

Guro Kirkerud
OsloMet – Storbyuniversitetet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.10395>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Epistemisk samspill - og motspill. Bruk av eksterne kunnskapsressurser i lokalt utviklingsarbeid

Sammendrag

Denne artikkelen viser at når skoleledere og lærere samhandler i et regionalt utviklingsprosjekt som forutsetter bruk av eksterne kunnskapsressurser som kartleggingsdata og kompetansepakker, forholder de seg til kunnskapsressursene med utgangspunkt i ulike bruksteorier og kunnskapsdiskurser. Resultatet blir at samhandlingen mellom dem i varierende grad gir rom for et epistemisk engasjement som er en forutsetning for at eksterne kunnskapsressurser skal fungere etter intensjonen i lokalt utviklingsarbeid.

Bernsteins (1999) skille mellom vertikal og horisontal kunnskapsdiskurs brukes for å beskrive møtet mellom kunnskap fra forskning og skolens praktiske erfaringskunnskap i det lokale utviklingsarbeidet. Observasjons- og intervjudata fra tre skoler viser at samhandlingsmønstrene som oppstår mellom lærere og skoleledere preges av ulike kunnskapsdiskurser. Når lærere og ledere responderer på hverandres uttalelser fra hver sin kunnskapsdiskurs, oppstår situasjoner preget av *epistemiske motspill*, der begge parter går i forsvar og utvikler defensive strategier i det lokale skoleutviklingsarbeidet. *Epistemisk samspill* utvikles i større grad når ledere og lærere sammen undersøker og utforsker eksterne kunnskapsressurser, for å utvikle erfaringsbasert, praksisnær, kontekstavhengig, og til dels taus lokal kunnskap, på tvers av kunnskapsdiskurser.

Det kan se ut som om hvorvidt samarbeidet preges av samspill, eller motspill, har avgjørende betydning for hvilke bruksteorier aktørene velger i møte med eksterne kunnskapsressurser. En forutsetning for at eksterne kunnskapsressurser skal gi mening i lokalt utviklingsarbeid, er at skoleledere og lærere åpner for å undersøke egne handlinger, teste egne vurderinger og forklaringer, og vurdere egen rolle i de utfordringer skolen har.

Nøkkelord: eksterne kunnskapsressurser, kunnskapsdiskurser, lokalt utviklingsarbeid

Epistemic interaction - and counterplay: use of external knowledge resources in local development work

Abstract

The article shows that when school leaders and teachers interact in a regional development project that presuppose the use of external knowledge resources such as

data and competence packages, they approach these knowledge resources with different knowledge discourses and ideas about knowledge use. This results in patterns of interaction which, to a varying degree, facilitates the epistemic commitment necessary for external knowledge resources to make sense in local development work.

Bernstein's (1999) distinction between vertical and horizontal knowledge discourse is used to describe the encounter between scientific knowledge and practical experience-based knowledge in the schools' local development work. Observations and interview data from three schools show that different knowledge discourses influence the interaction patterns that emerge between teachers and school leaders. When teachers and school leaders respond to each other's statements from their respective discourses of knowledge, situations characterized by epistemic counterplay arise, where both parties defend themselves and develop defensive strategies in the local school development work. Epistemic interaction presupposes that school leaders and teachers jointly examine and explore external knowledge resources, to develop knowledge-informed and experience-based, tacit, close to practice, context-dependent, local knowledge, across knowledge discourses.

It seems as if this interaction, or counterplay, is of decisive importance for which theories of use the actors practice when dealing with external knowledge resources. A prerequisite for external knowledge resources to make sense in local development work, is that school leaders and teachers evaluate their own practice, test their judgements and explanations, and assess their own role in the challenges the school faces.

Keywords: external knowledge resources, knowledge discourses, school development

Innledning

Omfanget av, og tilbudet på, eksterne kunnskapsressurser vokser, og vi trenger mer kunnskap om, og eventuelt hvordan, dette endrer vilkårene for skolens utviklingsarbeid. Eksempler på kunnskapsressurser som både former og blir formet i samspill med skolens aktører, er kartleggingsdata, kompetansepakker og ulike oppskrifter på hva som «virker» i arbeidet med å sikre skoler fremgang (Hermansen, 2018; Møller, 2022).

En grunnleggende antagelse i artikkelen er at ulike kunnskapsdiskurser har betydning for hvordan eksterne kunnskapsressurser virker inn på aktørens praksis, og at samspillet mellom kunnskapsdiskurser kommer til uttrykk i skolelederens og læreres epistemiske samhandling. Med *epistemisk samhandling* mener jeg samspillet som oppstår mellom ulike kunnskapsformer. Dette samspillet kommer til uttrykk i det aktørene sier og gjør når de tilnærmer seg de konkrete kunnskapsressursene og samhandler om å gi mening til disse. Slik samhandling, der skoleleder og lærere påvirker hverandre og er gjensidig avhengige av hverandres handlinger og reaksjoner, forstås i denne artikkelen som en viktig premis i lokalt utviklingsarbeid. Som sentral enhet i analyse av samhandling står ikke den enkelte aktør, men en handling og en reaksjon på denne handlingen (Fuglestad, 1993). Samhandling skjer i relasjoner der en person responderer på det en annen person gjør.

I artikkelen undersøkes epistemisk samhandling i et regionalt utviklingsprosjekt, der kartleggingsdata og kompetansepakker forventes å bidra til utvikling av ny og forbedret praksis ved skolene. Observasjoner av møter der skoleledere presenterer kartleggingsdata for lærerne, viser at det er stor avstand mellom kartleggingsdataene og lærernes erfaringsbaserte kunnskap. Denne avstanden gjør situasjonen utfordrende både for skoleledere og lærere. Skoleledernes presentasjoner bidrar i ulik grad til å modellere ulike tilnærminger til skoleutvikling, og legger premisser for mulighetene til å skape koblinger mellom kunnskapsdiskurser. Skolelederens samhandling med lærerne bærer noen ganger preg av å være defensivt *motspill*, og andre ganger utforskende *samspill*.

Sammenlignet med andre profesjoner, har læreres kunnskap ofte blitt beskrevet som uformell og muntlig, og mye av ansvaret for å holde seg oppdatert har vært overlatt til den enkelte (Nerland & Jensen, 2012). I takt med utviklingen i andre profesjoner, har også lærerprofesjonens landskap blitt mer komplekst og involverer flere kunnskapsprodusenter og nye infrastrukturer for kunnskapsdeling. Det er økt behov for å anerkjenne kunnskapsdeling og epistemisk engasjement for å opprettholde og utvikle lærernes kompetanse og profesjonalitet (Jensen et al., 2022). Profesjonsutøvelse forutsetter kollektivt samarbeid, hvor profesjonsfelleskapet holder seg faglig oppdatert, velger relevante og pålitelige kunnskapsressurser, og bruker og validerer ny kunnskap for å forbedre egen praksis. Vitenskapelig kunnskap er i dag en forutsetning når profesjonsutøvere skal løse sine oppgaver (Brante, 2014), og den epistemiske dimensjonen ved profesjonelt arbeid trenger mer oppmerksomhet.

I et slikt perspektiv handler lærerpraksis om å delta i epistemiske samspill (Nerland & Jensen, 2012) som kjennetegnes ved at kunnskap deles, utforskes, valideres og utvikles. Skolelederpraksis kan dermed ikke bare handle om å sette av tid til utviklingsarbeid, men også om å velge ut, tilpasse og introdusere ulike kunnskapsressurser for lærerkollegiet (Hermansen, 2018). Ved å undersøke hva skoleledere og lærere sier og gjør når de samhandler om, og med, eksterne kunnskapsressurser, bidrar studien med empiri fra lokalt utviklingsarbeid der ulike kunnskapsdiskurser preger den epistemiske samhandlingen. Artikkelen gir et viktig bidrag til forskning på den epistemiske dimensjonen i skolelederens og læreres samhandling, og viser hvilke muligheter, og begrensninger eksterne kunnskapsressurser gir i lokal skoleutvikling.

I analysen brukes Bernsteins (1999) begrep *horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser*, sammen med Argyris' (1995) begrep, *bruksteorier Modell 1 og 2*, for å vise hvordan ulike typer kunnskap og aktørenes tilnærming til kunnskapsressursene, preger samhandlingen i det lokale utviklingsarbeidet. Forskning og utviklings(FoU)-prosjektet *Kultur for læring* (KFL), brukes som case for å vise hvordan ulike kunnskapsdiskurser kan komme i samspill, og motspill, i lokalt utviklingsarbeid, og hvordan de ulike aktørenes tilnærminger

påvirker dette. I 2015 inngikk Fylkesmannen i Hedmark¹, avtale med Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)², om å gjennomføre KFL i alle kommuner i gamle Hedmark fylke (Nordahl et al., 2021). SePU har drevet forsknings- og utviklingsarbeid i ca. 80 norske kommuner, og sentralt i deres arbeid står kartleggingsdata og kompetansepakker. Kartleggingsdata i KFL er svar på spørreundersøkelser om elevenes trivsel og læring, mens kompetansepakker er forskningsbaserte kunnskapsressurser utviklet for å styrke lærernes kompetanse. KFL beskrives nærmere i studiens metodedel. Artikkelen undersøker hvordan kunnskapsressursene i KFL kobles sammen med lærernes erfaringsbaserte kunnskap i det lokale utviklingsarbeidet. Det er den epistemiske dimensjonen i samhandlingen mellom skoleledere og lærere som arbeider med kartleggingsdata og kompetansepakker som undersøkes, og følgende forskningsspørsmål er formulert:

Hva kjennetegner samhandlingen mellom skoleledere og lærere når de bruker eksterne kunnskapsressurser?

I fortsettelsen presenterer jeg først relevant forskning på skoleledere og lærere som samhandler om å bruke eksterne kunnskapsressurser, før studiens teoretiske og analytiske perspektiver beskrives. Videre presenterer jeg FoU - prosjektet KFL, metode, datainnhenting og analyseprosess, før jeg presenterer og diskuterer funnene.

Hva vet vi om skoleledere og lærere som samhandler om å bruke eksterne kunnskapsressurser – en litteraturgjennomgang

Forskning på lærersamarbeid viser at hvordan lærere snakker sammen om kunnskap, har betydning for hvilken rolle ulike kunnskapsressurser får i læreres daglige arbeid, og for deres muligheter for læring og utvikling (Hermansen, 2018). Little (2012) argumenterer for at hvis abstrakte data skal bidra til læreres læring og utvikling, må lærere delta i samtaler der det er rom for å utfordre og kritisere, tolke og argumentere. Slike lærersamtaler, påpeker Little (2012), foregår innenfor et etablert system av relasjoner og strukturer – eller diskurser - som bidrar til å gi kartleggingsdata mer eller mindre mening. Det er også påpekt at arbeid med eksterne kunnskapsressurser bidrar mest til læreres utvikling når ressursene knyttes til praktiske problemer lærere gjenkjenner som betydningsfulle for undervisning (Coburn, 2001; Horn & Little, 2017). Lærere trenger strukturer og støtte i arbeidet, og ledere bør strukturere samarbeid rundt autentiske aktiviteter med klare forbindelser til klasserommet (Coburn, 2001).

¹ Nå Statsforvalteren i Innlandet

² Senter for praksisrettet utdanningsforskning – (<https://www.inn.no/sepu/>)

Forskere som har undersøkt samhandling mellom lærere og skoleledere i arbeidet med kartleggingsdata og eksterne kunnskapsressurser, finner at det er lang vei fra tall til skoleutvikling. Basert på case-studier fra USA og Nederland, fant Schildkamp & Datnow (2020) at samtalen mellom lærere og ledelse i skolers datateam, var overfladiske og førte til lite skoleutvikling. De konkluderte med at skoleledere må engasjere seg aktivt i dialogen med lærerne, og sørge for at overfladiske samtaler vendes til utforskende og analytiske samtaler om skolens sentrale problemer. Antakelser om at problemer skyldes ytre forhold, må vendes til at de kan omhandle interne forhold. Skal informasjonen fra kartleggingsdata kunne brukes til forbedringsarbeid, må den kombineres med lokal kunnskap om hva som bør forbedres (Schildkamp et al., 2019). Denne kunnskapen kan være taus og må verbaliseres for å gi mening i utviklingsarbeidet. Schildkamp & Datnow (2020) argumenterer for at skoleledere og lærere må delta i meningsskapende samtaler der data analyseres og tolkes for å identifisere og verbalisere skolens problemer.

Roald (2010) fant at kvalitetsdiskusjoner i norske skoler ofte var springende og uforpliktende samtaler som i liten grad bidro til kollektiv refleksjon og kvalitetsdiskusjoner. Han mener dette kan skyldes ulike forståelser og manglende avklaring av intensjoner, metodevalg og oppfølgingsstrategier i arbeidet, kombinert med at skolens tradisjon i liten grad inkluderer samtaler om lederes og læreres praksis. Å lede skoleutviklingsarbeid, mener han, innebærer å formulere faglige problemstillinger og organisere for prosesser som mobiliserer refleksjon, kreativitet og ansvar mellom de involverte.

Med utgangspunkt i forskning på skoleledere som drivere i arbeidet med å bruke kartleggingsdata produktivt, undersøkte Mausethagen et al. (2019) hvordan skoleledere og lærere samhandlet på møter der de brukte kartleggingsdata for å forbedre elevenes læringsutbytte. De viser hvordan kartleggingsdata som ekstern kunnskapsressurs påvirket relasjonene og det epistemiske arbeidet i skolene. For skolelederne var det viktig å utjevne hierarkiske forskjeller mellom ledere og lærere, og skape motivasjon og engasjement. De uttalte seg i generelle ordelag, stilte åpne spørsmål, ga mye ros og brukte humor. Skolelederne var lite konfronterende, stilte i liten grad oppfølgingsspørsmål og begrenset slik muligheten for å diskutere ubehagelige tema. Mausethagen et al. (2019) fant at skolelederne i hovedsak brukte forenklings- og likhetsfremmende strategier i møtene. Møtene var preget av konsensus og diskursive strategier som understreket egalitarisme og kollegialitet mellom ledere og lærere. Lederstrategiene hindret kritiske diskusjoner og bidro til samhandling preget av relasjonelle og emosjonelle spenninger. Mausethagen et al. (2019) mener det trengs økt oppmerksomhet på den epistemiske dimensjonen i møter mellom ledere og lærere som bruker eksterne data som grunnlag for skoleutvikling.

Oppsummert viser forskning at samhandling mellom skoleledere og lærere som bruker eksterne kunnskapsressurser, ofte er overfladisk, springende, uforpliktende og preget av relasjonelle og emosjonelle dimensjoner. Skal eksterne

kunnskapsressurser bidra til skoleutvikling, bør de knyttes til praktiske undervisningsproblemer og lærernes lokale erfaringskunnskap. Skoler bør ha forpliktende møtearenaer, der ledere og lærere engasjerer seg i meningsskapende samtaler, med rom for å utfordre og kritisere, identifisere og sette ord på skolens problemer (Coburn, 2001; Little, 2012; Mausestagen et al., 2019; Roald, 2010; Schildkamp & Datnow, 2020; Schildkamp et al., 2019).

Analytiske begreper: Kunnskapsdiskurs og bruksteori

I studien bruker jeg Bernsteins (1999) skille mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser og Argyris' (1995) skille mellom bruksteori Model 1 og Model 2 som analytiske begreper. En grunnleggende antakelse i studien er at ulike kunnskapsdiskurser og tilnærminger til kunnskap, kan bidra til å forklare at samtalen mellom skoleledere og lærere ofte blir overfladiske og lite forpliktende. Dette resulterer i manglende åpenhet og vilje til å undersøke egne handlinger i lokalt utviklingsarbeid.

Vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser

Bernstein (1999) skiller mellom vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser. Vitenskapelig kunnskap formuleres i en *vertikal kunnskapsdiskurs*, som er sammenhengende, eksplisitt, strukturert og kontekstuavhengig. Kunnskapen består av sannheter (evidens) og begreper/modeller som bidrar til økt innsikt og dypere forståelse. I en vertikal kunnskapsdiskurs foregår kunnskapsutvikling i prosesser der nye teorier og modeller bygger på de eksisterende. Den er regulert, strukturert og kumulativ.

I en *horisontal kunnskapsdiskurs*, blir det satt ord på den hverdagslige, praksisnære, erfaringsbaserte kunnskapen som er spesifikk, 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. Kunnskap utvikles når mennesker løser oppgaver sammen og blir kjent med hverandres repertoar av løsninger, og deles gjennom modellering i praksis (Bernstein, 1999). I horisontale kunnskapsdiskurser vil kunnskapen normalt vurderes ut fra om, og hvor godt, den bidrar til å løse praktiske problemer.

Profesjonskunnskap utvikles ved at profesjoner syntetiserer ulike kilder til kunnskap (Gess-Newsome et al., 1999; Grimen, 2008; Hordern, 2014), og foregår både i horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. Syntesene består av både praktisk, kontekstavhengig og erfaringsbasert, taus kunnskap, og teoretisk og kontekstuavhengig, eksplisitt kunnskap. I denne studien brukes begrepene for å synliggjøre at skoleledere og lærere på ulike måter prøver å gjøre data og kompetansepakker, eksterne kunnskapsressurser utviklet i en vertikal

kunnskapsdiskurs, forståelige og lokalt relevante, i skolens horisontale kunnskapsdiskurs.

Bruksteori – Modell 1 og Modell 2

Profesjonsutøveres læring skjer når de identifiserer og retter feil, men skal læringen bidra til forbedringer over tid, må ledere og ansatte ifølge Argyris (1991) se «innover» og bli kjent med egne bruksteorier. Mens vår uttalte teori kommer til uttrykk som fortellinger om det vi sier at vi gjør, og hvorfor, er vår bruksteori ofte taus, kommer til uttrykk i våre handlinger, og må observeres for å identifiseres. Argyris (1991) fant ofte manglende samsvar mellom individets uttalte teorier og bruksteorier, og påpekte at læring og utvikling i stor grad handler om å erkjenne og utforske disse forskjellene. Mennesker med begrunnede, uttalte handlingsteorier, kan finne det vanskelig å erkjenne manglende samsvar mellom sine uttalte teorier og bruksteorier. De kan utvikle strategier for å slippe å bli kjent med egen bruksteori, gå i forsvar, skylde på andre og se bort fra kritikk. Dermed «slår de av» evnen til læring når de trenger den mest (Argyris, 1991).

Argyris (1995) fant at individers bruksteorier hadde noen felles variabler, eller kjennetegn, som utgjør den han beskriver som Modell 1. Eksempler på styrende variabler i Model 1 er ønsket om å ha kontroll, behov for å maksimere gevinst og minimere tap, og undertrykke smerte og ubehagelige følelser. Ønsket om å fremstå som rasjonell og fornuftig er også styrende for menneskers handlinger i Modell 1. **Modell 1** får mennesker til å resonnerer defensivt, det vil si forsvare seg og holde sine begrunnelser skjult. Argyris (1991) mener slik defensiv resonnering kan oppstå når en forholder seg til data det er vanskelig å akseptere som gyldige beskrivelser av virkeligheten, for aktører som er del av samme kontekst. Data som ikke kan observeres eller er tause, resultere ofte i diskusjon om dataenes gyldighet og aktørenes vegring mot å bli undersøkt og avslørt.

For å kunne resonnerer produktiv, identifisere hvordan en selv kan være en del av problemet, og deretter endre sine handlinger for å bli en del av løsningen, mener Argyris (1995) at individer må videreutvikle sine bruksteorier fra Modell 1 til Modell 2. **Modell 2** innebærer å kritisk undersøke egne handlinger og bruksteorier, vurdere egen rolle i organisasjonens problemer, teste egne vurderinger og årsaksforklaringer og hvilke data disse bygger på, samt å oppmuntre til utforsking av egne resonnement og argumentasjon.

Produktive resonnement baserer seg på observerbare data som kan deles og aksepteres som gyldige beskrivelser av aktørenes opplevde virkelighet. Når aktørene erkjenner dataene som gyldige, kan motstridende syn gjøres eksplisitte og offentlig testbare (Argyris, 1991). Dette kan bidra til et samspill der det er rom for å utfordre og kritisere hverandre og identifisere og verbalisere skolens problemer. I den påfølgende analysen, brukes Modell 1 og 2 til å vise at ulike former for data utløser varierende grad av åpenhet for å undersøke egne handlinger og bruksteorier, noe som er viktig i lokalt utviklingsarbeid.

Data og metode

Før datamaterialet presenteres og analysearbeidet beskrives, presenterer jeg kort FoU-prosjektet som brukes som case i studien. Kultur for læring (KFL) er et omfattende, regionalt utviklingsprosjekt som beskrives i sin helhet i evalueringsrapporten «Skoleutvikling i 22 kommuner» (Nordahl et al., 2021). Under presenteres delene av KFL som er undersøkt i denne studien.

Case: Forsknings og utviklingsprosjektet Kultur for læring (KFL)

Forsknings- og utviklingsprosjektet Kultur for læring (KFL) ble gjennomført i alle grunnskoler og kommuner i gamle Hedmark fylke, i perioden 2016 – 2021 (Fylkesmannen i Hedmark, Oppvekst og utdanning, 2016). KFL beskrives som et helhetlig, sammenhengende rammeverk for skoleutvikling, med mål om å gi mening for skolens aktører. KFL skal bidra til at lærere og ledere får styrket sin kompetanse gjennom økt innsikt i forskningsbasert kunnskap og bruk av kartleggingsdata fra egen enhet.

På skolenivå kjenner skolelederne og lærerne KFL gjennom tre kartleggingsundersøkelser og ulike kompetansepakker. Kartleggingsundersøkelsene ble gjennomført i 2016, 2018 og 2020, og fylkets ca. 19 000 grunnskoleelever, deres foreldre og lærere ble invitert til å delta. Spørsmålene knyttes til elevenes trivsel og læring, med søkelys på relasjoner, atferd, klasse miljø, undervisning og opplevelse av mestring. Resultatene ble presentert i en egen nettressurs i form av tall, som gjennomsnitt, antall, prosent eller 500-skala. Tallene presenteres på klassenivå, med mulighet for å sammenligne klasser på skolen, og å sammenligne seg med andre skoler og landsgjennomsnitt. Nettressursen inneholder også kompetansepakker som kan brukes til kollektiv kompetanseutvikling på områder der resultatene fra kartleggingsundersøkelsen viser behov for forbedring.

Det er utviklet 10 kompetansepakker, sammensatt av flere moduler (Nordahl et al., 2021). Kompetansepakkene består av forskningsbaserte kunnskapsressurser i form av litteratur og videoforelesninger, spørsmål og refleksjonsoppgaver, samt detaljerte beskrivelser av hvordan arbeidet skal organiseres og ledes. Modul 1³ i kompetansepakkene beskriver hva ledelsen skal gjøre som forarbeid til arbeidsprosessene som primært skal foregå i lærergrupper. Lederne skal lese om bakgrunnen for kompetansepakka, beskrive skolens mål med arbeidet, drøfte gjennomføringen med arbeidstakerorganisasjonene, holde informasjonsmøte for skolens ansatte, organisere lærerne i grupper og planlegge datoer og tidspunkt for lærernes gruppemøter. I tillegg skal de administrere nettressursen og sende skolens plan for arbeidet til SePU for tilbakemelding.

³ I denne artikkelen er kompetansepakka Motivasjon og tro på seg selv, brukt som eksempel, den er tilgjengelig ved innlogging i SePU sin nettressurs. <https://e.sepu.no/>

Datamaterialet

Datamaterialet består av observasjons- og intervjudata fra tre ungdomsskoler (A, B og C) i to kommuner, med en viss variasjon med hensyn til urbanitet, størrelse og oppnådde standpunkt- og eksamenskarakterer. Datainnsamlingen ble i hovedsak gjennomført våren 2019, etter at resultatene fra andre kartlegging i KFL forelå. Datamaterialet består av intervjuer med skolelederne, observasjon av fellesmøter der lederne presenterte KFL-resultater og plan for videre arbeid for kollegiet (resultatmøter), observasjoner av lærere som jobbet i grupper med resultater og kompetansepakker, samt fokusgruppeintervjuer med 4-5 lærere ved hver av skolene. Denne artikkelens primærdata (Richards, 2015), er observasjonene av skolens resultatmøter, og fokusgruppeintervjuene med lærerne. Intervju med skoleledere og observasjonene av lærere som jobber med kompetansepakker i grupper har jeg benyttet i tidligere arbeider (Kirkerud, 2021, 2022). I denne artikkelen har de status som sekundærdata som gir viktig kontekstuell informasjon om bruk av eksterne kunnskapsressurser i lokalt utviklingsarbeid.

Resultatmøtene ble valgt som sentral arena for samhandling mellom skolelederne og lærere. Observasjon som metode valgte jeg for å kunne undersøke aktørenes bruksteori, for å se og høre hva som ble sagt og gjort, og for å forstå hvordan deltakerne opplevde å delta på møtene (Fangen, 2017). På de tre resultatmøtene deltok mellom 20 og 35 lærere på hver skole, til sammen ca. 80 lærere.

I fokusgruppeintervjuene deltok 4 eller 5 lærere fra hver skole, til sammen 13 lærere. I intervjuene fikk lærerne mulighet til å beskrive sine opplevelser av resultatmøtene. De ble presentert for åpne problemstillinger, for eksempel «Beskriv KFL slik du opplever og forstår det». Lærerne ble bedt om å konkretisere hva de hadde gjort i KFL, hvilke roller de hadde hatt, hvilke roller de opplevde at skolelederne hadde hatt og hvordan de opplevde å jobbe med kartleggingsdata og kompetansepakker. Observasjonene ble gjort før intervjuene, og gjorde det mulig å diskutere noen av mine fortolkninger i intervjuene.

Skolelederne ved skole B og C etterlyste skoleåret 2020/2021 resultater fra min forskning, og inviterte meg til skolen for å presentere foreløpige funn for alle ansatte. I presentasjonene brukte jeg studiens analytiske begreper for å beskrive mønster og trender i materialet og fikk bekreftelse på at det ga mening for informantene og deres kollegaer og at de kjente seg igjen i de foreløpige analysene. Ved skole A var det ikke aktuelt med en slik presentasjon, blant annet på grunn av lederskifte.

Referatet fra møte i «lokallaget» (møte for skolens medlemmer i Utdanningsforbundet) ved skole B er også en del av datagrunnlaget. Referatet fikk jeg tilsendt etter at jeg var ferdig med datainnsamlingen, men fordi jeg opplevde innholdet som relevant, inngår det i datamaterialet. Dette er avklart med lokallaget og skolens ledelse.

Jeg tok lydopptak av alle observasjoner og intervjuer. Intervjuene og relevante deler av observasjonene er transkribert til tekst.

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet og informanter

DATAINNSAMLING	SKOLE A	SKOLE B	SKOLE C
Resultatmøter: skoleleder presenterer skolens resultater og plan for arbeidet med KFL for kollegiet	Tre timer lydopptak, delvis transkribert. Tilstede: 20 lærere	En time lydopptak, transkribert. Tilstede: 25 lærere	Tre timer lydopptak, delvis transkribert Tilstede: 35 lærere
Fokusgruppeintervju med lærerne. Lydopptak, transkribert	4 lærere 14466 ord	5 lærere 12072 ord	4 lærere 14646 ord
Annet		Referat fra møte i "lokallaget".	
<p>Skolelederne var mellom 45 og 65 år, med mellom 7 og 20 års skoleledererfaring Lærerne som deltok i fokusgruppeintervju ble valgt ut i samarbeid med skoleledelsen, med mål om variasjon i kjønn, fag, ansiennitet og grad av engasjement i skolens utviklingsarbeid.</p>			

Analysessteg og koding

Analysene av datamaterialet beskriver samhandlingen som oppstår mellom skoleledere og lærere som bruker kunnskapsressursene i KFL som grunnlag for lokalt utviklingsarbeid. Jeg var opptatt av hva de sa og gjorde og hvordan de reagerte på hverandres utsagn og handlinger.

Første analysessteg var å finne sekvenser der lærere og skoleleder responderte på hverandres verbale handlinger knyttet til kartleggingsdata og kompetansepakker. Analysen av samhandlingssekvensene viste at det ved skole A og B oppstod spenninger og diskusjoner knyttet til KFL-ressursene, som jeg ikke fant på skole C. Som beskrevet i artikkelens presentasjon av funn, ga lærerne på skole A og B uttrykk for at kartleggingsdata fra KFL ga lite mening og var ubrukelige, mens lærerne på skole C mente de kunne brukes som grunnlag for å utvikle bedre praksis, selv om de var litt «småsnodige». De tre skolene har i ulik grad tatt i bruk kompetansepakkene i KFL, men særlig på skole B ga lærerne uttrykk for at arbeidet med en av kompetansepakkene ga liten mening i deres kontekst.

Analysessteg to ble derfor å se nærmere på hva som skilte samhandlingen ved skolene A og B fra skole C. Skillene fant jeg ved nærmere analyser av innholdet i skoleledernes presentasjoner. Analysene viste at skolelederne presenterte kartleggingsresultatene på tre ulike måter. Skoleleder A brukte resultatene som en beskrivelse av hvordan skolen hadde utviklet seg fra 2016 til 2018, skoleleder B som begrunnelse for valg av kompetansepakke, og skoleleder C som grunnlag for nærmere undersøkelse av skolens praksis.

For å kategorisere ulikhetene i de tre tilnærmingene i *analysessteg tre*, brukte jeg Bernsteins (1999) beskrivelse av horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser, og Argyris' (1995) to bruksteorier for å kode skoleledernes og lærernes verbale

handlinger. Jeg fant at skoleleder A og B i stor grad hentet sine begrunnelser fra en vertikal kunnskapsdiskurs, basert på data lærerne ikke aksepterte som gyldige beskrivelser av sin virkelighet. Både skoleledere og lærere bidro til det jeg beskriver som et *epistemisk motspill*, og praktiserte en bruksteori som samsvarer med Argyris' (1995) Modell 1. *I motspillet forsvarte de hver sine posisjoner og utviklet defensive strategier der de i liten grad delte, utforsket, validerte og utviklet ny kunnskap.* Skoleleder C brukte kartleggingsdata som utgangspunkt for å utforske og undersøke skolens praksis, og oppfordret lærerne til å innhente data som ga mening i horisontale kunnskapsdiskurser. På skole C hadde samhandlingen mellom skoleleder og lærere fellestrekk med bruksteori Modell 2, et epistemisk samspill der ny kunnskap deles, utforskes, valideres og utvikles.

Funn: Epistemisk samhandling som samspill og motspill

Under beskriver jeg tre møter, der skoleleder A, B og C presenterte resultater fra den andre kartleggingsrunden i KFL for skolens ansatte på hver sin måte. Skoleleder A sammenlignet resultatene fra høsten 2018 med resultatene fra 2016, for å vurdere om de tiltakene de avtalte å iverksette i 2016 var blitt gjennomført og hadde hatt effekt. Skoleleder B brukte resultatene som begrunnelse for å jobbe med en ny kompetansepakke, og skoleleder C brukte dem som grunnlag for å utforske skolens praksis og teste og vurdere lokale årsaksforklaringer sammen med lærerne. Disse tre tilnærmingene ga ulike former for *epistemisk samhandling*. På skole A og B utviklet det seg former for *epistemisk motspill* som har likhetstrekk med Modell 1, mens det *epistemiske samspillet* på skole C utviklet seg mer i tråd med Modell 2.

Kartleggingsdata som beskrivelse av lærernes virkelighet – epistemisk motspill på skole A

Ved skole A innledet assisterende skoleleder sin presentasjon med å påpeke at tallene ikke beskrev virkeligheten, men ga et signal om hvordan elevene hadde det da de svarte. Han viste at ulike fokusområder i undersøkelsen bestod av ulike spørsmål, og advarte mot å se for detaljert på resultatene: «Hvis vi graver oss inn i enkeltspørsmål, blir unøyaktigheten større».

I presentasjonen la han vekt på endringen i elevenes svar fra 2016 til 2018, og informerte samtidig om at det var gjort justeringer på 500-skalaen i tidsrommet:

500 poeng på disse skalaene er gjennomsnittet for alle som er med i undersøkelsen. Snittet for den i 2016 er blitt justert, slik at snittet vårt er blitt litt bedre. Det er litt innfløkt for meg å forstå, men forholdene mellom 2016 og 2018 blir de samme.

Resultatene på skole A viste at svarprosenten både blant elever, lærere og foreldre hadde gått betydelig ned. Trenden for elevsvarene var at resultatene var dårligere

i 2018 enn i 2016. Assisterende skoleleder mente det var vanskelig å sammenligne:

Det er jo ikke de samme elevene, alle er skiftet ut. Men det sier jo litt om dere, de svarer på hvordan de selv er motivert, og det påvirkes av dere. Men det er jo også skiftet ut en del lærere på de to årene, så det er farlig å si det også.

En lærer sa at kvaliteten på spørsmålene i KFL-undersøkelsene var svært dårlige. Hun aksepterte ikke dataene som beskrivelser av sin virkelighet, og syntes de skulle se bort fra resultatene: «Jeg skjønner ikke hvorfor vi bruker tid på dette, det gikk ærlig talt ikke an å svare på de spørsmålene». Noen lærere klappet, mens assisterende skoleleder forsvarte undersøkelsen ved å spørre om læreren har bedre greie på slike spørsmål enn forskerne som lager dem. Han vet at forskerne tester spørsmålene for å være sikre på at de spør om det de ønsker å undersøke. Læreren fastholdt at hun er i stand til å vurdere om et spørsmål kan forstås på ulike måter, eller ikke.

En annen lærer hadde svart på kartleggingen som far, og opplevde at det var mange spørsmål han ikke hadde grunnlag for å svare på. Han savnet «vet ikke» som svaralternativ, og opplevde at han ble tvunget til å svare i positiv eller negativ retning. Assisterende skoleleder sa at «vet ikke er vanskelig i dataprogrammer, det kan jo være både topp og bunn».

I forsøk på å forklare hvorfor resultatene var fallende, mente en lærer det kunne skyldes at de tok i bruk nettbrett høsten 2018, noe som var nytt for alle. Assisterende skoleleder mente de ikke skulle lete etter konkrete årsaker: «Det kan godt hende det er en årsak, men jeg tror det er mange årsaker og at det er farlig å tenke at vi skal finne årsaken».

I fokusgruppeintervju med lærere fra skole A, beskrev kontaktlærerne hvilke tause og defensive resonnementer og strategier de utviklet da de skulle svare på 43 spørsmål pr. elev. Det var blant annet spørsmål om hvordan eleven forholdt seg til motsatt kjønn og fremmede folk. Lærerne ble frustrerte av spørsmålene, og en satt til slutt og laget mønster av svarprikkene. En annen lærer sa: «Ja, ja. Hva kan jeg lage av det her, tenkte jeg, fem prikker på rad, jeg kan lage en blomst, liksom». Ifølge lærerne åpnet ikke ledelsen for kritiske spørsmål til KFL og måten arbeidet ble organisert på: «Jeg føler at ledelsen synes at det var deres jobb å være positive til undersøkelsene, ikke kritiske».

Skoleleder A hentet i stor grad sine begrunnelser fra den vertikale kunnskapsdiskursen og viste til både teori og forskning. Hans bruksteori i møte med lærerne har fellestrekk med Argyris' Modell 1. Skoleleder A baserte sin forståelse på data lærerne ikke aksepterte som gyldige beskrivelser av sin virkelighet. Han åpnet i liten grad for kritikk, gikk i forsvar når lærerne stilte spørsmål og henviste til forskernes autoritet da han selv ble usikker. Lærerne opplevde å ikke bli hørt i sin kritikk, de gikk også i forsvar og utviklet tause, defensive resonnementer og strategier som de holdt skjult for lederne.

Kartleggingsdata som begrunnelse for bruk av kompetansepakke – epistemisk motspill på skole B

På skole B presenterte skoleleder kartleggingsresultatene sammen med planen for hvordan de fremover skulle jobbe med kompetansepakka «Motivasjon og tro på seg selv». Skolens plangruppe hadde sett på planen, og den var presentert i medbestemmelsesmøte. Skoleleder viste hvordan arbeidet med KFL ville henge sammen i ukene fremover, slik «at vi får gått i dybden med KFL og jobbing med kompetansepakka nå, jobbe med resultatene og modulene parallelt, slik at det oppleves matnyttig og relevant, og at dere har nytte av det».

Skoleleder B gjennomgikk tallene og påpekte at resultatet for faglig trivsel var 2,87 av 5 mulige, jo høyere tall jo bedre:

Sosial trivsel, litt tilbake, undervisnings- og læringshemmende adferd, litt tilbake, sosial isolasjon, litt tilbake, nei unnskyld, unnskyld, litt bedre, utagerende adferd og alvorlige adferdsproblemer, ja dere ser det sjøl. Min hovedkonklusjon på elevperspektivet, er at det er stabilt.

Hun sammenlignet skolens tall med landsgjennomsnittet, og sa at de på enkelte områder lå bedre an enn det nasjonale snittet.

Flere lærere stilte spørsmål og problematiserte informasjonen dataene ga. En syntes svarprosenten var så lav at dataene ikke kunne brukes. En annen spurte om hvem som var landsgjennomsnittet, noe som viste seg å være Hedmark. En tredje tvilte på om elevene forstod spørsmålene, og viste til en elev som ikke forstod hvordan hun skulle svare på om lærere kom for seint til timen, for én av hennes lærere kom for seint, mens de andre kom tidsnok.

Skoleleder B forsvarte resultatene og ba lærerne om ikke å snakke dem ned, og heller bruke tiden på å finne ut hva som var interessant for dem: «Vi må dykke inn i de tingene vi har satt på vår plan, sosial trivsel og faglig trivsel, gå inn og se på hva våre elever har svart». En lærer lurte på om de som lærere selv kunne finne resultatene i nettressursen. Det visste ikke skoleleder, men sa hun ville undersøke. Til slutt viste skoleleder planen for arbeidet med modulene i KFL-kompetansepakka en gang til, og spurte om noen hadde flere spørsmål.

Det kom ikke flere spørsmål fra lærerne på møtet. En uke seinere kom det imidlertid referat fra møtet i lærernes lokale fagforening, som mente det ble brukt for mange timer på prosjekter fra eksterne aktører, uten at det ble begrunnet i skolens behov. Lokallaget opplevde at forskerne bak kompetansepakka fortalte hva som er «riktig» praksis, uten å kjenne dem, og deres kontekst. De etterlyste støtte til sitt hverdagslige, praksisnære, spesifikke og kontekstavhengige arbeid. Teorien de ble presentert for i prosjektene var kjent stoff fra lærerskolen; «det blir mye snakk og fine ord, men det oppleves meningsløst opp mot tidsbruk, utbytte og utvikling/læring». Lokallaget etterlyste målet med KFL, de lurte på hvem de skrev referatene fra gruppemøtene til, og hvorfor de ikke fikk tilbakemeldinger. Lærerne savnet oversikt over hva de holdt på med, de opplevde resultatene fra

kartleggingsundersøkelser som lite konkrete og prosjektene som fragmenterte med lite kontinuitet.

Skoleleder B sin bruksteori har fellestrekk med Modell 1, hun hadde kontroll og framsto som rasjonell og fornuftig. Hun begrunnet bruk av kompetansepakka med kartleggingsdataene og gjorde det hun fikk beskjed om i kompetansepakkas modul 1. Skoleleder hadde satt opp datoer og tidspunkt for arbeidet i lærergrupper, og lagt til rette for at lærerne skulle få jobbe sammenhengende og oppleve det som matnyttig. Med utgangspunkt i en vertikal kunnskapsdiskurs skulle de jobbe strukturert og systematisk med kartleggingsdata og teori. Lærerne på skole B stilte imidlertid spørsmål ved kartleggingsdataene og kompetansepakka, som de ikke fikk til å passe med sin horisontale kunnskapsdiskurs. De ga uttrykk for at arbeidet med KFL ga liten mening i deres kontekst.

Kartleggingsdata som begrunnelse for lokal utforsking og kunnskapsutvikling – epistemisk samspill på skole C

På skole C, hadde skoleleder i forkant av møtet gitt alle trinnledere og gruppeledere tilgang til skolens resultater: «Det er mulig jeg har gjort noe galt, men jeg tar sjansen, for da kan dere gå inn og se på dataene og prioritere sjøl, det dere synes er mest interessant». Han påpekte til dels store forskjeller mellom trinn og klasser, og ba lærerne vurdere om resultatene i klassene de kjente stemte med deres inntrykk: «Hvis ikke, må dere prøve å finne ut hva som er hva, hvorfor har elevene svart som de har?» Skoleleder C oppfordret lærerne til å undersøke svarfordelingen i sine klasser. Var svarene relativt samlet, eller fordelt på hele skalaen? Betydde 3,5 at alle elevene var passe fornøyde, eller at mange var svært fornøyd og noen misfornøyd? «Det er viktig å ha slik kunnskap om klassene, dere må gå på enkeltspørsmålene for å se etter slike situasjoner».

Skoleleder C informerte om at det var gjort noen statistiske grep som påvirket muligheten for å sammenligne resultatene fra 2018 med resultatene fra 2016. Ettersom han ikke helt forstod grepene selv, ble ikke 2016 sammenlignet med 2018. Før skoleleder C presenterte tallene, presiserte han at lærerne måtte snakke med elevene. Han ba lærerne innhente erfaringsbaserte, kontekststøttede data, fra den horisontale kunnskapsdiskursen:

Vis elevene resultatene og spør hva de betyr, hva er elevene opptatt av, hva kan vi gjøre videre? Vurdering for eksempel, hva slags vurdering får elevene og hva opplever de er nyttig? Slike samtaler og diskusjoner må dere ha med elevene. Da kan vi forstå dette og kanskje bruke det til noe.

Skoleleder sa at lærerne hadde gode forutsetninger for å gjøre informerte vurderinger og bestemmelser: «Dere kjenner klassene med de forskjellige særegenhetene, og finner de beste svarene på hvordan dere skal jobbe videre på trinnene».

Presentasjonen var organisert i søylediagram med resultater for fylket, skolen og hvert trinn. I dialog med lærerne utforsket og validerte skoleleder dataene underveis i presentasjonen, presenterte problemstillinger, testet årsakssammenhenger og oppfordret til videre utforskning. Skoleleder påpekte at 9. trinn måtte se på elevundersøkelsen og evt. sammenligne seg med gjennomsnittet for 9. trinn i fylket: «Jeg vurderte å gjøre det, men så tenker jeg at det er bedre at dere ser på det». Han viste at tallene for utagerende adferd og alvorlige adferdsproblemer på 9. trinn var bekymringsfulle, men gjenkjennelige. Skoleleder hadde sett på forskjeller mellom jenter og gutter, og mente feedbackindikatoren hos jentene på 9. trinn var lav og måtte sees på. Han var stolt av resultatene på spørsmål om læringskultur, særlig på 10. trinn var de høye. På spørsmål om struktur scoret 8. trinn bra, og skoleleder spurte om det kunne ha noe å gjøre med «at dere har tatt i bruk nettbrett?»

Før lærerne skulle jobbe videre med resultatene sa skoleleder at han hadde forsøkt å gi et overordnet bilde, men at dette ikke var absolutte sannheter. Lærerne ble oppfordret til å velge hva de skulle jobbe videre med: «Da har dere jo dataene her, kombinert med hvordan dere kjenner elever og klasser».

I fokusgruppeintervjuene omtalte lærerne på skole C KFL-spørsmålene som kontaktlærerne skulle svare på, som «småsnodige» og vanskelige. Det ble mye synsing: «det var flere spørsmål det ikke var mulig å svare på», og noen elevsvar samsvarte ikke med svar de tidligere hadde fått i elevundersøkelsen:

Vi har pratet en del om den KFL-undersøkelsen, tolket tall og sett på statistikker. Det er egentlig fint å få, enten det stemmer eller ikke, vi snakker om hva vi kan gjøre annerledes for å få det til bedre, eller å opprettholde det som er.

Lærerne sa at ledelsen hadde en overordnet plan, men at det var lærerkolleger som drev utviklingsprosjekter og var mest synlige i skoleutviklingen: «Det blir jo ganske forankret i oss da, og det tvinger fram et engasjement». Lærerne på skole C syntes de hadde et godt rammeverk for utviklingsarbeid, og opplevde at ledelsen ga dem gode muligheter til å samarbeide:

Ledelsen har tro på at du gjør jobben din. Og det er man helt avhengig av som voksenpersoner. Så jeg synes kombinasjonen av tillit, frihet og stramme rammer utenfor der er helt perfekt.

Skoleleder C uttrykte forståelse for både vertikal og horisontal kunnskapsdiskurs, og hans bruksteori hadde fellestrekk med Modell 2. I sin presentasjon av kartleggingsdataene var han spørrende og utforskende, og erkjente at det var ting han selv ikke forstod eller visste. Presentasjonen ble brukt til å validere dataene og invitere til undersøkende og kritiske spørsmål. Skoleleder C oppmuntret lærerne til å gjøre ytterligere undersøkelser. Han ba dem innhente data som lettere kunne aksepteres som beskrivelser av utfordringene i klasserommet, det vil si data som ga mening i horisontale kunnskapsdiskurser. Lærerne på skole C viste

forståelse for både vertikal og horisontal kunnskapsdiskurs, og var villige til å undersøke egen praksis. De var interessert i å undersøke egne vurderinger og årsaksforklaringer, og hvilke data disse bygger på.

Diskusjon

Her diskuterer jeg funnene i studien opp mot valgt teori og tidligere forskning, gjør noen metodiske betraktninger, og diskuterer implikasjoner for politikk og praksis.

I artikkelen har jeg stilt forskningsspørsmålet: Hva kjennetegner samhandlingen mellom skoleledere og lærere når de bruker eksterne kunnskapsressurser? Analysen av møtene der skoleledere presenterer de eksterne kunnskapsressursene, viser at ulike kunnskapsdiskurser kan bidra til å beskrive kjennetegn ved den epistemiske samhandlingen som oppstår mellom lederne og lærerne. Når lederne ved skole A og B henter sine begrunnelser i en vertikal kunnskapsdiskurs, ofte direkte fra begrunnelsene i det eksterne prosjektet, responderer lærerne som oftest med utgangspunkt i sin horisontale kunnskapsdiskurs (Bernstein, 1999). Det resulterer i det jeg beskriver som et *epistemisk motspill, der ledere og lærere forsvare sine posisjoner og utvikler defensive strategier* i tråd med bruksteori Modell 1 (Argyris, 1991, 1995). Motspillet bidrar i liten grad til å dele, utforske, validere og utvikle ny kunnskap. Ved skole C derimot, trekker skolelederen både på den vertikale og den horisontale kunnskapsdiskursen. Han presenterer kartleggingsdata samtidig som han etterlyser, og anerkjenner, lærernes horisontale erfaringskunnskap. I samhandlingen mellom lederen og lærerne utvikles det et engasjement og *epistemisk samspill, der den nye kunnskapen deles, utforskes, valideres og utvikles* i større grad enn på de andre skolene. Både leder og lærere er åpne for å se på egen praksis, teste egne vurderinger og årsaksforklaringer, og vurdere egen rolle i skolens problemer, som beskrevet i Argyris` (1995) Modell 2.

Det kan se ut som om samspillet, eller motspillet, mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser kan ha betydning for hvilke bruksteorier skolens aktører praktiserer i møte med eksterne kunnskapsressurser. Mine analyser bekrefter at det er vanskelig å forholde seg til data man ikke aksepterer som gyldige beskrivelser av egen virkelighet. Det øker sannsynligheten for å praktisere bruksteori Model 1 (Argyris, 1995). En leder som avviser lærernes konkrete, kontekstavhengige kunnskap som ikke vitenskapelig nok, sier samtidig at han eller hun har større tillit til kunnskapen utviklet i forskernes vertikale kunnskapsdiskurs, enn til lærernes, og til dels sin egen, horisontale kunnskapsdiskurs. Lærere avviser kunnskap utviklet i den vertikale kunnskapsdiskursen som fine ord som ikke støtter opp under deres hverdagslige, praksisnære og kontekstavhengige arbeid. Når både ledere og lærere går i forsvar

og ser bort fra kritikk, utvikles det jeg beskriver som et *epistemisk motspill*, der de «slår av» evnen og viljen til læring (Argyris, 1991).

Aktørenes bruksteorier kan få betydning for hvor åpne de er for å forholde seg til ulike kunnskapsdiskurser. Skoleledere som gjerne vil fremstå som rasjonelle og fornuftige, med kontroll som beskrevet i Modell 1 (Argyris, 1995), kan finne støtte i en vertikal kunnskapsdiskurs der kunnskapen består av sannheter og er sammenhengende, strukturert og kontekstuavhengig (Bernstein, 1999). De kan oppleve mindre støtte i lærernes praksisnære, erfaringsbaserte, lite strukturerte, muntlige og kontekstavhengige horisontale kunnskapsdiskurser. Lærere som praktiserer bruksteori Modell 1, har på sin side stor tillit til sin horisontale erfaringskunnskap, og opplever at kompetansepakker og kartleggingsdata utviklet innenfor en vertikal kunnskapsdiskurs, gir lite mening innenfor deres kontekst. Skoleledere og lærere som ønsker å undersøke egne handlinger og vurdere egen rolle i skolens problemer, er aktører i et epistemisk samspill. De tester ut egne vurderinger og hvilke data disse bygger på (Modell 2) og de henter relevant kunnskap fra både den horisontale og vertikale kunnskapsdiskursen og bruker den i lokalt utviklingsarbeid.

Studiens funn bekrefter tidligere forskning som påpeker at for å kunne bidra i skoleutvikling bør kartleggingsdata knyttes til praktiske undervisningsproblemer og kombineres med lokal kunnskap og erfaring (Coburn, 2001; Little, 2012; Schildkamp et al., 2019). Det er en forutsetning at skolelederne, sammen med lærerne, ivaretar den horisontale kunnskapsdiskursen og utvikler og verbaliserer erfaringsbasert, praksisnær, kontekstavhengig og til dels taus, intern kunnskap, for at eksterne kunnskapsressurser som er utviklet i vertikale kunnskapsdiskurser skal kunne brukes i lokalt utviklingsarbeid. Om den interne kunnskapen ikke blir verbalisert, og den eksterne kunnskapen ikke omdannes til relevant praksiskunnskap, kan bruken av eksterne kunnskapsressurser bidra til å opprettholde en springende, uforpliktende, relasjonell og emosjonell samhandling mellom skoleledere og lærere i lokalt utviklingsarbeid (Mausethagen et al., 2019; Roald, 2010; Schildkamp & Datnow, 2020). En mulig tolkning av mine funn kan være at emosjonelle og relasjonelle reaksjoner i samhandling mellom skoleledere og lærere (Mausethagen et al., 2019), er et uttrykk for møtet mellom to kunnskapsdiskurser, og aktører som i liten grad ser, og anerkjenner, hverandres kunnskap.

Metodisk og teoretisk er denne studien et eksempel på hvordan observasjoner med lydopptak kan analyseres ved hjelp av teoretiske begreper, og bidra til økt innsikt i, og nye forståelser av, hva som skjer i ulike praksiser. Hermansen, Lorentzen, Mausethagen og Zlatanovic (2018), dokumenterte at forskning på lærere har basert seg mye på selvrapporing gjennom intervju, og at datamaterialet i stor grad har blitt brukt til å belyse forskerens valgte tema. Skoleledere og lærere er ofte posisjonert som iverksettere av ulike målsettinger. Det er forsket lite på ledere og lærere som profesjonsutøvere som forventes å delta

i epistemisk samspill der de deler, utforsker, validerer og utvikler kunnskap (Nerland & Jensen, 2012).

Mine funn viser at for at lærerne skal engasjere seg i epistemisk samspill, kan kartleggingsdata kombinert med data som oppleves som gyldige beskrivelser av lærernes virkelighet, bidra til å skape et nødvendig engasjement. Mulige implikasjoner for forskningen er, for det første, at det er behov for nye teoretiske og metodiske perspektiver i studier av lokal kompetanseutvikling. For det andre kan det være behov for i større grad å forske sammen med lærere, for eksempel ved å invitere dem inn i en runddans mellom spørsmål, analytiske begreper/teori, metode, data og perspektiver/svar (Fangen, 2017). Slik forskning kan styrke lærerprofesjonens epistemiske engasjement og samspill, og gjøre den nyttig, både for forskeren og informantene.

Forventning om epistemisk engasjement og samspill kommer til uttrykk i nasjonalt initierte programmer for kompetanseutvikling, blant annet i «Tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring»⁴. Ordningen forutsetter at lærere og ledere, i partnerskap med en universitets- eller høyskole-institusjon (UH), engasjerer seg i arbeidet med å definere lokale kompetansebehov. Skolens kunnskapsbehov og skoleeiers prioriteringer, skal ligge til grunn for utvikling av kompetansetiltak, som utformes og gjennomføres i partnerskap med valgte UH-institusjon (Meld. St. 21 (2016-2017)). Modellen kan sies å representere et skifte fra et vertikalt kunnskapssyn, til et mer horisontalt kunnskapssyn (Bernstein, 1999), med forventning om at kompetanseutviklingen skal treffe skolens praksisnære og kontekstavhengige kompetansebehov. KFL som undersøkes i denne studien er en del av tilskuddsordningen. Mine funn støtter opp under, og bidrar til, større forståelse for foreløpige evalueringer av tilskuddsordningen som viser mangelfull lokal involvering og forankring i arbeidet (Fossestøl et al., 2021). Med utgangspunkt i mine funn, kan en anta at lærernes tause, lite strukturerte, praksisnære og erfaringsbaserte kunnskap, i for liten grad kommer til uttrykk i arbeidet med å beskrive skolens behov. På skolene identifiseres og verbaliseres i liten grad skolens utfordringer (Schildkamp et al., 2019). Skoleleder og lærere har ulike forståelser av intensjonene i arbeidet med KFL (Roald, 2010) og lederne har stor tillit til kompetansetiltak utviklet i den vertikale kunnskapsdiskursen. Dette kan resultere i at skolens kompetansebehov i for liten grad knyttes til praktiske undervisningsproblemer (Coburn, 2001; Horn & Little, 2017), og at lærerne derfor ikke opplever at tiltakene «treffer» deres behov. Hvordan eksterne, abstrakte og generelle kunnskapsressurser som tall og kompetansepakker kan konkretiseres, og gjøres relevante for lokalt utviklingsarbeid, overlates i stor grad til skolelederne, som er avhengige av sine medarbeidere som medspillere i det lokale utviklingsarbeidet (Møller, 2022).

⁴ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/>

Avslutning

Når lærere og skoleledere bruker eksterne kunnskapsressurser i lokalt utviklingsarbeid, kjennetegnes samhandlingen av møte mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. I møter der aktørene anerkjenner *både* den vertikale og den horisontale kunnskapsdiskursen, skapes det et engasjement og et epistemisk samspill der lokal kunnskap utvikles. Når aktørene møtes med argumenter fra hver sin kunnskapsdiskurs, resulterer det i et epistemisk motspill, der aktørene går i forsvar og utvikler defensive strategier. Det kan se ut som om dette samspillet, eller motspillet, har betydning for hvilke bruksteorier aktørene praktiserer i møte med eksterne kunnskapsressurser. En forutsetning for at eksterne kunnskapsressurser skal gi mening i lokalt utviklingsarbeid, er at skoleledere og lærere er villige til å vurdere egne handlinger og sin egen rolle i skolens utfordringer. Som aktører utviklingsarbeidet bør de åpne opp for kritikk og unngå å gå i forsvar og skylde på andre.

Studien baserer seg på få observasjoner og få informanter, noe som ikke gjør det enkelt å generalisere, men jeg mener mønstrene jeg finner i min forskning kan ha implikasjoner for skoleledere og lærere som tar i bruk eksterne kunnskapsressurser i lokalt utviklingsarbeid. Ledere som anerkjenner kartleggingsdata som utgangspunkt for å stille spørsmål og identifisere områder for nærmere utforskning, kan ha nytte av ressursen når de organiserer for prosesser som mobiliserer kreativitet og ansvar i skolenes utviklingsarbeid (Roald, 2010). Ledere som i motsetning til dette, forveksler kartleggingsdata med korrekte svar og udiskutable fakta, kan derimot bidra til mer motspill enn samspill, i samhandlingen rundt skolens lokale utviklingsarbeid.

Om forfatteren

Guro Kirkerud, stipendiat ved OsloMet, Senter for profesjonsstudier.

Offentlig PhD stipendiat, som en del av jobben som skolefaglig rådgiver i Ringsaker kommune. 20 års erfaring som skoleleder. Hennes forskningsinteresser er lærerprofesjon, profesjonskunnskap, skoleledelse og kvalifisering

Institusjonstilknytning: OsloMet, Senter for profesjonsstudier, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo, Norge.

E-post: Guro.Kirkerud@oslomet.no

Referanser

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard business review*, 69(3), 99-99.
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of managerial psychology*, 10(6), 20-26. <https://doi.org/10.1108/02683949510093849>
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British journal of sociology of education*, 20(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken : hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapsområdet*. Liber.
- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Fangen, K. (2017). *Deltagende observasjon* (2. utg. 3. oppl.). Fagbokforl.
- Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermansen, H., Lyng, S., Mausestaden, S., & Myrvold, T. (2021). *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnskolingen*.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel : kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Samlaget.
- Fylkesmannen i Hedmark. Oppvekst og utdanning. (2016). *Forsknings- og utviklingsprosjektet Kultur for læring – et kollektivt løft i, for og av Hedmark. Brev til kommunene i Hedmark og Hedmark fylkeskommune*. Hamar: Fylkesmannen i Hedmark Retrieved from <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/800c17edd90940178c074358899bcaa8/brev-til-kommuner.pdf>
- Gess-Newsome, J., Lederman, N. G., & Association for the Education of Teachers in, S. (1999). *Examining pedagogical content knowledge : the construct and its implications for science education* (1st 1999. ed.). Kluwer Academic.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S., & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- 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>
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2017). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American educational research journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Ilana Seidel, H., & Judith Warren, L. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American educational research journal*, 47(1), 181-217.
- Jensen, K. I., Bærøe Nerland, M., & Tronsmo, E. (2022). Changing Cultural Conditions for Knowledge Sharing in the Teaching Profession: A Theoretical Reinterpretation of Findings Across Three Research Projects. *Professions and professionalism*, 11(3). <https://doi.org/10.7577/pp.4267>
- Kirkerud, G. (2021). Kompetanseutvikling som rekontekstualisering: Skoleledelse i spennet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og*

- Praksis = Nordic journal of education and practice*, 15(2), 1-18.
<https://doi.org/10.23865/UP.V15.2750>
- Kirkerud, G. (2022). Lærernes kunnskapsarbeid i vertikale og horisontale kunnskapsdiskurser. I K. Helstad & S. Mausestagen (Red.), *Skoleutvikling : i forskning, politikk og praksis* (Vol. 1, s. 174 - 195). Cappelen Damm akademisk.
- Little, J. W. (2012). Understanding Data Use Practice among Teachers: The Contribution of Micro-Process Studies. *American journal of education*, 118(2), 143-166.
<https://doi.org/10.1086/663271>
- Mausestagen, 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. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Møller, J. (2022). Skoleutvikling i et ledelsesperspektiv - spenninger, strategier og dilemmaer. I S. Mausestagen & K. Helstad (Red.), *Skoleutvikling - i forskning, politikk og praksis* (s. 74 - 90). Cappelen Damm Akademisk.
- Nerland, M., & Jensen, K. (2012). Epistemic practices and object relations in professional work. *Journal of Education and Work: Reconceptualising Professional Learning in a Changing Society*, 25(1), 101-120. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.644909>
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring». Resultater fra T1, T2 og T3, 2016 - 2020*.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data : a practical guide* (3rd ed.). Sage.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* [Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen].
- Schildkamp, K., & Datnow, A. When Data Teams Struggle: Learning from Less Successful Data Use Efforts. *Leadership and Policy in Schools, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-20.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734630>
- 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>
- Schildkamp, K., Poortman, C., & Sahlberg, P. (2019). Data-based decision making in developing countries: balancing accountability measures and improvement efforts., 4
- Senter for praksisrettet utdanning. Høgskolen i Innlandet. (2016). *Prosjektbeskrivelse - innovasjonsprosjekt i offentlig sektor. Kultur for læring*.
<https://www.fylkesmannen.no/contentassets/dae02ef18f9142c9bb3321c3c88f8968/prosjektbeskrivelse-kultur-for-laring-20.04.16.pdf>