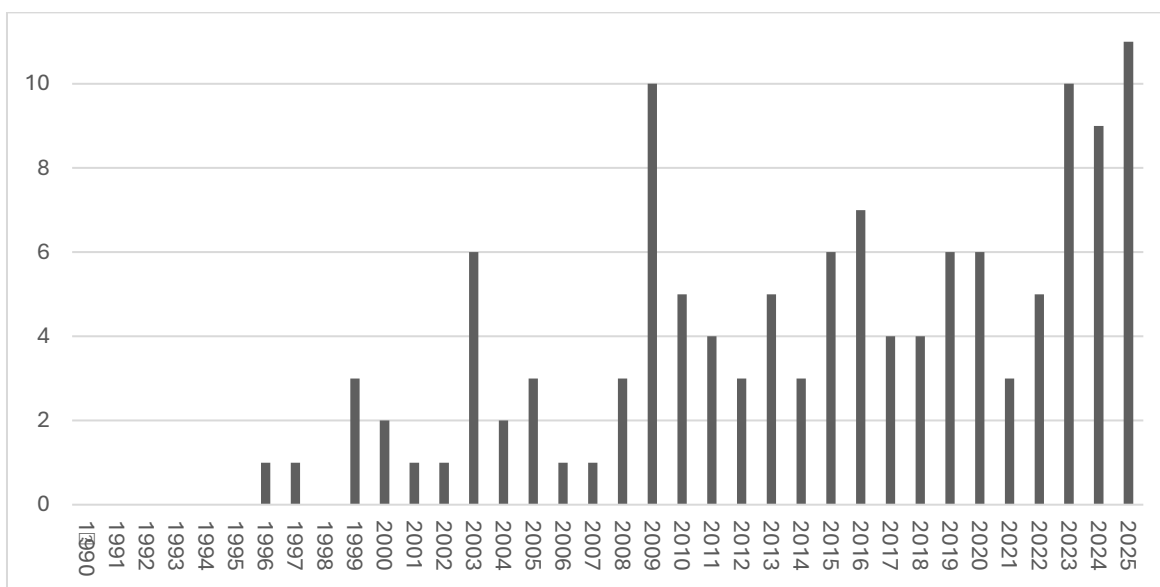
- *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* (NOU 2022: 13)
- *System for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2025a)
- *Nysgjerrighet, nytte og involvering: Strategi for utdanningsforskning 2025–2029* (Kunnskapsdepartementet, 2025b)

Grunnen til at jeg har valgt ut disse dokumentene, er at de kan vise konstruksjonen av partnerskapsbegrepet med Kunnskapsdepartementet som omdreiningspunkt. NOU-en viser hvordan et offentlig utvalg er med på å danne et kunnskapsgrunnlag for begrepet på vegne av departementet. Videre er tesen at de to strategidokumentene fra Kunnskapsdepartementet kan vise hvordan begrepet blir bearbeidet i departementet, med forskere som adressat på den ene siden av partnerskapene og praktikere som adressat på den andre.

De to dokumenttypene utgjør ulike dokumentsjangre med hver sin historiske bakgrunn. Norges offentlige utredninger (NOU) blir skrevet av offentlige utvalg som har blitt gitt et mandat fra regjeringen. Det er en form for rapport som har lange tradisjoner i norsk politisk historie (Bjørkdahl, 2018). De to dokumentene fra Kunnskapsdepartementet er merket *strategi* på forsiden og kategorisert som plan/strategi på regjeringens nettsted. Denne typen dokumenter blir skrevet av departementene som institusjoner. De skaper forventninger om fremtidig praksis og refererer til hverandre når en sak bygges opp i det politiske systemet.

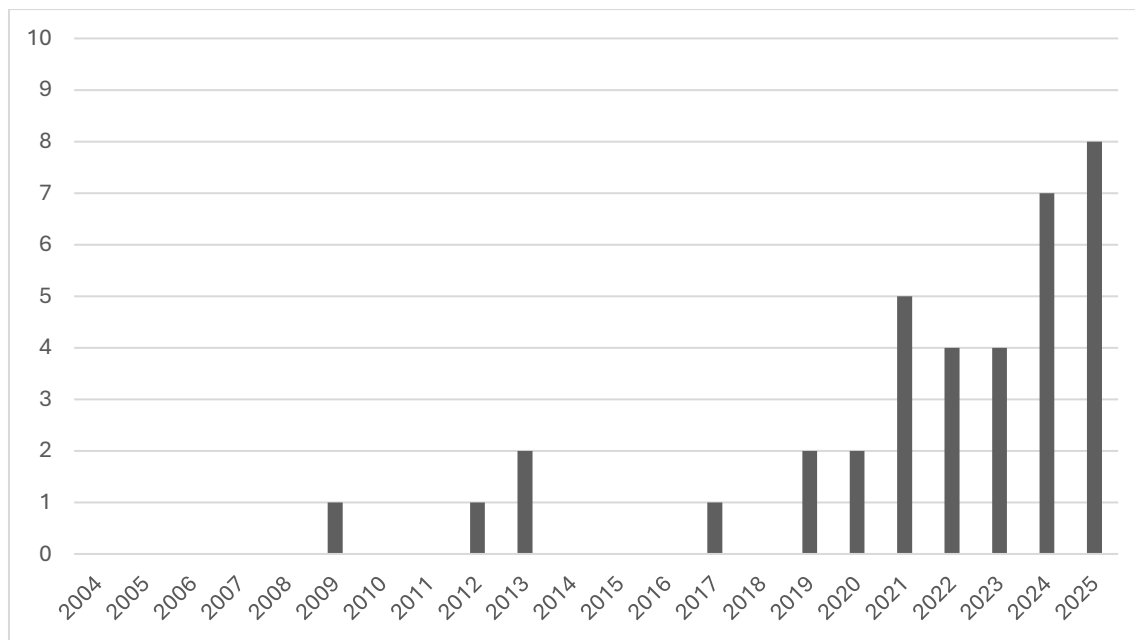
Partnerskap som sak

Et søk på «partnerskap» i Kunnskapsdepartementet sitt digitale arkiv (som går tilbake til 1990) gir 126 treff til sammen. Her finner vi to topper; én i 2009 og én i 2025 (fig. 1). Begrepet dukker første gang opp i NOU 1996: 22 *Lærerutdanning: Mellom krav og ideal*, som dreier seg om lærerutdanningen i lys av høyskolereformen i 1994. Her knyttes partnerskap til nye muligheter som oppstår når lærerutdanningen deles mellom flere avdelinger. Det dreier seg om samarbeid med bedrifter og voksenopplæring i form av etter- og videreutdanning. Referansene til partnerskap i arkivet til Kunnskapsdepartementet varierer ellers mellom å vise til partnerskap mellom skolen og arbeidslivet, mellom ulike forskningsinstitusjoner eller til og med partnerskap mellom mennesker.



Figur 1: Treff på «partnerskap» i Kunnskapsdepartementets digitale arkiv (n = 126). Regjeringen.no.

Begrepet forekommer også i Utdanningsdirektoratets digitale arkiv (fig. 2). Dette er et statlig direktorat, grunnlagt i 2004 og underlagt Kunnskapsdepartementet. I søket på nettsidene udir.no, var det flere treff som ledet til et pågående arbeid med en bestilling fra Kunnskapsdepartementet om å utvikle et forslag til en ny forskrift om kompetanseutvikling. Forskriftene ble vedtatt og trådte i kraft i januar 2026 og høringsdokumentene ligger tilgjengelig på nettstedet i tre år, før de går inn i arkivet (Utdanningsdirektoratet, 2025a).



Figur 2: Treff på «partnerskap» i Utdanningsdirektoratets digitale arkiv (n = 37). Udir.no.

I etterkant av høringsrundene og forskriftsfestingen er det etablert nettsider som skal støtte opp under ordningen som nå går under navnet *kollektiv kompetanseutvikling*, som defineres på følgende måte:

Hele eller deler av personalgruppen utvikler sin kompetanse sammen. Læring og utvikling skjer i fellesskap og i samarbeid mellom personalet, der barn og elevers utvikling og læring er målet. Det er også mulig å ha tiltak på tvers av barnehager, skoler og kommuner/private eiere. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Videre defineres partnerskap på denne måten:

Partnerskap i denne ordningen er et forpliktende og langsiktig samarbeid mellom barnehager og grunnskoler og universiteter og høyskoler, med gjensidig nytte av å samarbeide. Formålet er å utvikle den kollektive kunnskapen i barnehager og grunnskoler for at tilbudet til barn og elever skal ha likeverdig og høy kvalitet. Målet med partnerskapene er at praksisen i barnehager og skoler skal bli mer forskningsbasert, og at erfaringer og oppdatert praksiskunnskap skal tilbakeføres og bidra til å styrke lærerutdanningene. (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Bakgrunnen for at denne ordningen kan presenteres for omverdenen finner vi i Prop. 1 S (2025–2026) der Kunnskapsdepartementet tilrår at partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet blir forskriftsfesta. Arbeidet med å utvikle disse

forskriftene setter de ut til Utdanningsdirektoratet (2025a) som sender et forslag ut på høring. Etter høringsrundene sender direktoratet forslaget inn til departementet som får det vedtatt. Den endelige formuleringen av målene med ordningen i forskriften er denne:

Tilskuddsordningen skal bidra til å styrke profesjonelle læringsfellesskap i og mellom barnehager og grunnskoler vurdert ut fra lokale behov. Målene i rammeplaner og nasjonale og samiske læreplaner utgjør, sammen med mål for barnehage og grunnopplæringen, rammen for bruken av midlene.

Midlene i tilskuddsordningen skal brukes til kollektiv kompetanseutvikling i barnehage og grunnskole i partnerskap med universitet eller høyskole, eller i samarbeid med fagskole eller eventuelt andre relevante kompetansemiljøer.

Kompetanseutviklingstiltakene skal planlegges og gjennomføres i partnerskap med universitet eller høyskole, eller i samarbeid med fagskole eller andre relevante kompetansemiljøer. Partnerskap skal fortsatt være hovedmodellen i ordningen. Partnerskap mellom universitet eller høyskole og praksisfeltet skal bidra til å styrke kvaliteten i barnehage og skole og i lærerutdanningene. (*Forskrift om tilskudd til kollektiv kompetanseutvikling i barnehage og grunnskole*, 2026)

Partnerskap defineres dermed som et kompetanseutviklingstiltak som først og fremst skal støtte profesjonelle læringsfellesskap. Dette er et begrep som rimer med profesjonsfellesskap og skoleutvikling i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den samme ordlyden går igjen i *Forskrift om tilskudd til kollektiv kompetanseutvikling i videregående opplæring* (2026) med unntak av formuleringen om at partnerskap fortsatt skal være hovedmodellen i ordningen. Dette henger sammen med at forskriften erstatter tidligere *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* (2021) som også omtaler partnerskapsmodellen. De tidligere *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen* (2021), som den nye forskriften for videregående opplæring erstatter, omtaler på sin side ikke partnerskapsmodellen. Det gjør heller ikke *Forskrift om tilskudd til videreutdanning i barnehage, grunnskole og videregående opplæring* (2026) som ble vedtatt samtidig som de to forskriftene om kollektiv kompetanseutvikling. Denne forskriftsfestingen av partnerskap ender altså opp med å videreføre partnerskapsmodellen for barnehage og grunnskoler og utvide den til å inkludere videregående opplæring, men skaper ingen koblinger mellom partnerskap og videreutdanning for personalet.

Formuleringen om andre fagmiljøer er justert etter at det kom mange reaksjoner på koblingen til andre relevante kompetansemiljøer i høringssvarene. Det er både positive og negative uttalelser knyttet til dette. De som er positive mener at andre relevante kompetansemiljøer kan bidra med kompetanse som UH-sektoren kanskje ikke har og dermed styrke målet om kompetanseutvikling ut fra lokale behov. Statsforvalterne og UH-sektoren er negative fordi de mener det vil være vanskelig å vurdere kvaliteten på kompetansen som disse miljøene tilbyr. De mener at det å åpne for samarbeid med andre kompetansemiljøer kan utfordre partnerskap med UH-sektoren som hovedinnretning i

ordningen og dermed svekke målet om styrket praksisretting av lærerutdanningen. Som svar på dette har direktoratet endret forslaget til forskrift for kompetanseutvikling i grunnskole og barnehage til følgende ordlyd: «Dersom de lokale behovene tilsier det, kan universitet eller høyskole inngå forpliktende samarbeid med fagskoler eller andre relevante kompetansemiljøer» (Utdanningsdirektoratet, 2025b). De hevder at dette er i tråd med praksis i desentralisert ordning for kompetanseutvikling i dag, der de ser at enkelte partnerskap samarbeider med for eksempel sykehus, museer og regionale kompetansesentre. Utdanningsdirektoratet understreker at de vil følge nøye med på praksis og se om formuleringen kan åpne opp for mer samarbeid med andre relevante kompetansemiljøer samtidig som kompetansen bidrar til å styrke lærerutdanningen.

I høringssvarene er både Norsk Lektorlag (2025) og Utdanningsforbundet (2025) negative til i hvilken grad lærernes medbestemmelse er ivaretatt. Dette ser ikke ut til å ha påvirket arbeidet med forskriften i særlig grad. Det er bemerkelsesverdig, gitt fagorganisasjonenes tradisjonelt viktige rolle i utformingen av politikk i det norske velferdssamfunnet (Slagstad, 1998).

Partnerskap som tekst

I det følgende leser jeg de tre utvalgte dokumentene med vekt på de tekstlige elementene avsender/mottaker, struktur/rigg, argumentasjon/fortellerstruktur, språk/stil, tall, tabeller/grafar, visuell utforming/grafiske elementer og referanser (jf. Asdal & Reinertsen, 2020). Jeg vil se etter hvordan disse elementene er med på å forme forståelsen av partnerskap i det norske utdanningssystemet.

Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole (NOU 2022: 13)

Avsender og mottaker kommer tydelig fram i dette dokumentet. Avsenderen er et offentlig utvalg ledet av skoleforsker Sølvi Mausethagen og mottaker er Kunnskapsdepartementet som er bestiller av rapporten. Mausethagen er en sentral forsker innenfor dette feltet og har blant annet vært med på å redigere en bok om forskningens rolle i skolen (Mausethagen et al., 2023). Det er et tegn i tiden at forskere blir satt til å lede offentlige utvalg, der det tidligere gjerne var folk fra organisasjonslivet som fikk slike roller (Bjørkdahl, 2018).

Utvalget følger krav til geografisk og kjønnsmessig balanse. Det er en blanding av kvinner og menn fra ulike steder i landet (men flest fra hovedstaden). Det er ellers en overvekt av titler som peker mot akademia, offentlig forvaltning og ledelse. «Lektor» og «styrer» er de eneste titlene som har en tilhørighet til praksisfeltet i skole og barnehage. Hva som har foregått i utvalgets arbeid får vi lite inntrykk av. Det er en som har trukket seg samme år som rapporten ble levert, men det står ingenting om hvorfor.

NOU-en er et omfattende dokument på totalt 208 sider. Den består av 13 kapitler og er delt inn i tre deler. Første del består av en innledning, en fortolkning av mandatet utvalget har fått fra departementet og en sammenfatning av forslag til politikk. Del to legger fram rammebetingelser og kunnskapsgrunnlag. Her går utvalget gjennom den historiske utviklingen av ulike former for kompetanseutvikling i skolen. De legger fram statistikk og sammenligner det norske systemet med systemer i andre land. I den tredje delen legger utvalget fram sitt forslag til et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling som nå kan leses som et frampek mot strategidokumentet nedenfor (Kunnskapsdepartementet, 2025a).

Argumentasjon og fortellerstruktur preges av at utvalget inntar en granskende posisjon. De vurderer hva som er gjort i feltet tidligere og forteller på sett og vis om sine forgjengere. Gjennom presentasjonen av det nye systemet viser utvalget vei mot en bedre framtid. På denne måten skuer dokumentet både framover og bakover på samme tid. Utvalget inntar med andre ord et metaperspektiv.

Språket og stilen i NOU-en kan klassifiseres som svært saklig. Det tekstlige subjektet er utvalget som snakker med en samlet stemme. Denne saklige stilen forsterkes gjennom bruken av tall, tabeller og grafer. Den visuelle utformingen og de grafiske elementene gir et ryddig inntrykk som minner om akademiske tekster. Brødteksten står i to kolonner og er inndelt i deloverskrifter på tre nivå. Referanser blir lagt fram gjennom parenteser med forfatter og år i den løpende teksten. Referansesystemet ligner dermed på det som er vanlig praksis i samfunnsvitenskapelige tekster. Referanselisten består av 297 oppføringer og inneholder både forskning, styringsdokumenter og lovtekster.

Mausethagen-utvalget ble oppnevnt av Solbergs andre regjering helt på slutten av regjeringperioden og Støre-regjeringen har lagt til et tillegg om en vurdering av desentralisering og lokale utdanningssentre. Det er fire punkter som utvalget er blitt bedt om å se på:

- i hvilken grad kan individuelle og kollektive kompetansetiltak kombineres og supplere hverandre for å fremme en helhetlig tilnærming til kompetanseutvikling lokalt
- hvilke modeller kan best bidra til likeverdige muligheter og likeverdig kvalitet på kompetansetiltak over hele landet—inkludert en vurdering av hvordan små kommuner med lavt befolkningsgrunnlag gjennom samarbeid med andre kan oppnå nødvendig kompetanse [...] *og en vurdering av om og hvordan det kan legges til rette for fleksible og desentraliserte etter- og videreutdanningstilbud for eksempel ved bruk av lokale utdanningssentre [...]*
- kapasitet og kompetanse hos ulike universitet, høyskoler og andre fagmiljøer rundt omkring i landet, og mulige tiltak for å fremme likeverdighet i ny kompetansestrategi.

- hvordan nasjonale kompetansepakker og andre støttoppakker kan bidra til et systematisk arbeid med kvalitetsutvikling innenfor nye modeller for kompetanseutvikling (NOU 2022: 13, s. 23, kursivering av tillegg til mandatet i originalen)

Mandatet sier ingenting om partnerskap. Utvalget trekker selv begrepet inn med henvisning til akademiske diskusjoner om *Research-Practice Partnerships* (s. 79). Utvalget bruker partnerskapsbegrepet som en samlebetegnelse for forskjellige måter å organisere samarbeid mellom lærerutdanning, barnehage- eller skoleeiere på. Formålet er «både å styrke en forskningsinformert praksis i barnehager og skoler, og å stryke [sic!] lærerutdanningens relevans» (s. 45). Partnerskapet bør være formalisert og gi noe mer enn den enkelte part kan skape på egen hånd. Det kan dreie seg om felles oppgaver som praksisopplæring, kvalitetsutvikling, delte stillinger, veiledning, etter- og videreutdanning eller annet forsknings- og utviklingsarbeid. De siste årene er det bygget opp partnerskapsrelasjoner, blant annet gjennom ordningene for lokal kompetanseutvikling, som utvalget legger til grunn for mange av sine forslag. Det er et mål at partnerskapene skal være likeverdige, der alle anerkjennes som aktive og medskapende deltakere i samarbeidet. Dette betyr at aktørene må bevege seg bort fra tradisjonelle roller i form av bestillere og tilbydere av kompetanseutvikling: «I et partnerskap møtes institusjoner med ulike samfunnsmandat og egenart, og med ulike strukturer og kunnskapsformer. Dette kan skape utfordringer for å få partnerskapene til å fungere likeverdig. Anerkjennelse av hverandres egenart blir derfor viktig» (s. 45).

Utvalget legger fram fem prinsipper for kompetanseutvikling som skal sikre at man tenker helhetlig om dette:

- Kompetanseutvikling skal være langsiktig og forutsigbart
- Kompetanseutvikling skal møte det lokale behovet og ivareta ansattes medbestemmelse
- Kompetanseutvikling skal bygge på likeverdige partnerskap
- Det skal være balanse mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling
- Kompetanseutvikling skal være kunnskapsbasert (s. 108–110)

Forskning blir med dette eksplisitt knyttet inn i kompetanseutvikling gjennom prinsippet om likeverdige partnerskap og kunnskapsbase. Utvalget er opptatt av at kompetanseutviklingen skal være forskningsinformert og ikke bare bygge på utveksling av erfaringer og refleksjoner over egen praksis. De fire konkrete forslagene de kommer med i rapporten er:

- En ny tilskuddsordning for barnehage og skoleutvikling
- Styrking av videreutdanningen
- Rett til et introduksjonsår for nyutdannede lærere
- Et system for karriereveier

Utvalget hevder at det foregår en prosess med økt spesialisering og differensiering i skoler og barnehager. De anbefaler at dette settes i system gjennom helhetlige ordninger for karriereveier som leder tilbake til organisasjonene. Utvalget trekker fram erfaringer fra lærerspesialistordningen som ble pilotert i perioden 2015 til 2021. Støre-regjeringen avviklet denne ordningen til tross for lovende resultater, noe utvalget mener er uheldig. De framhever allikevel at det var et problem at det manglet overensstemmelse mellom lærerspesialistordningen som videreutdanningen og funksjoner som lærerspesialist i skolen. Mange lærerspesialister fikk for eksempel bare fem prosent tid til å utøve spesialistfunksjoner, som for eksempel å lede kollektive læringsprosesser. Dette tilsvarer rundt halvannen time i uka, noe mange opplevde som for lite til å utøve disse spesialistfunksjonene. Offentlig ph.d. og kombinasjonsstillinger blir framhevet som andre fruktbare ordninger som kan videreføres. Utvalget anbefaler et system med fire karriereveier som hver for seg og samlet skal bidra til å øke kvaliteten i barnehager og skoler:

- karrierevei for fagområde- og barnehageutvikling / fag- og skoleutvikling
- karrierevei for forskning og partnerskap
- karrierevei for inkluderende praksis
- karrierevei for ledelse (s. 178)

Dette forslaget er særlig inspirert av tilsvarende ordninger i Nederland, Singapore og Sverige. Utvalget mener det også bør legges opp til en fleksibilitet mellom de fire ordningene for å gjøre det mulig å utvikle yrkesrollen gjennom ulike veivalg gjennom arbeidslivet. Karriereveien for forskning og partnerskap blir framhevet som særlig viktig for å unngå at lærere forsvinner over til lærerutdanningen når de tar doktorgrad.

Utvalget er opptatt av at karriereveier ikke må føre til at høyt kvalifiserte lærere og andre ansatte utdanner seg bort fra kjerneoppgaver eller spesialiserer seg ut av yrket eller ut av barnehagen og skolen. Gode vilkår for rolleutøvelsen gjennom nasjonale rammer kan bidra til å motvirke dette. [...] Utvalget foreslår at et nasjonalt rammeverk for karriereveier utarbeides i samarbeid mellom partene i barnehage, skole, lærerutdanning og nasjonale myndigheter. Rammeverket må være overordnet og kunne tilpasses det lokale behovet og det lokale arbeidet med kvalitetsutvikling. (s. 180)

Utvalget er opptatt av at de foreslåtte karriereveiene skal knyttes til formell videreutdanning og at det skal settes av 20 % arbeidstid for å gjennomføre de forskjellige programmene. De foreslår også at videreutdanningene knyttes til spesialiststillinger som fagansvarlig, fagleder, ressurslærer, veileder, forskerlærer, utviklingsansvarlig, sosiallærer, avdelingsleder og rektor. Innholdet i disse videreutdanningene mener de bør utvikles gjennom nasjonale standarder.

System for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2025a)

Avsender her er kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun som har satt sin signatur på dokumentet og uttaler seg på vegne av regjeringen. Mottaker er først og fremst ansatte i barnehage og skole, nærmere bestemt «alle ansatte i barnehage, grunnskole, skolefritidsordning (SFO), videregående opplæring inkludert fagopplæring i bedrift, forberedende og videregående opplæring for voksne, pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og kulturskole» (s. 10).

Dokumentet er på 20 sider og består av fem korte kapitler. Første kapittel legger fram det departementet omtaler som et helhetlig og varig system for kompetanse- og karriereutvikling. Andre kapittel greier nærmere ut om hovedtiltakene i dette systemet. Kapittel tre beskriver roller og ansvarsfordeling i systemet. Kapittel fire understreker at departementet vil evaluere i hvilken grad målene med systemet blir oppnådd og viser hvordan Utdanningsdirektoratet får i oppdrag å hente inn kunnskapsgrunnlaget for denne evalueringen. Kapittel fem presenterer planen framover mot 2027 og viser at Utdanningsdirektoratet har fått i oppdrag å etablere og videreutvikle det helhetlige systemet, blant annet ved å utarbeide forskrifter for tilskuddsordningene som skal sendes på høring våren 2025.

Dette dokumentet posisjonerer seg med svært stor autoritet. Departementet beskriver et system samtidig som det skaper det samme systemet. Det er flere tekstbokser som definerer ulike konsepter. Det er 8 referanser til andre dokumenter. En av disse er NOU 2022: 13, en er til opplæringsloven, en er til regjeringens strategi for rekruttering til læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2024) og de resterende fem er meldinger fra regjeringen til Stortinget. Disse stortingsmeldingene utgjør sammen med NOU-en kunnskapsgrunnlaget for systemet for kompetanse- og karriereutvikling i skolen. Det dreier seg om regjeringens utsyn over framtidens kompetansebehov i Meld. St. 14 (2022–2023), reform av den videregående skolen i Meld. St. 21 (2020–2021), fagskolene i Meld. St. 11 (2024–2025) og mellom- og ungdomstrinnet i Meld. St. 34 (2023–2024). Til sammen viser disse stortingsmeldingene at regjeringen har store ambisjoner på utdanningsfeltet og at de ønsker en mer praktisk retning på skolepolitikken. En nærmere analyse av disse stortingsmeldingene ligger utenfor rammen av denne artikkelen.

Den nye strategien for kollektiv kompetanseutvikling følger opp mange av forslagene fra NOU-en, men noen av nyansene forsvinner i overgangen fra det ene dokumentet til det andre. Det blir for eksempel ikke tatt initiativ til å nedfelle retten til et introduksjonsår for nyutdannede lærere, men kommunene får mulighet til å søke om tilskudd til veiledning de to første årene. Dette ligner den gamle ordningen for veiledning av nyutdannede lærere. Forslagene om å slå sammen og forenkle tilskuddsordningene for etter- og videreutdanning

blir tatt til følge i likhet med forslaget om å utvikle spesialiserte roller og funksjoner i skolen. Det blir også slått fast at kompetanseutviklingen skal bygge på likeverdige partnerskap i form av gjensidig samarbeid mellom praksisfeltet og lærerutdanningene. «Målet er at praksisen i barnehager og skoler blir mer forskningsbasert, og at erfaringer og oppdatert praksiskunnskap tilbakeføres og bidrar til å styrke lærerutdanningene» (s. 9). Strategien sier imidlertid lite om forskning. Den begrenser seg til en generell omtale om UH-sektorens rolle i strategien:

Universiteter og høyskoler har en viktig rolle som fagmiljøer i systemet for kompetanse- og karriereutvikling, og for at forskning ligger til grunn for kompetanseutviklingen. I partnerskap med kommuner, fylkeskommuner og private eiere skal universiteter og høyskoler bidra til at ledere, lærere og andre ansatte i barnehage og skole får tilbud om kompetanseutvikling av god kvalitet som kan bidra inn i den enkelte virksomhets systematiske arbeid med kvalitetsutvikling. Universiteter og høyskoler skal også bidra til at kompetanse, kunnskap og erfaringer fra de ulike tiltakene føres videre til grunnutdanningene og andre kompetansetiltak. (s. 17).

Departementet vil gi øremerkede midler til å utvikle og tilby videreutdanning for lærere. Strategien sier imidlertid ingenting om etterutdanning, det vil si kompetanseutviklingstiltak som ikke gir studiepoeng. Dette kan tolkes som at partnerskapene i praksis overtar funksjonen som etterutdanning har hatt tidligere.

Mausethagen-utvalget forstår kunnskapsbasert praksis som en profesjonsutviklingsmodell der ulike kunnskapsformer kobles sammen for å styrke forskningsinformert praksis. Dette blir i strategimeldingen redusert til følgende: «Kompetanseutviklingen skal være kunnskapsbasert. *Det vil si at den skal være basert på oppdatert forskning og/eller erfaringsbasert kunnskap.* Partnerskap og samarbeid mellom fagmiljøene og barnehage- og skolesektoren skal bidra til å realisere dette» (s. 9, min utheving). Den logiske formen *og/eller* kan leses som en sidestilling av forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Partnerskapet kan med dette tolkes som et middel for å realisere at kompetanseutviklingen enten baserer seg på oppdatert forskning eller på utveksling av erfaringer fra klasserommet. I tillegg følges Mausethagen-utvalgets forslag om en egen karrierevei for forskning og partnerskap ikke opp i strategidokumentet. Til sammen utgjør dette en nokså radikal omskriving av innholdet i NOU-en, særlig med tanke på kunnskapssynet som kommer fram.

Nysgjerrighet, nytte og involvering: Strategi for utdanningsforskning 2025–2029 (Kunnskapsdepartementet, 2025b)

Avsender av dette dokumentet er Kunnskapsdepartementet selv, personifisert via et forord av departementsråd Dag Thomas Gisholt. Målgruppen spesifiseres i teksten som «forskningsmiljøer og departementets underliggende virksomheter, men også brukere av forskning, og de som arbeider med å fremme produksjon og bruk av forskning i barnehager, skoler og andre opplærings- og utdanningsinstitusjoner» (s. 4).

Dokumentet er på 36 sider og hoveddelen dreier seg om fire tema: «Status for utdanningsforskningen», «Utfordringer og behov for utdanningsforskningen framover», «Strategiske prioriteringer for utdanningsforskningen» og «Trender og kunnskapsbehov».

Strategien bygger videre på tre tidligere strategier for utdanningsforskning (Kunnskapsdepartementet, 2008, 2014, 2019). Et sentralt moment er at de tidligere strategiene har bidratt til å bygge opp den norske utdanningsforskningen og at det nå er på tide å tenke mer på hvordan forskningen kan anvendes i feltet.

Språket er saklig og kortfattet. Hver del av dokumentet munner ut i en punktliste som legger fram hva departementet vil gjøre i tidsperioden som strategien dekker. Dokumentet består av mange korte avsnitt som henger sammen med undertema. En modell av økosystemet for forskning, som inkluderer produksjon, bruk og kunnskapsmegling, er sentral. Kakediagrammer viser hvilke områder det blir forsket mest på og hvilke områder det forskes mindre på. Referanser oppgis som fotnoter som viser til en referanseliste nederst i dokumentet. Dokumentet inneholder totalt 36 referanser. Noen av disse går igjen fra strategidokumentet ovenfor. Strategien for rekruttering til læreryrket (Kunnskapsdepartementet, 2024) oppgis som referanse til partnerskap og Meld. St. 34 (2023–2024) som referanse på negative utviklingstrekk i skolen. I tillegg aktiveres stortingsmeldinger om totalberedskap i Meld. St. 9 (2024–2025) og regjeringens langtidsplan for forskning og høyere utdanning i Meld. St. 5 (2022–2023) som setter forskningen inn i en svært alvorlig ramme av pandemi og krig.

Dokumentet viser at mesteparten av utdanningsforskningen retter seg mot undervisning, læring og utvikling mens det er lite forskning på systemnivå, det vil si forskning som tar for seg felt som *politikk og styringssystemer* eller *ledelse, organisering og styring i utdanningssektoren* (s. 11). Dokumentet understreker at det meste av utdanningsforskningen skjer som følge av universiteter og høyskolars egne prioriteringer innenfor basisbevilgningene, uten direkte innvirkning fra departementet (s. 15). Samtidig er det en kjensgjerning at mye av forskningen blir finansiert gjennom at miljøene søker ekstern finansiering til prosjekter hos Forskningsrådet. Prosjekter som søker støtte, må konkurrere med hverandre innenfor forvaltningen av porteføljen for utdanning og velferd. På denne måten kan partnerskap, samskaping og brukervedvirkning fungere som operasjonelle begreper som øker muligheten for at prosjektet får støtte. Dette fungerer som en indirekte styring av forskningen i retning av partnerskap og rettferdiggjøres først og fremst gjennom en henvisning til kvalitet og relevans:

Departementet vil understreke at den forskningen som brukes må være av høy kvalitet. Likevel er det slik at kvalitetskrav varierer, og for mange – særlig brukere utenfor academia – er relevans et viktig kvalitetskriterium i seg selv. Relasjonsbygging gjennom ulike typer samarbeidsprosjekter, partnerskap og dialoger mellom forskere og brukere fremmer felles oppfatninger om hva det er behov for kunnskap om, hva vi vet fra før, hvilke spørsmål som er viktige å stille i framtida og hvordan vi kan frambringe svar. Brukervedvirkning og samarbeid i

forskningsprosjekter bidrar slik til å sikre forskningens relevans og kvalitet for praksis. (s. 18, fotnote fjernet)

Dokumentet henviser til en kartlegging som viser at en lineær tankegang, der forskning initieres og gjennomføres av forskere, dominerer i utdanningsforskningsmiljøene (Korseberg et al., 2024). Kunnskapsdepartementet finner det ønskelig at forskningen i større grad preges av samarbeid og dialog med praksisfeltet om hva det skal forskes på, hvordan det kan gjennomføres og innrettes på en måte som lar forskningen anvendes i praksis. Samtidig er det viktig å opprettholde en viss distanse som lar forskerne ha et kritisk blikk for å «utføre den samfunnsfunksjonen som forskningen skal gjøre, og for å sikre legitimitet i forskningsfunn og anbefalinger» (s. 18). Det oppstår med andre ord en spenning mellom samarbeid og kritisk distanse mellom forskning og praksis.

Diskusjon

Denne studien har undersøkt hvordan partnerskap konstrueres som styringsbegrep i norske utdanningspolitiske dokumenter. Analysen viser at begrepet formes underveis og oversettes fra et dokument til et annet før det får en entydig definisjon gjennom forskriftsfesting. Underveis i denne bevegelsen forskyves begrunnelsen for partnerskap fra forskningsinformert praksis og likeverdige kunnskapsformer til kompetanseutvikling som styringsverktøy for profesjonelle læringsfellesskap. Partnerskap framstår i analysen som et begrep som muliggjør koblinger mellom forskning, praksis og ulike kunnskapsformer. Dette harmonerer med Andersens (2006) forståelse av partnerskap som en «mulighetsmaskin». Samtidig viser dokumentbevegelsen at disse koblingene i økende grad rettes mot utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, et begrep som hos Qvortrup (2018) knyttes til kollektiv læring og kompetanseutvikling i organisasjoner.

Dokumentene skaper bestemte rammer og premisser for samarbeidet mellom lærerutdanningen og praksisfeltet. UH-sektoren etableres som primær partner mens fagskoler og andre fagmiljøer gis en mindre sentral rolle gjennom motbegrepet *samarbeid*. Sidestillingen av forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap gjennom «og/eller»-formuleringen i strategidokumentet fra Kunnskapsdepartementet (2025a) representerer en trivialisering av det forholdet mellom kunnskapsformer som Hermansen mfl. (2025) beskriver som epistemologisk asymmetri. Der NOU 2022: 13 anerkjenner at partene sitter på ulike typer kunnskap og kan utfylle hverandre, behandler Kunnskapsdepartementet (2025a) kunnskapsformene som likestilte alternativer. Mausethagen-utvalgets forslag om en karrierevei for forskning og partnerskap forbigås i stillhet, noe som skaper usikkerhet rundt forskningens rolle i partnerskapene.

Dokumentanalysen viser at det meste av begrepsutviklingen omkring partnerskap i utdanningssystemet skjer på det vi kan kalle den praktiske siden av forskning-praksis-

partnerskap (RPP) som begrep. Partnerskap blir i større grad noe som angår praktikere enn forskere. Dette gjør at begrepet skiller seg fra definisjonen av RPP der forskning blir sett på som hovedaktiviteten i partnerskapene (Farrell et al., 2021). Formålet med å involvere praktikere forsvinner også gjennom begrepsutviklingen i det norske politiske systemet, noe som forsterkes av at partnerskap ikke knyttes til videreutdanning.

Der Ødegaard & Gunnulfsen (2024) peker på evidensbasert praksis som logikken bak de tidlige partnerskapsordningene, viser denne studien at den etterfølgende politikken preges av en sterk vending mot praksisfeltet. Partnerskap framstår i økende grad som et virkemiddel for kollektiv kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfellesskap. UH-sektoren opprettholdes som den sentrale institusjonelle partneren i ordningen. Forskningens rolle i partnerskapene blir samtidig mindre tydelig.

Videre forskning bør undersøke hvordan lærernes egen kunnskap, inkludert den teoretiske innsikten som Phillips (2023) hevder er en sentral del av profesjonell dømmekraft, kan anerkjennes som en ressurs i partnerskapene, og ikke bare som et mål for kompetanseutvikling. Det er behov for mer forskning på hva slags kunnskap partnerskapene gir mulighet til å produsere. Dette fordrer både videre teoretisering rundt partnerskapsmodeller og empiriske studier av konkrete partnerskap mellom forskere og praktikere.

Denne dokumentanalysen må ikke leses som noe endelig svar på hva partnerskap er eller kan være. Det har vært mye å hente i å følge dokumentene på jakt etter partnerskapsbegrepet, men denne metoden kan også ha sine svakheter. Stortingsmeldinger er omfattende dokumenter på lik linje med NOU-er. Disse dokumentsjangrene er påfallende like i utformingen. Strategidokumenter utgjør en helt annen sjanger og det er kanskje urettferdig å sammenligne dem med mer omfattende dokumenter. Det er også så mange dokumenter å forholde seg til at det godt kan hende at jeg har oversett noe. Min egen bakgrunn som lærer og nåværende stilling som akademiker gjør også at jeg har et særlig blikk på dette fenomenet. Samtidig har dette blikket, som alle andre blikk, en blind flekk. Jeg oppfordrer derfor andre til å begi seg ut i dette landskapet av dokumenter og komme med sine perspektiver på saken.

Referanser

- Andersen, N. Å. (2006). *Partnerskabelse*. Hans Reitzel.
- Arce-Trigatti, P., Chukhray, I., & López Turley, R. N. (2018). Research–Practice Partnerships in Education. I B. Schneider (Red.), *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (s. 561–579). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76694-2_25
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bjørkdahl, K. (2018). Norges offentlige utredninger – mellom forskning og politikk. I *Rapporten: Sjanger og styringsverktøy* (s. 107–126). Pax.
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C. E., Daniel, J., & Steup, L. (2021). *Research-Practice Partnerships in Education: The State of the Field*. William T. Grant Foundation.
- Forskrift om tilskudd til kollektiv kompetanseutvikling i barnehage og grunnskole (FOR-2026-01-12-23). (2026). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2026-01-12-23>
- Forskrift om tilskudd til kollektiv kompetanseutvikling i videregående opplæring (FOR-2026-01-12-25). (2026). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2026-01-12-25>
- Forskrift om tilskudd til videreutdanning i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (FOR-2026-01-12-24). (2026). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2026-01-12-24>
- Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermansen, H., Lyng, S., Mausethagen, S., & Myrvold, T. (2021). Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnopplæringen. I 159 (AFI – rapport 2021: 06). Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet - storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/2789600>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., & Restad, F. (2025). Mellom likeverdighet og asymmetri: Kunnskapens rolle i partnerskapsarbeid. *Uniped*, 48(2–3), 142–152. <https://doi.org/10.18261/uniped.48.2-3.6>
- Kafka, B. (2009). Paperwork: The State of the Discipline. *Book History*, 12, 340–353.
- Korseberg, L., Slette, A. L., Pedersen, T. D., Flobakk-Sitter, F., Karlstrøm, H., & Drange, C. V. (2024). *Utdanningsforskning i bruk: Produksjon og mediering av forskning fra et universitets- og høyskoleperspektiv* (2024: 20; NIFU-rapport). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/3169466>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning: Kunnskap for kvalitet 2008–2013* [Plan/strategi]. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/forskning/utdanningsforskning/strategi_for_utdanningsforskning_f_4250_2010.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning: Kvalitet og relevans 2014 – 2019* [Plan/strategi]. https://www.regjeringen.no/contentassets/58266736a2f74ae9b8ffca7ad7b628d6/f-4394-n_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kunnskapsdepartementets strategi for utdanningsforskning: Forskning, kunnskapsmegling og bruk 2020–2024* [Plan/strategi].
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024–2030* [Plan/strategi]. regjeringen.no. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-larerrekruttering/id3025152/>
- Kunnskapsdepartementet. (2025a). *System for kompetanse- og karriereutvikling for ansatte i barnehage og skole* [Plan/strategi]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/system-for-kompetanse-og-karriereutvikling-for-ansatte-i-barnehage-og-skole/id3098922/>
- Kunnskapsdepartementet. (2025b). *Nysgjerrighet, nytte og involvering: Strategi for utdanningsforskning 2025–2029* [Plan/strategi]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nysgjerrighet-nytte-og-involvering/id3088241/>
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68–85. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* [Samfunnets vitenskap]. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Die Politik der Gesellschaft* [Samfunnets politikk] (A. Kieserling, Red.). Suhrkamp.

- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* [Samfunnets utdanningssystem] (D. Lenzen, Red.). Suhrkamp.
- Mausethagen, S., Bøyum, S., Caspersen, J., Prøitz, T. S., & Thue, F. W. (2023). Forskningens rolle i skole og lærerutdanning. I S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz, & F. W. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole?* (s. 9–27). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-01>
- McGeown, S., & Sjölund, S. (2025). Research–practice partnerships in education: Benefits, challenges, methodological considerations and key enablers for change. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12785>
- Meld. St. 5 (2022–2023). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20222023/id2931400/>
- Meld. St. 9 (2024–2025). *Totalberedskapsmeldingen*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20242025/id3082364/>
- Meld. St. 11 (2024–2025). *Fagfolk for en ny tid*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-11-20242025/id3091513/>
- Meld. St. 14 (2022–2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge* [Stortingsmelding]. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/>
- Norsk Lektorlag. (2025). *Høring om forskrifter til tre tilskuddsordninger for kompetanseutvikling i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. <https://hoering.udir.no/hoering/3428/uttalelse/05a23b6f-6d5a-46b2-bffe-b9fe83140ao> 2
- NOU 1996: 22. (1996). *Lærerutdanning: Mellom krav og ideal*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1996-22/id140669/>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Phillips, K. P. (2023). Praktisk og teoretisk kunnskap i lærerprofesjonen. I *En forskningsbasert skole?* (s. 47–66). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23-03>
- Prop. 1 S (2016–2017). *For budsjettåret 2017 under Kunnskapsdepartementet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-kd-20162017/id2514039/>
- Prop. 1 S (2025–2026). *For budsjettåret 2026 under Kunnskapsdepartementet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-20252026/id3123553/>
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap* (T. Nordahl, O. Hansen, & A. Sjøbu, Red.). Gyldendal akademisk.
- Reinertsen, A. B., & Hafstad, S. S. (2021). Likeverd i partnerskap: Fra bestiller og tilbyder til prosess. Fra Hva er til hva ka bli. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 428–441. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-02>
- Restad, F., Myrebøe, T., Krogh Nordby, S., Cabiao, C., & Carlson, T. (2025). «Etter at du var her, så skjedde det noe i klasserommet»: Felles kunnskapsutvikling i partnerskap mellom skole og lærerutdanning. *Uniped*, 48(2–3), 165–178. <https://doi.org/10.18261/uniped.48.2-3.8>
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* (FOR-2021-01-26-230). (2021). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2021-01-26-230>
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen* (FOR-2021-01-26-229). (2021). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2021-01-26-229>
- Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., & Ryve, A. (2023). Mapping roles in research–practice partnerships – a systematic literature review. *Educational Review*, 75(7), 1490–1518. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023103>
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax.

- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Sønsthagen, S. (2024). Erfaringer med desentralisert ordning for kompetanseutvikling i ungdomsskolen: «Vi må se meninga med det!» *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 108(1), 42–52. <https://doi.org/10.18261/npt.108.1.5>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kompetanseutvikling*. Hentet 16. april 2026, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2025a). *Høring—Forskrifter til tre tilskuddsordninger for kompetanseutvikling i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#/3428/uttalelser>
- Utdanningsdirektoratet. (2025b). *Svar på deloppdrag 2 i oppdrag 2024-027: Høringsoppsummering og forslag til justerte forskrifter*. <https://www.udir.no/om-udir/udirs-svar-pa-oppdrag-fra-kunnskapsdepartementet/horingsoppsummering-og-forslag-til-justerte-forskrifter-for-tilskuddsordningene-for-videreutdanning-og-kollektiv-kompetanseutvikling-svar-pa-deloppdrag-2-i-oppdrag--2024-27/>
- Utdanningsforbundet. (2025). *Høring om forskrifter til tre tilskuddsordninger for kompetanseutvikling i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. <https://hoering.udir.no/hoering/3428/uttalelse/eba268d3-dfe7-4fe2-86eb-fcofid8f7bf7>
- Ødegaard, K. L., & Gunnulfsen, A. E. (2024). Policy pressure on partnerships: Intentions, expectations and legitimisation of Norwegian educational reform policy. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 220–240. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2236962>