



Kompetanseutvikling som rekontekstualisering: Skoleledelse i spennet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser

Guro Kirkerud

SAMMENDRAG

I denne artikkelen utforsker jeg ulike måter skoleledere rekontekstualiserer kompetanseutvikling. Med utgangspunkt i observasjons- og intervjudata fra fire skoleledere som omhandler hvordan de forholder seg til kunnskapsressurser i et regionalt datadrevet utviklingsprosjekt, finner jeg stor variasjon i hvordan de tilnærmer seg prosjektets kunnskapsressurser. Skolelederne oversetter og tilpasser kunnskapsressursene på tre ulike måter: a) en horisontal, der skoleleder velger bort de eksterne kunnskapsressursene og beskriver kompetanseutvikling som å «rive, slite og dra» i den kunnskapen de allerede har, b) en vertikal, der de eksterne kunnskapsressursene tas for gitt, betraktes som «sannheter» og brukes etter oppskriften, og c) en horisontal og vertikal, der skoleledere og lærere sammen velger, transformerer og tilpasser kunnskapsressursene slik at de gir mening i deres lokale skolekontekst. Studien bidrar til å belyse skolelederens betydning i arbeidet med å ta i bruk eksterne kunnskapsressurser i utviklingsarbeidet på skolenivå, og hvordan ulike oppfatninger av kunnskap kan forme dette arbeidet. Funnene indikerer at for å utvikle skolens praksis, trengs det mer enn kunnskapsressurser utviklet i en vertikal kunnskapsdiskurs. For at eksterne kunnskapsressurser skal bidra til lokalt utviklingsarbeid, viser funnene at skoleledere som aktivt velger ut og tilpasser kunnskapsressursene sammen med lærerne, bidrar til produktive koblinger mellom skolens horisontale kunnskapsdiskurs og eksterne kunnskapskilder.

Nøkkelord: kunnskapsarbeid; rekontekstualisering; skoleledelse

Guro Kirkerud,
Oslomet –
storbyuniversitetet,
Norge, e-post: guro.kirkerud@ringsaker.kommune.no

ABSTRACT***Competence development as recontextualization: School leadership in the tension between horizontal and vertical knowledge discourses***

This article examines how four school leaders recontextualize knowledge resources in a regional development project that is framed around the use of students' test results. The research questions were addressed by collecting data in four schools, through observations and semi-structured interviews with four school leaders. The school leaders translate and adapt the knowledge resources in three different ways: a) a horizontal, where the school leader selects the knowledge resources and describes competence development as "tearing and straining" in the knowledge that they possess, b) a vertical, where the knowledge resources are taken for granted and treated as truths, and where the competence packages are used according to the instructions, and c) a horizontal and vertical, where the school leaders and teachers together choose, transform and adapt the knowledge resources in order to make sense in their local school context. The findings illustrate the school leader's importance in "translating" knowledge resources into action, and how different understandings of knowledge can influence on this work. Findings indicate that more than knowledge resources, developed in a vertical understanding, is needed. For external knowledge resources to make sense in local development work, the findings indicate that school leaders who use their opportunity to act, and actively select, "translate" and adapt the knowledge resources together with the teachers, contribute to productive connections between the school's horizontal knowledge structure and external knowledge sources.

Keywords: *knowledge work; recontextualisation; school leadership*

Innledning

I denne artikkelen utforsker jeg ulike måter skoleledere rekontekstualiserer abstrakte kunnskapskilder, slik de fremkommer i et regionalt, «datadrevet» utviklingsprosjekt. Med rekontekstualisering menes hvordan skoleledere velger ut, og tilpasser, begreper og ressurser slik at de gir mening i sin kontekst (Linell, 1998). Som følge av at forskning og tilgjengelige elevresultater har fått økt oppmerksomhet som drivere i systematisk skoleutvikling, er dette et arbeid skoleledere i økende grad gjør (Mausethagen et al., 2018; Schildkamp & Datnow, 2020). Hermansen og Mausethagen (2016) fant blant annet i sin studie at lærere opplever elevresultater og forskning som abstrakte kunnskapsformer som forutsetter «oversettelsesarbeid», der tall og generelt formulerte forskningsresultater tolkes og relateres til egne elevgrupper og egen skolekultur før de kan tas i bruk. Denne typen oversettelsesarbeid kan føre til ulike former for spenning og motstand i skolen, men også tilrettelegge for kreativt utviklingsarbeid av lokal praksis, og slik støtte læreres profesjonsutøvelse (Nerland & Jensen, 2012). En grunnleggende antakelse i denne studien er at kunnskap har en sentral rolle i profesjonelt arbeid (Knorr-Cetina, 2001) og at ulike oppfatninger av og tilnærminger til kunnskap vil forme hvordan utviklingsarbeidet realiseres. Få studier har undersøkt hvordan den kunnskapsmessige dimensjonen aktiviseres i denne type data- og forskningsdrevet utviklingsarbeid på skoleledernivå.

Kompetanseutvikling i utdanningsfeltet er ofte beskrevet som kompensatoriske tiltak (Caspersen et al., 2017). Når elevenes resultater ikke er som forventet, forklares det ofte med lærernes manglende kompetanse, og det har de senere årene vært en massiv politisk satsing på videreutdanning i utdanningsfeltet. Evalueringer av satsinger som er gjort viser imidlertid at mange politisk initierte reformer og strategier for kompetanseutvikling i utdanningsfeltet i for stor grad har kommet ovenfra, og ikke vært godt nok tilpasset lokale behov (Meld. St. 21 (2016–2017)). I diskusjoner om profesjonalisering ovenfra og innenfra konkluderes det derfor ofte med at tiltak i større grad bør initieres innenfra og nedenfra profesjonen selv, for å føre til faktiske endringer (Dahl et al., 2016). De senere årene har vi sett en politisk dreining mot såkalt desentralisert kompetanseutvikling, der lokalt handlingsrom og involvering av lærerprofesjonen er sentrale premisser.

Som bidrag til å styrke lærerprofesjonenes kunnskapsbase og begrunnelser for profesjonell praksis, utvikler ulike kompetansemiljøer et mangfold av kunnskapsressurser (Nerland & Hermansen, 2017). Hva som anses som relevant kunnskap, for hvilke formål, er imidlertid omstridt, og ulike tilgjengelige kunnskapsressurser vil basere seg på ulike resonnementer om hva slags kunnskap som er viktig (Smeby, 2013). Slik delegeres spørsmålet om hva skolens kunnskapsgrunnlag skal være i stor grad til skoleledere som må prioritere og koordinere arbeidet med ulike kunnskapsressurser på sine skoler. Dette kunnskapsarbeidet påvirkes blant annet av strukturelle og epistemiske dimensjoner, som hvilke handlingsrom skoleledere har for å ta egne beslutninger, og betingelsene for, og kvaliteten på, de epistemiske resonnementene som leder frem til deres beslutninger (Molander, 2013).

For å bidra med empiriske eksempler på hvordan skoleledere forstår, fortolker og forholder seg til kunnskap i utviklingsarbeidet, benyttes her prosjektet *Kultur for læring* (KFL) som case (Fylkesmannen i Hedmark, 2016). Prosjektet ble etablert i 2016, og tilbudt i den desentraliserte ordningen fra 2017. KFL er et regionalt utviklingsprosjekt, der lærere og ledere skal lære å bruke kartleggingsresultater om egen skole og forskning, som grunnlag for å forbedre praksis og dermed elevenes læringsutbytte. KFL kan beskrives som et datadrevet utviklingsprosjekt, der valg og beslutninger begrunnes i ulike elevresultater (Schildkamp & Datnow, 2020). Som del av prosjektet er det gjennomført tre kartleggingsundersøkelser, der fylkets grunnskoleelever samt deres foreldre og lærere har svart. Informantgruppenes svar er koblet slik at resultater fra elever, foreldre og lærere kan sammenholdes på klassenivå. Det er utviklet en egen nettressurs hvor skolens resultater presenteres sammen med kompetansepakker skolene kan bruke til å arbeide strukturert med kollektiv kompetanseutvikling på områder, som resultatene viser, bør forbedres.¹ KFL representerer en fruktbar kontekst for å undersøke hvordan ulike forståelser av kunnskap former lokale utviklingsprosjekter, samt avdekke utfordringer

1 Se tabell 2, presentasjon av sentrale kunnskapsressurser i KFL.

knyttet til bruk av eksterne kunnskapsressurser i skolen. I KFL etableres en relasjon mellom kartleggingsresultater og kunnskap fra forskning, to abstrakte kunnskapsressurser som begge forutsetter lokalt «oversettelsesarbeid». Dette gjør rekontekstualiseringsprosessene brukerne gjennomfører i KFL særlig interessante. I denne artikkelen er det skoleledernes arbeid i KFL som undersøkes, og følgende forskningsspørsmål vil bli besvart:

1. Hvordan beskriver skoleledere sitt arbeid med å rekontekstualisere tilgjengelige kunnskapsressurser i det som presenteres som et datadrevet utviklingsprosjekt?
2. Hvilke tilnærminger til rekontekstualisering kommer til syne i skoleledernes beskrivelser?

I fortsettelsen presenterer jeg først relevant forskning på data- og forskningsdrevet utviklingsarbeid, før studiens teoretiske og analytiske perspektiver beskrives. Videre presenterer jeg metode, datainnhenting og analyseprosess, før jeg presenterer og diskuterer funnene.

Data og forskning som «driver» for utviklingsarbeid

Helstad og Mausethagen (2019) påpeker at forskning på skoleutvikling, profesjonsfellesskap og utviklingsarbeid preges av en positiv diskurs. Det betyr at det er stor grad av enighet mellom politikere, forskere, lærere og skoleledere om at lærersamarbeid og kollektiv kompetanseutvikling vil kunne løse mange av skolens utfordringer. Flere systematiske kunnskapsoversikter viser betydningen av lærersamarbeid for elevenes og lærernes læring og utvikling (Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008). Samtidig viser forskning at lærersamarbeid ofte preges av personlige erfaringer og relasjoner, og en erfaringsdeling som i liten grad åpner for dyptgående spørsmål om verdier og profesjonsidentitet, og heller handler om å finne løsninger på praktiske problemer (Achinstein, 1998; Kelchtermans, 2006). Lillejord og Børte (2020) viser i sin kunnskapsoversikt om mellomledere i skolen at forskning betraktes som en lite relevant kunnskapskilde, og at mellomlederens kunnskapsbase hovedsakelig framstår som mer personlig og individuell, enn profesjonsfaglig og kollektiv.

Andre studier har vist hvordan eksterne kunnskapskilder, som for eksempel forskningsfunn og elevresultater, kan skape spenninger og utfordre personlige og situerte oppfatninger (Mausethagen et al., 2019). Lærernes arbeid med elevresultater handler mer om å bekrefte enn å utfordre eksisterende praksis. For lærere viser det seg ofte vanskelig å løsrive spørsmålet om hva som virker, fra spørsmål om «for hvem» og «hvorfor». For at kartleggingsresultater og forskning skal fremme læring, må de derfor oversettes og rekontekstualiseres lokalt (Hermansen & Mausethagen, 2016). Slikt oversetterarbeid kan forstås som et ledd i lærere og skolelederes kompetanseutvikling, der de vurderer, sorterer, videreutvikler og eventuelt forkaster ny kunnskap.

I utdanningspolitisk sammenheng og forskning posisjoneres skoleledere som sentrale aktører i skolens utviklingsarbeid (Leithwood et al., 2008). I økende grad forventes de å arbeide systematisk med kvalitetsutvikling basert på ulike elevresultater (Jensen et al., 2019). Denne type datadrevet utviklingsarbeid kan bidra både til kompetanseutvikling og til en form for evaluering og kontroll av elevenes læring og lærernes arbeid (Mausesthaugen et al., 2017). Schildkamp og Datnow (2020) påpeker nødvendigheten av at ledelsen tar ansvar i arbeidet med å få eksterne kunnskapskilder til å fungere etter intensjonene. Når skoleledere bruker eksterne kunnskapskilder for å realisere skolens mål, må generelt formulerte forskningsfunn og kvantitative informasjonskilder rekontekstualiseres. Dette betyr at tall og forskning oversettes, tolkes og relateres til egen arbeidskontekst og skolekultur (Hermansen & Mausesthaugen, 2016). Det gjennomføres et meningsskapende arbeid der lederne utvikler et eierforhold til nye kunnskapskilder, og setter dem i sammenheng med skolens eksisterende praksis. Hvordan slike prosesser foregår, er lite undersøkt i norsk forskning.

Analytiske begreper

En grunnleggende antakelse i studien, er at kunnskap har en sentral rolle i sosial praksis og gjennomsyrrer profesjonelt arbeid (Knorr-Cetina, 2001; Nerland & Jensen, 2012). For å undersøke hvordan skoleledere rekontekstualiserer og bruker kunnskapskilder, anvendes derfor analytiske perspektiver på *kunnskapsressurser*, *kunnskapsdiskurser* og *rekontekstualisering* (Bernstein, 1999; Hermansen, 2017, 2018; Hordern, 2014). Kunnskap kommer til uttrykk gjennom ulike argumenter og handlinger som manifesterer seg i verktøy, artefakter og institusjonelle forordninger, men også i strategier og prosedyrer. Til sammen utgjør dette profesjonsfellesskapets «kunnskapsmaskineri» (Knorr-Cetina, 2001). Kunnskap skapes gjennom et mangfold av kilder, den videreutvikles og sirkulerer i det profesjonelle fellesskapet, i samspillet mellom menneskene og kildene. Hermansen (2018) kaller samspillet kunnskapsarbeid, en relasjonell praksis der profesjonsutøvere prøver å forstå, engasjere seg i og videreutvikle profesjonens kunnskapsgrunnlag. I kunnskapsarbeid er *kunnskapsressurser* sentrale, det vil si ideer, begreper og gjenstander som former, og blir formet, av kunnskapsarbeidet. Eksempler på slike kunnskapsressurser, som analyseres i denne artikkelen, er kartleggingsresultater og kompetansepakker.

For å vise mangfoldet av kunnskapsressurser og hvor ulike betingelser de gir for kunnskapsarbeid, introduserer Hermansen (2018) begrepsparene *abstrakte/konkrete*, *åpne/lukkede* og *lokale/globale* kunnskapsressurser. Hun beskriver abstrakte kunnskapsressurser som begreper eller ideer som må oversettes til en mer konkret strategi eller utformes til et verktøy for å kunne brukes i lokalt utviklingsarbeid. Konkrete kunnskapsressurser er fysiske objekter en kan se og ta på, for eksempel bøker, artikler eller digitale verktøy. De må tilpasses lokal kontekst, og nytteverdien av dem vurderes i forhold til arbeidets overordnede mål. Åpne kunnskapsressurser gir få føringer, stort rom for tolkning og profesjonsutøveren stort handlingsrom.

Lukkede kunnskapsressurser gir detaljerte beskrivelser av hvordan de skal brukes, og kan innskrenke rommet for profesjonelt skjønn. Hermansen (2018) sier at grad av åpenhet former profesjonsutøverens handlingsrom og legger føringer for deres ansvar og autonomi. Lokale kunnskapsressurser er utviklet på arbeidsplassen, mens globale kunnskapsressurser utvikles i et bredere kunnskapsnettverk og kan brukes på tvers av arbeidsplasser. Globale kunnskapsressurser kan oppleves som generelle; de krever oversetterarbeid og risikerer å ikke bli brukt fordi det er vanskelig å se deres relevans for den lokale konteksten.

Uavhengig av betingelsene som følger nye kunnskapsressurser, må de tolkes, bearbeides, tilpasses og integreres, eller *rekontekstualiseres* slik at de gir mening i lokal kontekst (Linell, 1998). Bernstein (1999) beskriver rekontekstualisering som en mer eller mindre sammenhengende prosess, med mange elementer som kan variere i form og varighet, og utøves av ulike aktører. Yrkeskunnskap kan f.eks. utvikles av en aktør, for så å flyttes, tilpasses og transformeres av andre. Kompetansepakkene som er tema i denne studien er utviklet i UH-sektoren, med forventning om at skolelederne tilpasser dem på meningsfulle måter i sine kontekster. Til tross for gode intensjoner, mislykkes ofte slike rekontekstualiseringsprosesser, der ulike aktører har kontroll over ulike deler av prosessen (Hordern, 2014). Basert på Bernsteins (1999) begreper om horisontale og vertikale *kunnskapsdiskurser*, beskriver Hordern (2014) kompleksiteten i rekontekstualisering av yrkeskunnskap.

I en *horisontal kunnskapsdiskurs* blir det utviklet et språk for den hverdagslige, praksisnære, erfaringsbaserte kunnskapen som er spesifikk og kontekstavhengig, og først og fremst gyldig i sin konkrete kontekst (Bernstein, 1999). Kunnskapen er innvevd i arbeidet med å løse praktiske problemer, den er muntlig, implisitt, lite strukturert og noen ganger taus (Polanyi, 1983). Når problemet er løst, flyttes fokus til å løse nye problemer. Kunnskap utvikles når mennesker løser oppgaver sammen og blir kjent med hverandres repertoar av løsninger (Bernstein, 1999).

I en *vertikal kunnskapsdiskurs* formuleres den vitenskapelige, offisielle kunnskapen, som er sammenhengende, uttalt, systematisk og kontekstuavhengig. Innenfor den vertikale diskursen skiller Bernstein (1999) mellom en *hierarkisk kunnskapsstruktur*, som består av forskning som drives av ambisjonen om å finne rette svar og utlede generelle prinsipper, og en *horisontal kunnskapsstruktur*, der det utvikles språk, begreper og modeller som bidrar til økt forståelse og dypere innsikt. Vertikale diskurser er regulert og strukturert, og utvikles i prosesser der nye teorier og modeller bygger på de eksisterende.

Yrkeskunnskap er utviklet både i en horisontal og en vertikal diskurs, og inneholder elementer fra både en hierarkisk og en horisontal kunnskapsstruktur (Hordern, 2014). Han beskriver rekontekstualisering som en aktivitet som kan skape sammenheng mellom ulike typer kunnskap og samarbeid mellom ulike aktører. Han sier at horisontal rekontekstualisering innebærer å bruke et kjent konsept på nye måter i en ny kontekst; å velge, flytte og tilpasse eksisterende kunnskap. Vertikal rekontekstualisering innebærer å bruke og videreutvikle profesjonens etablerte

kunnskapsbase i møte med nye problemer som krever nye handlingsmønstre, strategier og løsninger. Utvikling av profesjonell praksis forutsetter at ulike aktører støtter hverandre i disse rekontekstualiseringsprosessene. En yrkesgruppes evne til «effektiv rekontekstualisering» avhenger av evnen til å identifisere nye problemer, samt vurdere og forsterke eksisterende konsepter og kunnskapsbase for å løse de nye problemene. Effektiv rekontekstualisering avhenger av hvor godt ulike aktører samarbeider, hvor godt det sosio-epistemiske fellesskapet fungerer (Hordern, 2014). Denne type kunnskapsarbeid påvirkes av aktørenes forståelse for sin egen og hverandres kontekst, kunnskapsdiskurser og kunnskapsstrukturer.

Ved hjelp av disse analytiske perspektivene, legger artikkelen til grunn at når skolelederne møter kunnskapsressursene i KFL, må de velge, flytte, tilpasse og transformere ressursene til sin lokale skolekontekst, så de gir mening for dem og lærerne. Hvordan de gjør dette, avhenger blant annet av kunnskapsressursenes betingelser og skoleledernes forståelse av kontekst og kunnskapsdiskurser.

Data og metode

Datagrunnlag

I denne studien bruker jeg observasjons- og intervjudata fra fire ungdomsskoler i to kommuner, med en viss variasjon med hensyn til urbanitet, størrelse og oppnådde standpunkt- og eksamenskarakterer. Ungdomsskoler er valgt fordi de har jobbet med «Ungdomstrinn i utvikling» (Meld. St. 22 (2010–2011)) de siste årene, og har relativt fersk erfaring fra statlig styrt, skolebasert kompetanseutvikling. Skolelederne er to menn og to kvinner i alderen 45 til 65 år, med mellom 6 og 20 års skoleledererfaring. Datainnsamlingen er i hovedsak gjennomført våren 2019, etter at resultatene fra andre kartleggingsundersøkelse i KFL forelå.

Tabell 1 Oversikt datainnsamling

Informantgruppe	Datainnsamling	
4 skoleledere	Uformelt intervju ved oppstart	Notater
	Formelt intervju	Transkribert
	Observasjon av fellesmøter lederne har med lærere	10 timer
Lærere	Observasjon av 9 lærergrupper som jobber med kompetansepakker og kartleggingsresultater	14 timer
	Fokusgruppeintervjuer (i alt 17 lærere)	Transkribert
Høgskolesektor/ Fylkesmann (nå statsforvalter)	Prosjektdokumenter	
	Observasjon på fire regionale ledersamlinger	Notater

Det er gjort lydopptak av alle intervjuer og observasjoner. I studien har lederintervjuene status som primærdata, de inneholder uttalelser som er relevante for å besvare forskningsspørsmålene (Richards, 2015). Andre dokumenter, observasjoner og

intervjuer har status som sekundærdata, og gir viktig kontekstuell informasjon om skolenes utviklingsarbeid.

Når skolelederne i studien snakker om kunnskapsressursene i KFL, refererer de hovedsakelig til elevenes kartleggingsresultater og to av kompetansepakkene, Pedagogisk analyse (PA) og Motivasjon og mestring (M&M). Tabellen under presenterer kort disse tre sentrale KFL-kunnskapsressursene.

Tabell 2 Sentrale kunnskapsressurser i FoU-prosjektet Kultur for læring

Kartleggingsresultater fra undersøkelse gjennomført 2016, 2018 og 2020	Kompetansepakker utviklet til bruk på skolenivå, for lærere og andre ansatte.	
	Pedagogisk analyse i skolen (PA)	Motivasjon og tro på seg selv (M&M)
Fylkets ca. 22 000 grunnskoleelever, deres lærere og foreldre har svart på spørsmål om faglig og sosial trivsel, atferd, relasjoner, læringskultur, sosialt miljø, undervisning og mestring. Antall spørsmål: Elever 1–4 trinn = 23 Elever 5–10 trinn = 81 Kontaktlærer svarer på 42 spørsmål pr. elev Foreldre = 41	Pedagogisk analyse handler om å beskrive og analysere utfordringer ved egen skole. 4 moduler, der lærergrupper leser teori og øver på å beskrive og analysere pedagogiske utfordringer, samt utvikle nye strategier og tiltak. I siste modul gjennomfører gruppene en pedagogisk analyse med utgangspunkt i egne utfordringer.	Kompetansepakka er utviklet for skoler som ønsker mer kunnskap om elevers motivasjon og mestringstro. 5 moduler der lærergruppene leser teori og reflekterer over egen praksis, knyttet til tema som: motivasjon som samspill, rosens betydning, elevenes fortolkninger og lærernes forventninger. Den siste modulen innebærer å ta i bruk sin klasses resultater knyttet til motivasjon og tro på seg selv.

Analyse

Studien bygger på en konstruktivistisk tradisjon, der informantenes erfaringer og virkelighetsbeskrivelser forstås som sosialt og kulturelt konstruert, og kommer til uttrykk i ord eller andre handlingsuttrykk. For å få frem skoleledernes erfaringer med KFL, ble et kvalitativt design med semistrukturerte intervju valgt (Kvale, 2007). Intervjuguiden besto av fem åpne spørsmål om hvorfor og hvordan de jobbet med KFL, samt hvilken betydning arbeidet har hatt for skolelederes og læreres kompetanseheving. Siste del av intervjuet handlet om skolebasert kompetanseutvikling, og hvordan erfaringene med KFL påvirker videre planer for skolenes utviklingsarbeid.

I transkriberingsarbeidet fikk jeg god oversikt over datamaterialet. Det var overraskende stor variasjon i skoleledernes erfaring med, og forståelse av, KFL. Første steg i analysearbeidet ble derfor å redusere og kategorisere hvert intervju i forhåndsbestemte kategorier som var relevante for å besvare forskningsspørsmålet (Malterud, 2011; Richards, 2015). Kategoriene var: bruk av kartleggingsresultater,

arbeid med kompetansepakker og arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. I neste analysesteg kategoriserte jeg skoleledernes uttalelser om kunnskapsressursene i KFL ut fra hvordan de opplevde betingelsene som fulgte med kartleggingsresultater og kompetansepakker. Her benyttet jeg Hermansens (2018) beskrivelser av kunnskapsressurser som globale, lokale, abstrakte, konkrete, åpne og/eller lukkede. Med utgangspunkt i disse underkategoriene fant jeg at skoleleder A i hovedsak betraktet kunnskapsressursene som globale, abstrakte og ubrukelige, skoleleder B så dem som konkrete, lokale og anvendelige, mens skolelederne C og D tok ressursene i bruk i sin lokale kontekst, uavhengig av kunnskapsressursenes betingelser. Med utgangspunkt i studiens antakelse om kunnskapens sentrale rolle i profesjonelt arbeid, tolkes skoleledernes uttalelser som uttrykk for ulike kunnskapsdiskurser (Bernstein, 1999). Uttalelser fra skoleleder A tolkes som uttrykk for en horisontal kunnskapsdiskurs, skoleleder B som uttrykk for en vertikal kunnskapsdiskurs, og C og D sine uttalelser som uttrykk for både horisontal og vertikal kunnskapsdiskurs. Analysekapitlet er strukturert etter disse tre kategoriene.

Skoleledelse som ulike rekontekstualiseringsprosesser

Analysen av fire skolelederes tilnærming til kunnskapsressursene i KFL synliggjorde tre ulike rekontekstualiseringsprosesser: a) en horisontal, der skoleleder velger bort kunnskapsressursene og beskriver kompetanseutvikling som å «rive, slite og dra» i den kunnskapen de allerede har, b) en vertikal, der kunnskapsressursene betraktes og behandles som «sannheter» utenfra og kompetansepakkene brukes etter oppskriften, og c) en horisontal og vertikal, der skoleledere og lærere *sammen* velger, transformerer og tilpasser kunnskapsressursene, slik at de gir mening i deres lokale skolekontekst.

«Rive, riste, slite og dra i det vi har» – rekontekstualisering i horisontal kunnskapsdiskurs

Skoleleder A henter sitt språk og sin mening innenfor en horisontal kunnskapsdiskurs, og rekontekstualiserer kunnskapsressursene i KFL ved å velge de bort. Hun sier skolen «har holdt litt igjen», de har valgt bort kunnskapsressursene i KFL, fordi prosjektet kom plutselig og upassende i forhold til planene de hadde. Hun beskriver KFL som et globalt, abstrakt prosjekt bestående av mye «tallknu-sing», og hun henger ikke med når representanter fra UH-sektoren «sjonglerer med tallene og peker og forklarer». Tallene oppleves som abstrakt informasjon hun strever med å finne mening i. «Vi forsøker etter beste evne å finne områder vi må ta tak i, og er nok blitt flinkere til å orientere oss mot forskning.» Ledelsen ved skole A brukte noen av tallene fra første KFL-kartlegging (2016) til å utvikle en plan for arbeid med guttenes faglige trivsel. Etter noen «korte prosesser i personalet» utarbeidet skoleledelsen en plan for tiltak og strategier lærerne skulle

ta i bruk. Etter andre kartlegging (2018) rapporterte guttene om økt faglig trivsel, og skoleleder håper det er resultat av strategier de har fulgt, men er usikker. «Det kan like godt være kommunens innføring av nettbrett som har bidratt til økt trivsel.»

Lederen på skole A lager utviklingsplaner med utgangspunkt i «tall og forskningsbaserte ting», globale og abstrakte kunnskapsressurser som del av en vertikal kunnskapsdiskurs, og hennes erfaring er at disse planene i liten grad påvirker lærernes praksis. «Nå har jeg ikke noen helt tydelig plan, fordi jeg har erfart at når jeg har det så får jeg det ikke til». For skoleleder A er det vanskelig å fortelle lærerne hvilke utfordringer de har i klasserom hun ikke kjenner. Hun beskriver utviklingsarbeid som kontekstavhengig, og at lærernes utviklingsarbeid foregår i en kontekst hun ikke kjenner godt nok. Hun tror at de som skal lede utviklingsarbeidet, må kunne referere til egen praksis, og kjenne og forstå den horisontale kunnskapsdiskursen. Skoleleder A beskriver utviklingsarbeid som «å rive, riste, slite og dra i det de har». Ikke tilføre noe nytt eller fjerne noe, men skru sammen det de har på nye måter, en type horisontal rekontekstualisering, der kjente konsepter velges, tilpasses og transformeres til lærernes konkrete kontekster.

Til tross for at skoleleder har «holdt igjen», erkjenner hun at KFL som global, abstrakt kunnskapsressurs, synligjør behovet for å styrke det lokale, konkrete kunnskapsarbeidet. De bruker forskning mer, og har større fokus på skolebasert kompetanseutvikling. Skoleleder A sin tilnærming til kunnskapsressursene i KFL preges av at hun har opplevd at det å ha en plan kan komme i konflikt med lærernes muntlige, lite strukturerte og erfaringsbaserte kunnskapsdiskurs. Denne erfaringen farger hennes holdning til de abstrakte og globale kunnskapsressursene i KFL, som i liten grad ga mening. De kom utenfra, var upassende og handlet for mye om tall.

Oppsummert kan denne formen for rekontekstualisering av kunnskapsressurser beskrives som praksisnær, lite strukturert og kontekstavhengig. Erfaringsbasert kunnskap brukes til å løse lokale praktiske problemer, rekontekstualisering i horisontale kunnskapsdiskurser innebærer å bruke kjent kunnskap på nye måter i nye situasjoner.

«Det tvinger lærerne inn i at det skal være forskningsbasert» – rekontekstualisering i vertikal kunnskapsdiskurs

Skoleleder B henter sitt språk og sitt grunnlag for mening innenfor en vertikal kunnskapsdiskurs. Hans skole har jobbet med kompetansepakka M&M og bruker PA «hele tiden». Skoleleder B beskriver kartleggingsresultater og kompetansepakker som relativt lukkede kunnskapsressurser som former lederens og lærernes handlingsrom og legger føringer for deres ansvar og autonomi. «Det tvinger liksom lærerne inn i at det skal være forskningsbaserte tiltak vi skal iverksette, for det har ikke vært frivillig å gjennomføre undersøkelser og analyser.»

Skole B valgte å bygge opp sin utviklingsplan med utgangspunkt i spørsmålene i KFL-kartleggingen i 2016, og skoleleder synes det «var interessant å kunne bruke KFL-resultater som styringsparametere over tid». Tallene oppleves som en konkret kunnskapsressurs som gjør det mulig å måle utvikling over tid. Analysene av KFL-resultatene fra 2016 viste at mange elever hadde lav skolemotivasjon. Som tiltak brukte de kompetansepakka M&M, en arbeidsform skoleleder B opplevde som god. Han tilnærmer seg kompetansepakka som en global, konkret og lukket kunnskapsressurs, med forskning og teori, struktur og systematikk. Med utgangspunkt i modulene planla lærerne arbeidet, de fikk teori de skulle lese på forhånd og jobbet med oppgaver etter oppsatt møteplan. Når skoleleder B snakker om arbeidet med kompetansepakka, beskriver han det som om det foregår i en vertikal kunnskapsdiskurs, det bygger på teori, henger sammen, og er regelstyrt, systematisk og kontekstuavhengig.

Samtidig som han tror arbeidet har ført til kompetanseheving blant personalet, opplever han at flere lærere gir uttrykk for at arbeidet ikke gir mening. «De synes spørsmålene elevene svarte på er dårlige, og er kritiske til kompetansepakkas innhold.» Skoleleder B sier han har framsnakket KFL og «prøvd å si at det er nyttig å få børstet støv av teoriene». På tross av skepsis fra noen lærere, mener han de fleste har gjennomført og forpliktet seg til prosjektet. «Vi har jo forpliktet folk til å ta notater, så jeg ser jo at det har vært mye analyse og drøftinger av vår praksis.»

Da resultatene fra andre kartlegging i 2018 forelå, opplevde skoleleder B det problematisk at skolen hadde tilbakegang på alle sine styringsparametere. Forklaringen fra UH-sektoren var at det var vanskelig å sammenligne kartleggingsresultatene fra 2018 med 2016. Skoleleder opplever at både hans og lærernes motivasjon ble påvirket av dette. Nå oppfatter han kartleggingsresultatene som abstrakte, forstår dem ikke, og klarer derfor ikke å presentere tallene på en måte som gir mening, hverken for seg selv eller lærerne. «Jeg har ikke baksnakket det eller snakket det ned, men jeg motiverte nok ikke mest opp heller, det har jeg dårlig samvittighet for egentlig.» Han har lest og hørt at skoler som jobber grundig og systematisk med sine kartleggingsresultater gjør det bra, og er bekymret for at han ikke får det til. «Det handler om min kapasitet og evne til å forstå det godt nok.» Han omtaler arbeidet sitt som om det foregår i en vertikal kunnskapsdiskurs, der hans manglende kunnskap står i veien for «riktige handlinger». Da KFL-tallene ble vanskelige å bruke som styringsbarometer, ble skoleleder B usikker på om sammenligning av abstrakte kunnskapsressurser, som f.eks. tall, motiverer lærere til å endre praksis. I en samtale om arbeidet med kompetansepakka, sa en av lærerne «det er som om vi setter oss på et annet tog». Tall og kompetansepakka som abstrakte og globale kunnskapsressurser var ett tog, lærerens lokale og konkrete klasseromspraksis et annet.

I arbeidet med KFL har skoleleder B tatt i bruk kartleggingsresultater og kompetansepakker på en måte han opplevde som meningsfull. Han har fulgt oppskriften, har stor tillit til at lærerne har gjort det de har fått beskjed om, og er sikker på

at kompetansen i personalet er hevet. Når resultatene likevel ikke blir som forventet, forklarer han det med at han ikke kan nok, samtidig som han er blitt i tvil om sammenligning av tall fungerer som motivasjon for endring. Når han snakker om lærernes arbeid i KFL, hentes språk og mening fra en vertikal kunnskapsdiskurs der lærerne «tvinges» til å jobbe forskningsbasert, systematisk og strukturert med teori og modulenes oppgaver.

Oppsummert kan denne formen for rekontekstualisering av kunnskapsressurser beskrives som et systematisk og kontekstuaavhengig arbeid. Rekontekstualisering i vertikale kunnskapsdiskurser innebærer å jobbe strukturert og regulert med å identifisere profesjonens utfordringer, for så å ta i bruk og utvikle, eksisterende kunnskapsbase.

«Det er veldig skummelt å drive utviklingsarbeid bare på overordnet nivå» – rekontekstualisering på tvers av kunnskapsdiskurser

Skoleleder C og D henter språk og meningsgrunnlag både i en horisontal og en vertikal kunnskapsdiskurs. De har gjennomført alle datainnsamlingene og brukt begge kompetansepakkene, og opplever at eksterne kunnskapsressurser som KFL «dytter dem framover». Begge skolelederne bruker kartleggingsresultater til å identifisere problemstillinger de må jobbe med, sammen med lærerne. Lærerne får tilgang til resultatene og diskuterer dem med elever og kollegaer. Slik inviterer skolelederne lærerne inn i et vertikalt rekontekstualiseringsarbeid, der de bruker kartleggingsresultater som kunnskapsressurser for å identifisere og beskrive skolens konkrete utfordringer. En leder sa: «om lærerne ikke får det til å handle om seg selv, da har det sannsynligvis veldig lav verdi.» Skolelederne opplever kartleggingsresultatene som abstrakte og åpne kunnskapsressurser, som de forventer at lærerne oversetter til en mer konkret og nyttig kunnskapsressurs. De ber lærerne drive en form for horisontal rekontekstualisering, der de velger, tilpasser og transformerer tallene fra kartleggingen på en måte som gir mening i sin kontekst, sin klasse. «Vi legger jo vekt på ulike ting, men det har vært gode diskusjoner i klassene og på trinn.» Lederne prøver å forstå tallene sammen med lærerne. Noen ganger stiller de kritiske spørsmål og utfordrer, andre ganger sier de at lærerne ikke trenger å gjøre noe annet enn å forklare hvorfor resultatene er så gode. «Det var jo sånn toppscore på en del, så det opplevdes litt underlig å skulle prøve å finne et problem de måtte gjøre noe med.»

Som forberedelse til arbeidet med kartleggingsresultatene fra 2016, har skolene C og D gjennomført kompetansepakka Pedagogisk analyse (PA). Lederne beskriver PA som et nyttig verktøy som bidrar til grundige analyser og sikrer bruk av forskning. Samtidig opplever de at det ikke har blitt naturlig for lærerne å ta metodikken i bruk. «Jeg tenker jo at PA som verktøy er bra å bruke, det er bra å gjøre det grundig noen ganger, men det jo ingen realisme i at du kan bruke den metodikken hver gang du har en utfordring.» Skolelederne anerkjenner lærernes klasseromspraksis, der det

ikke alltid er rom for å bruke data og abstrakte kunnskapskilder, se sammenhenger og jobbe systematisk med utviklingsarbeid.

I møte med kompetansepakka Motivasjon og mestring (M&M), utøver skolelederne horisontal rekontekstualisering. De bruker konseptet, men velger ut noe, omplasserer og transformerer, så det gir mening i deres kontekst. Som del av arbeidet med kompetansepakka, skulle lærergruppene få ekstern veiledning på svarene sine i KFLs digitale plattform. Selv om prosessen var detaljert beskrevet i modulene, fungerte det ikke i praksis. Skoleleder C og D valgte da å åpne kompetansepakka og bruke den på sin måte. Skoleleder C valgte f.eks. bort de eksterne veilederne, og ga lærerne tilbakemelding selv «Og da så jeg jo at det var vanskelig å lage problemstillinger og det var egentlig litt ålreit, og jeg synes jo det er krevende selv også.» Ved å åpne kompetansepakka og bruke den på en måte som ga mening for ham, ble den en kunnskapsressurs som bidro til at skolelederen ble bedre kjent med lærernes forståelser. Når de samarbeidet om å utvikle problemstillinger fra skolens praksis, fikk de en felles opplevelse av hvor krevende det er å jobbe med kontekstuaavhengig kunnskap i skolehverdagen. Skole D valgte bort kompetansepakkenes digitale løsninger, og laget en egen Notatblokk i Microsoft Teams. Med utgangspunkt i KFLs globale teorihefte, laget de sitt eget, lokale hefte, med egne tillegg og forside. Sammen med trinnlederne foretok ledelsen en horisontal rekontekstualisering av en global og lukket kunnskapsressurs, de transformerte den og brukte den som en lokal, åpen ressurs som ga mening i deres kontekst. Skoleleder C og D opplever PA som en teoretisk modell som gjør det mulig å se situasjoner fra ulike vinkler, et verktøy i vertikal rekontekstualisering, der profesjonens kunnskapsbase tas i bruk på nye måter for å løse nye problemer. Kompetansepakka M&M opplever de som «litt svevende», og lærerne anså den som lite konkret og ganske «overordnet». Skoleleder D synes det er «veldig skummelt» å drive utviklingsarbeid på overordnet nivå. «En bruker opp tiden og får det veldig travelt med å forberede timer, og da er det ikke sikkert timene forandrer seg så mye som de burde ha gjort.»

Skoleleder C og D har samarbeidet med lærerne om å finne mening i arbeidet med kunnskapsressursene i KFL. De opplever at lærerne ønsker å bidra i arbeidet med å løse skolens oppdrag, at lærerne støtter hverandre, og løser oppgavene sammen i et sosio-epistemisk fellesskap som fungerer. Lederne har deltatt på ulike arenaer, de har «vist interesse, gitt rammer, og selvsagt noe styring for hva lærerne kan prioritere». De erfarer selv at møtet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser er krevende, og sier at utviklingsarbeidet i større grad bør kobles til skolens praksis. «Det er i praksisen du virkelig utvikler kompetansen, det er i klasserommet en må lykkes, ikke i disse labb-øvelsene vi driver.» Lærere og skoleledere driver horisontal og vertikal rekontekstualisering sammen, de identifiserer nye utfordringer, og bruker og videreutvikler profesjonenes kunnskapsbase og konsepter på en meningsfull måte.

Oppsummert kan denne formen for rekontekstualisering av kunnskapsressurser beskrives som et samarbeid, der ulike aktører i profesjonsfellesskapet tar i bruk og

videreutvikler teoretisk og praktisk profesjonskunnskap, i arbeidet med å identifisere og løse profesjonens oppdrag og utfordringer.

Diskusjon

Tre rekontekstualiseringsprosesser ble identifisert: a) horisontal, b) vertikal og c) horisontal og vertikal. Her drøftes variasjonene i skoleledernes rekontekstualisering av kunnskapsressurser i KFL. Jeg diskuterer også implikasjonene av at profesjonskunnskap utvikles i både en horisontal og en vertikal kunnskapsdiskurs.

En rekke teoretiske og empiriske bidrag har vist at lærerprofesjonens kunnskapsbase i stor grad bygger på interne, lokale kilder, praksisnære erfaringer, fremstår som personlig og individuell og utfordres i møte med kunnskapskilder som elevresultater og forskning (Hermansen & Mausestagen, 2016; Kelchtermans, 2006; Lillejord & Børte, 2020). Et hovedfunn i forskning om data som drivere i kvalitetsutvikling, viser at slike kunnskapsressurser i liten grad utfordrer skolens eksisterende praksis (Schildkamp & Datnow, 2020). I stedet tilpasses de ofte praksis, og fører til få, nye, langsiktige målsettinger og strategier (Mausestagen et al., 2017). Funnene i denne studien har bidratt til å nyansere dette bildet, ved å vise hvordan skoleledernes sosio-epistemiske forståelser kan få stor betydning for deres tilnærminger til utviklingsarbeid på skolenivå. Ved å synliggjøre kunnskapsdimensjonen og vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser i analysen, dokumenterer denne artikkelen betydelige forskjeller i hvordan skoleledere tilnærmer seg eksternt utviklede kunnskapsressurser i arbeidet med å utvikle ny og forbedret praksis i skoler.

Skoleledere som fortolker kunnskapsressursene innenfor både en horisontal og vertikal kunnskapsdiskurs, ser ut til å få mer ut av kunnskapsressursene enn de som hovedsakelig konstruerer mening i enten en horisontal eller en vertikal kunnskapsdiskurs. En *horisontal kunnskapsdiskurs, uten erkjennelse av den vertikale kunnskapsdiskursen*, kan resultere i at en ikke forholder seg til kunnskap fra forskning og data, at en velger bort store deler av det som burde inngå i profesjonens kunnskapsbase. Tradisjonelt har skolens utviklingsarbeid blitt utført i en horisontal kunnskapsdiskurs der kunnskapen er innvevd i praksis, den er erfaringsbasert, muntlig, implisitt, lite strukturert og noen ganger taus. Spesifikk og kontekstavhengig kunnskap brukes og utvikles når konkrete lokale problemer løses (Hermansen, 2018; Hordern, 2014). Skoleleder A beskriver for eksempel utviklingsarbeid på en måte som styrker en slik forståelse. Når hun velger å ikke bruke det hun opplever som globale og abstrakte kunnskapsressurser, kan dette forstås som at ressursene ikke gir mening i hennes horisontale kunnskapsforståelse (Hordern, 2014; Linell, 1998). Hun mener lærerne selv vet hva som må utvikles og at de har tilstrekkelig kunnskap, men at de må bruke den og sette den sammen på nye måter. I tillegg har skoleleder A erfart at hennes planer for lærernes kompetanseutvikling har fungert dårlig i lærernes horisontale kunnskapsdiskurs. Når en ikke ser nytten av globale kunnskapsressurser, kan det forklare hvorfor skole A ikke bruker dem (Hermansen, 2018). Når skoleleder A

mener lærerne har nok kunnskap, og at kunnskapsutvikling er å bruke den de har på nye måter, kan det forklare at skoleleder ikke anser det som sin primære rolle å introdusere nye kunnskapskilder som skal relateres til skolens praksis (Hordern, 2014; Schildkamp & Datnow, 2020).

Samtidig viser analysene at en *vertikal kunnskapsdiskurs, uten erkjennelse av den horisontale kunnskapsdiskursen*, kan resultere i frustrasjon over at tallene ikke «stemmer» med virkeligheten, eller at teorien ikke «virker» i praksis (Hordern, 2014). I en vertikal kunnskapsdiskurs verdsettes forskningsbasert kunnskap og generelle prinsipper, teoretiske modeller og begreper (Hordern, 2014). Kompetansepakkene som er utviklet i KFL, består hovedsakelig av funn og generelle råd fra forskning som er utviklet i en vertikal kunnskapsdiskurs. De er kontekstuavhengige, abstrakte og globale (Hermansen, 2018). Skoleleder B tilnærmer seg kartleggingsresultatene som lokale og konkrete «sannheter» om skolen, og betrakter kompetansepakkene som konkrete, lukkede ressurser som inneholder relevant teori og «oppskrifter» på hvordan skolens utviklingsarbeid bør organiseres. Intervjuet med skoleleder B tyder på at han trodde at om både lærerne og han fulgte oppskriftene, ville det resultere i nye handlingsmønstre og strategier i arbeidet med å øke elevenes motivasjon. Når arbeidet ikke gikk som forventet, forklarer skoleleder B det med at han ikke kan nok. En alternativ forklaring kan være at skoleleder B i for stor grad stoler på at kartleggingsresultatene beskriver skolens problem, og at kompetansepakkene presenterer løsningene på problemet på en måte som gir mening i lærerens horisontale kunnskapsstruktur (Hordern, 2014).

Hvilke betingelser kunnskapsressursene bringer med seg, ser ut til å få andre implikasjoner for skoleledere som velger, tilpasser og transformerer ressursene aktivt sammen med lærerne på en meningsfull måte, slik skoleleder C og D i stor grad gjør (Linell, 1998). Tilnærmingen som skoleleder C og D representerer, hjelper oss å forstå skolebasert kompetanseutvikling som en bestemt form for *rekontekstualiseringsprosess, der både vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser* spiller en rolle i et intrikat samspill. Denne tilnærmingen kan beskrives som en meningsskapende prosess, der begreper flytter mellom situasjoner og brukes på nye måter som gir mening og relevans i nye kontekster (Linell, 1998). Profesjonskunnskap utvikles og rekontekstualiseres ifølge Hordern (2014) både horisontalt og vertikalt. Disse prosessene styrkes når ulike aktører samarbeider og støtter hverandre i disse rekontekstualiseringsprosessene. Når skoleleder C og D involverer elever og lærere i arbeidet med å velge, tilpasse og transformere kartleggingsresultater, legger de til rette for både horisontal og vertikal rekontekstualisering. De gir rom for at lærerne tar i bruk tallene på måter som gir mening i deres kontekst, og de samarbeider med lærerne for å identifisere og beskrive skolens konkrete utfordringer. Skoleleder C og D har en tilsvarende tilnærming til kompetansepakkene. De tilpasser kompetansepakka Motivasjon og mestring slik at den gir mening i møte med skolens lokale og konkrete problemer. I stedet for å følge en «oppskrift», utfører de horisontal rekontekstualisering ved å velge, tilpasse og transformere kunnskapsressursene. De bruker kompetansepakka

Pedagogisk analyse som verktøy i vertikal rekontekstualisering, der de identifiserer nye problemer, og vurderer og utvikler profesjonens kunnskapsbase i møte med disse (Hordern, 2014). Gjennom denne tilnærmingen oppleves PA som et nyttig verktøy som bidrar til grundige analyser for bestemte formål.

Oppsummering

Oppsummert peker analysene i denne artikkelen på at utvikling av profesjonskunnskap i skolen bør innebære en tett kobling mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser, der ulike aktører som representerer kunnskapsdiskursene anerkjenner hverandre og hverandres kunnskap (Hordern, 2014). En implikasjon av dette er at skoleledere, lærere og representanter for UH-sektoren samarbeider om og koordinerer rekontekstualiseringsprosesser på tvers av kunnskapsdiskurser. De utvikler det som kan beskrives som sosio-epistemiske fellesskap, der de samarbeider om å identifisere profesjonens problemer, og dermed bidrar til å utvikle profesjonens eksisterende konsepter og kunnskapsbase. Skoleledere blir sentrale aktører i dette samarbeidet, og i å konstruere et produktivt samspill mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser.

Funnene indikerer videre at det trengs mer enn kunnskapsressurser utviklet i en vertikal kunnskapsdiskurs for å utvikle lærernes praksis. En av forutsetningene for at eksterne kunnskapsressurser skal gi mening i lokalt utviklingsarbeid, er at skoleledere tar i bruk det lokale handlingsrommet og aktivt velger, tilpasser og «oversetter» eksterne kunnskapsressurser sammen med lærerne. På denne måten kan aktørene i fellesskap bidra til å koble skolens horisontale og vertikale kunnskapsstrukturer. Analysene i denne artikkelen viser viktigheten av å forstå skoleledere som epistemiske aktører, der deres rolle i rekontekstualiseringen av eksterne kunnskapsressurser legger viktige premisser for hvordan disse ressursene blir introdusert til lærerkollegiet. For at skoleledere skal kunne innta denne rollen, må de både oppleve et reelt handlingsrom og inneha noen overordnede tilnærminger for å håndtere spenninger mellom de ulike diskursene.

Til sist har analysene i denne artikkelen vist betydningen av å undersøke skolelederes arbeid fra et epistemisk perspektiv. Når skoleledere forventes å ta i bruk resultater, forskning og eksterne kunnskapsressurser i skolens utviklingsarbeid, forutsetter det en avklaring av hva som er skolens behov og arbeidets epistemiske objekt (Nerland & Jensen, 2012). Slike avklaringer danner også grunnlag for å vurdere hva skolelederne mangler kunnskap om og hva som skal forbedres og utvikles.

Referanser

- Achinstein, B. (1998). *The ties that bind: Conflict within teacher professional communities*. ProQuest Dissertations Publishing.

- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/0142569995380>
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smedby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118–129). Universitetsforlaget.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Fylkesmannen i Hedmark. (2016). *Forsknings- og utviklingsprosjektet Kultur for læring – et kollektivt løft i, for og av Hedmark. Brev til kommunene i Hedmark og Hedmark fylkeskommune*. Fylkesmannen i Hedmark. <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/800c17edd90940178c074358899bcaa8/brev-til-kommuner.pdf>
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 13–28). Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2017). Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers' collective autonomy. *Teaching and Teacher Education*, 65, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.003>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107. <https://doi.org/10.5617/adno.2467>
- Hordern, J. (2014). How is vocational knowledge recontextualised? *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 22–38. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.867524>
- Jensen, R., Karseth, B. & Ottesen, E. (2019). *Styring og ledelse i grunnsopplæringen: Spenninger og dynamikker* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions – a review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Knorr-Cetina, K. (2001). Objectual practice. I E. von Savigny, T. R. Schatzki & K. Knorr-Cetina (Red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 184–197). Routledge.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lillejord, S. & Børte, K. (2020). Middle leaders and the teaching profession: Building intelligent accountability from within. *Journal of Educational Change*, 21(1), 83–107. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09362-2>
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective* (Bd. 3). John Benjamins.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Mausethagen, S., Prøitz, T. & Skedsmo, G. (2018). Teachers' use of knowledge sources in «result meetings»: Thin data and thick data use. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(1), 37–49. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379986>
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2017). Nye styringsformer og kunnskapskilder i (sam)spill: Eksempler fra skolefeltet. I S. Mausethagen & J.-C. Smedby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 130–139). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2019). School leadership in data use practices: Collegial and consensus-oriented. *Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1561201>
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter— Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Nerland, M. & Hermansen, H. (2017). Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering: Kunnskapsressursenes betydning. I S. Mausethagen & J.-C. Smedby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 167–179). Universitetsforlaget.
- Nerland, M. & Jensen, K. (2012). Epistemic practices and object relations in professional work. *Journal of Education and Work*, 25(1), 101–120. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.644909>
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Peter Smith.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: A practical guide* (3. utg.). Sage.
- Schildkamp, K. & Datnow, A. (2020). When data teams struggle: Learning from less successful data use efforts. *Leadership and Policy in Schools*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734630>
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smedby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>