



Fagfellevurdert artikkel

Forskningsparadokset: Hvordan skoleledere legitimerer kunnskap i partnerskap med universitetet

Arne Olav Nygard

Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger

arne.o.nygard@uis.no

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1607-5527>

Atle Skaftun

Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger

atle.skaftun@uis.no

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2351-5464>

Sammendrag

Skoleledere i et langvarig partnerskap mellom universitet og skole verdsetter konsekvent forskning som grunnlag for skoleutvikling, men legitimerer egen praksis gjennom erfaring og lederidentitet snarere enn gjennom forskningen de anerkjenner. Artikkelen analyserer åtte semistrukturerte intervjuer med fire rektorer og fire skolesjefer fra et syvårig norsk partnerskap som omfatter 34 skoler. Ved å kombinere abduktiv tematisk analyse med koding på segmentnivå langs Legitimation Code Theorys (LCT) spesialiseringsdimensjon, det vil si epistemiske relasjoner (ER), sosiale relasjoner (SR) og de fire resulterende kodene (kunnskapskoder, kjennerkoder, elitekoder og relativistiske koder), sporer vi hvordan legitimering forskyver seg i den enkelte aktørs diskurs når temaet skifter. Informantene mobiliserer kunnskapskoder når de snakker om forskning på et abstrakt nivå, og kjennerkoder når de beskriver egen praksis. Ulike temaer trekker legitimeringen i ulike retninger: lederansvar mot kjennerkoder, organisering mot relativistiske koder, forskningens rolle mot kunnskapskoder. Suksess tilskrives personlig innsats, mens utfordringer plasseres i strukturer. Vi leser disse mønstrene som et sammenstøt mellom legitimeringsprinsipper i forskningsfeltet og skolefeltet, snarere enn som individuelle mangler, og trekker på rekontekstualisering som strukturell forklaring. Studien omdefinierer forsknings-praksis-gapet fra et spørsmål om tilgang eller oversettelse til et spørsmål om legitimering, og behandler spesialisering som kontekstuell aktivert innenfor aktører, ikke bare på tvers av felt eller disipliner.

Nøkkelord: Legitimation Code Theory; spesialisering; skoleledelse; universitet–skole-partnerskap; forsknings-praksis-gapet

ENGLISH ABSTRACT

The research paradox: How school leaders' legitimate knowledge in a university–school partnership

School leaders in a long-running university–school partnership consistently endorse research as a basis for school development but legitimate their own practice through experience and leadership identity rather than through the research they endorse. This paper analyses eight semi-structured interviews with four school principals and four municipal directors of education from a seven-year Norwegian partnership involving 34 schools. Combining abductive thematic analysis with segment-level coding along LCT's specialisation dimension, using epistemic relations (ER), social relations (SR), and the four resulting codes (knowledge codes, knower codes, elite codes and relativist codes), we track how legitimation shifts within a single actor's discourse as topics change. Informants mobilise knowledge codes when speaking about research in the abstract, and knower codes when accounting for their own work. Different themes exert different pulls: leadership responsibility towards knower codes, organisation towards relativist codes, the role of research towards knowledge codes. Success is claimed personally; challenges are located in structures. We read these patterns as a clash of legitimation principles between the research field and the

school field, rather than as individual deficits, and draw on recontextualisation as a structural account. The study reframes the research–practice gap from a problem of access or translation to a problem of legitimation, and treats specialisation as contextually activated within actors, not only across fields or disciplines.

Keywords: Legitimation Code Theory; specialisation; school leadership; university–school partnership; research–practice gap

Innledning

Partnerskap mellom universiteter og skoler har de siste tiårene blitt fremhevet som fruktbare arenaer for skole- og profesjonsutvikling (Lillejord & Børte, 2016; McLaughlin & Black-Hawkins, 2004). Ideelt er slike partnerskap brobyggere mellom forskningsbasert kunnskap og erfaringer fra praksis, og bidrar til en mer kunnskapsbasert skole (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Likevel forblir gapet mellom forskning og praksis en vedvarende utfordring (Vanderlinde & van Braak, 2010). Et sentralt paradoks er at selv når praktikere uttrykker positive holdninger til forskning, blir den sjelden integrert systematisk i deres egne beskrivelser av praksis (Lysenko et al., 2014). Selv langvarige formelle samarbeid endrer ikke nødvendigvis hvordan kunnskap fra forskningen omsettes i undervisning og læringsmiljø. (Farley-Ripple et al., 2018). At gapet vedvarer selv når tradisjonelle barrierer som tid og tilgang er adressert, antyder at dypere strukturelle forhold er i spill (Coburn & Penuel, 2016).

Forskningsprosjektet «Samarbeid om skoleutvikling» (anonymisert, heretter «SoS») er et partnerskap mellom Universitetet i Stavanger (UiS) og fire kommuner (1-4) som tidligere var organisert i sammenslutningen «Ut mot havet» («UMH», anonymisert). Partnerskapet startet i desember 2018, er finansiert gjennom midler fra den nasjonale desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling (DEKOM) og omfatter 34 skoler. UMH hadde allerede et etablert samarbeid om skoleutvikling, forankret i ledelsen som forutsetning for endring.

Gjennom de første møtene i januar 2019 utviklet det seg et produktivt samarbeidsrom rundt fagfornyelsen og elevmedvirkning. Det vokste fram felles verktøy, «praksismodellen»; en delt forståelse av praksis som et sosialt felt, brukt som referansepunkt i prosjektet, og UMH-dagen som samler ledelse fra alle skoler fire ganger årlig.

Partnerskapets ambisjon var å bidra til å etablere et system for skoleutvikling som kunne vare også etter prosjektperioden, basert på en erkjennelse av at kortere intervensjoner og møter med få lærere sjelden gir varig utvikling. Fra 2021 ble det utviklet skolebaserte partnerskap knyttet til problemorientert undervisning i fire fag (matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag), med sikte på å styrke elevenes deltakelse i faglige praksiser og motvirke fallende skolemotivasjon på ungdomstrinnet. Nettbaserte læringsressurser («Språkløyper») ble utviklet for å nå ut til lærerkollegier utenfor de fire innsatsskolene. Partnerskapet var finansiert gjennom DEKOM og fra høsten 2023 også av Forskningsrådet gjennom forskningsprosjektet «SoS».

Intervjuene denne artikkelen bygger på ble gjennomført våren 2025, etter at arbeidet på skolenivå var ferdig. På dette tidspunktet hadde tre av fire skolesjefer byttet rolle siden oppstart, to av dem i løpet av prosjektperioden. Likevel har alle informantene erfaringer fra partnerskapet siden starten, om enn fra andre lederstillinger i «Ut mot havet».

Artikkelen bidrar til forståelsen av hvordan skoleledere og administratorer erfarer og forstår partnerskap, både generelt og SoS spesielt, som system for skoleutvikling. Forskningsspørsmålet er: Hvordan erfarer og forstår skoleledere og administratorer partnerskapet som system for skoleutvikling? Vi analyserer intervjuer med åtte skoleledere fra partnerskapet; fire rektorer og fire skolesjefer fra de fire kommunene i «Ut mot havet».

Vår analytiske tilnærming kombinerer tematisk analyse med spesialiseringsdimensjonen fra Legitimation Code Theory (LCT) (Maton, 2014). I den tematiske analysen identifiserer vi seks hovedtemaer som informantene selv orienterer seg mot. LCTs spesialiseringsdimensjon gir et rammeverk for å forstå på hvilken måte de legitimerer kunnskap innenfor hvert av disse temaene. Dimensjonen har to analytiske akser: epistemiske relasjoner (ER), graden av legitimering gjennom formell kunnskap, forskning og teori («hva du vet»), og sosiale relasjoner (SR) graden av legitimering gjennom disposisjoner, erfaringer og identitet («hvem du er»). Begge aksene kan være svake (-) og sterke (+). Ved å kode segmenter fra intervjuene langs aksene og tallfeste styrkegraden (ER +/- og SR +/-), kan vi systematisk analysere hvordan informantene veksler mellom ulike legitimeringsstrategier på tvers av tema. Tallfestingen representerer ikke kvantitative målinger, men kvalitative vurderinger av relative posisjoner langs teoretiske kontinuum, i tråd med etablert LCT-metodologi (Maton & Howard, 2016).

Artikkelen er videre strukturert som følger: Teorikapittelet presenterer LCTs spesialiseringsdimensjon kombinert med tematisk analyse. Metodekapittelet beskriver materialet, den tematiske analyseprosessen og LCT-kodingen. Analysen presenterer hovedfunnene organisert etter de seks identifiserte temaene, med særlig vekt på lederansvar og identitet, forskningens rolle og implementering og spredning. Diskusjonen drøfter hva funnene innebærer for forståelsen av partnerskap mellom forskere og praksisfelt og for hvordan spesialisering, grunnlaget for legitimering gjennom «hva du vet» (ER) versus «hvem du er» (SR), kan forstås som kontekstuell aktivert praksis. Konklusjonen oppsummerer artikkelens bidrag.

Teoretisk rammeverk

Legitimation Code Theorys spesialiseringsdimensjon

Legitimation Code Theory (LCT), utviklet av Karl Maton (2014), er et rammeverk utviklet for å analysere hvordan kunnskap legitimeres på ulike felt. LCT utvider Basil Bernsteins ideer

om kunnskapskoder og pedagogisk diskurs og operasjonaliserer disse ideene til et utvalg analytiske dimensjoner som kan brukes på empirisk materiale. Her tar vi i bruk spesialiseringsdimensjonen for å analysere prinsippene som aktørene i feltet vi studerer tar i bruk for å legitimere sine praksiser.

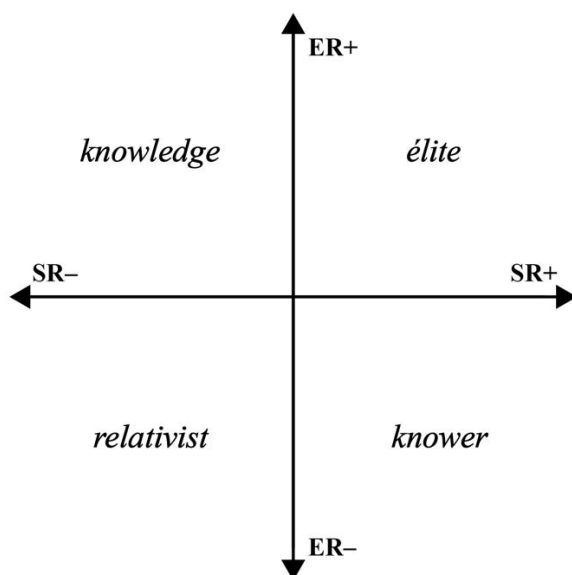
Spesialiseringsdimensjonen har to analytiske relasjoner: *epistemiske relasjoner* (ER) og *sosiale relasjoner* (SR). Disse representerer to spørsmål om legitimering: *Hva* er det som gir legitimitet i feltet, og *hvem* er det som legitimerer?

Epistemiske relasjoner (ER) omhandler i hvilken grad legitimering baseres på hva du vet, som for eksempel teori, formell kunnskap, innsikt fra forskning, og metoder og prosedyrer. Sterkere epistemiske relasjoner betyr at praksis blir legitimert gjennom eksplisitt kunnskap, der en viser til en kunnskapsbase som begrunner praksisen. Ved svakere epistemiske relasjoner er ikke formell kunnskap det avgjørende legitimeringsprinsippet.

Sosiale relasjoner (SR) handler om legitimering basert på personlige disposisjoner, erfaring, identitet, iboende kvaliteter eller gruppetilhørighet; altså hvem du er. Sterke sosiale relasjoner indikerer at ikke hvem som helst kan utføre praksisen. En legitimerer gjennom å vektlegge bestemte egenskaper, erfaringer eller bestemte typer identitet. Svake sosiale relasjoner vektlegger personlige egenskaper i mindre grad, og praksisen kan utføres av hvem som helst med riktig kunnskap.

De to analytiske relasjonene danner til sammen fire spesialiseringskoder som kan plottes i et kartesiansk koordinatsystem, eller et *spesialiseringsfelt* (figur 1):

- a) *Kunnskapskode* («knowledge code») ER+, SR-. Her legitimeres kunnskapen basert på hva du vet, ikke personlige egenskaper.
- b) *Kjennerkode* («knower code») ER-, SR+. Legitimering av kunnskap er basert på hvem personen er, ens erfaring, smak og personlige dømmekraft.
- c) *Elitekode* («élite code») ER+, SR+. Legitimering av kunnskap krever både kunnskaper og personlige egenskaper eller disposisjoner.
- d) *Relativistisk kode* («relativist code») ER-, SR-. Verken kunnskaper eller identitet er prinsipper for legitimering.



Figur 1: Spesialiseringsfeltet (Maton, 2014).

Spesialiseringsdimensjonen kan brukes på ulike nivåer, fra feltnivå til individuelle utsagn. I vår analyse anvender vi spesialiseringsdimensjonen på segmentnivå. I sekvenser der en informant snakker om skoleutvikling generelt, tilknyttet i sin organisasjon eller tilknyttet partnerskapsarbeidet, analyserer vi hvordan de legitimerer sin praksis langs SR- og ER-aksene. Slik kan vi se hvordan samme person kan bevege seg mellom ulike spesialiseringskoder i ulike kontekster.

Tematisk analyse

Tematisk analyse som metode søker å identifisere og analysere ulike mønstre i kvalitative data (Braun & Clarke, 2006). Det er en fleksibel metode uten spesielle bindinger til spesifikke epistemologiske eller ontologiske rammeverk, og er derfor egnet til å kombineres med ulike teoretiske tilnærminger (Braun & Clarke, 2006).

I denne studien har vi anvendt tematisk analyse abduktivt, i vekselvirkning mellom det empiriske materialet og LCT-rammeverket (Tavory & Timmermans, 2014). Vi har latt informantene egne refleksjoner rundt det overordnede temaet skoleutvikling være styrende for identifikasjonen av temaer i intervjuene. Kombinasjonen av tematisk analyse og LCT gir oss to analytiske lag. Den tematiske analysen identifiserer de framtrede empiriske domeneene i materialet. LCT-analysen viser på hvilken måte informantene legitimerer kunnskapen sin innenfor hvert av disse domeneene. Sammen kan disse to lagene gi oss et bilde av informantenes legitimeringspraksiser som både er forankret empirisk og er teoretisk informert.

Spesialiseringsdimensjonen på vandring mellom kontekster

Tradisjonelt har LCT blitt brukt for å karakterisere disipliner eller felt i sin helhet. Fysikk er for eksempel beskrevet som et felt med svakere *kjennerkode* (ER-, SR+) enn humanistiske felt som historie. I vår studie analyserer vi derimot spesialisering innenfor hvert av temaene fra den tematiske analysen. Spesialisering er da ikke en stabil egenskap ved informantene, men en kontekstuell aktivert måte å legitimere kunnskap på. På denne måten åpner vi for at samme aktør kan mobilisere ulike spesialiseringskoder i ulike diskurser.

Dette samsvarer med LCTs sosiologiske realisme: strukturer kan inneholde grader av kausalitet, samtidig som aktører har agens (Maton, 2014). En skoleleder kan ha et repertoar av legitimeringsstrategier og, bevisst eller ubevisst, velge strategi etter diskursiv kontekst. Spørsmålet blir da hvilke temaer som trekker mot hvilke legitimeringsformer, og hva som forklarer at noen aktører holder seg til samme kode på tvers av temaer mens andre veksler.

Gapet mellom forskning og praksis i lys av LCT

Gapet mellom forskning og praksis forklares gjerne med hindringer som tid, tilgang og forståelighet (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). LCT åpner for en alternativ forklaring: at legitimeringsprinsippene i de to feltene er inkompatible. Når forskningsfeltet legitimerer kunnskap gjennom *kunnskapskoden* (ER+, SR-) mens praksisfeltet primært bruker *kjennerkoden* (ER-, SR+) oppstår et hinder for at forskningskunnskap kan inkorporeres i hvordan praktikere legitimerer egen praksis. En praktiker kan dermed anerkjenne forskningens verdi i prinsippet, uten at det gjenspeiles i omtale av egen praksis.

Dette flytter fokuset fra en oppfattelse av *manglende forskningsforståelse* til *prinsipper for legitimering* som er diskursivt forankret i ulike felt. En skoleleder kan være sosialisert inn i et felt der personlig dømmekraft, lederegenskaper og- disposisjoner og erfaring er primære legitimeringsprinsipper. Forskingen verdsettes, men mobiliseres ikke som legitimeringsgrunnlag for egen praksis.

Felt, legitimering og strukturelle endringer

LCT har sin teoretiske opprinnelse i Bourdieus feltteori og Bernsteins sosiologi. Vi løfter her frem hvordan legitimeringsprinsipper opererer og endres på feltnivå.

Bourdieu (1990, 1993) peker på at sosiale felt konstitueres gjennom strukturerte relasjoner mellom posisjoner. Ulike felt, som juss, medisin eller skolefeltet, har sine egne logikker for gyldig praksis og legitim autoritet. Disse logikkene former gjennom langvarig sosialisering aktørenes habitus; deres disposisjoner og praksiser. Legitimeringsprinsipper er dermed ikke bare individuelle valg, men strukturelle forhold over individnivået.

Bernsteins (2000) begrep om «pedagogic device», *det pedagogiske apparatet*, forklarer hvordan legitimeringsprinsipper fungerer spesifikt på utdanningsfeltet. Apparatet regulerer

både hva som anerkjennes som gyldig kunnskap og hvordan denne kunnskapen *rekontekstualiseres* mellom kontekster. I et partnerskap som vårt handler det om kunnskapsflyten mellom forskningsfeltet og skolefeltet. Rekontekstualisering innebærer transformasjon; kunnskap som flyttes mellom felt tilpasses det nye feltets eksisterende prinsipper: «Knowledge, once delocated and relocated, is no longer the same knowledge» (Bernstein, 2000, s. 32).

Et slikt perspektiv flytter analysen fra individuelle barrierer (for eksempel spørsmål om tid, tilgang, organisering og forståelse) til strukturelle forhold (feltets legitimeringsprinsipper). Når forskningsbasert kunnskap introduseres i et nytt felt, fra produksjonsfeltet (forskningen) til reproduksjonsfeltet (skolen, jf. Bernstein, 2000), rekontekstualiseres den tilpasset feltets eksisterende prinsipper. Men som Bourdieu (1977) påpeker, er endring av feltstruktur et generasjonsprosjekt. Nye aktører sosialiseres inn i endrede disposisjoner fra starten av sin karriere, heller enn at etablerte aktører konverteres. Endring innenfor et kortere partnerskap er ikke umulig, men at ting tar tid er en erfart utfordring i partnerskapet med «Ut mot havet», som startet i 2018 og har pågått i syv år.

Begrensninger ved rammeverket

LCT-baserte analyser av komplekse, situerte legitimeringspraksiser krever at analytiske valg gjøres synlige som forbehold. Spesialiseringsdimensjonen har klare styrker som verktøy for å skille hva- fra hvem-spørsmål systematisk, men er ikke nøytral med hensyn til hva som blir synlig i materialet.

Et første forbehold gjelder kodebegrepets karakter. Kunnskaps-, kjenner-, elite- og relativistkodene er analytiske posisjoner, ikke substansielle egenskaper ved aktører. Når vi rapporterer at en informant primært legitimerer ved hjelp av kjennerkode, beskriver vi et mønster i utsagn knyttet til et tema, ikke en stabil identitet. Typologien gir grovere skiller enn materialet faktisk rommer, og heterogenitet innenfor hver kategori kan skjules av denne klassifiseringen. Maton (2014) understreker selv at koder er analytiske posisjoner og at faren for «tingliggjøring» ligger i bruken mer enn i begrepet. Tallfestingen forsterker denne risikoen. Vi behandler dette metodologisk i metodekapittelet, der vi argumenterer for at gradert kvantifisering er etablert praksis i LCT (Maton & Howard, 2016) og at de numeriske skårene fungerer som komparative pekere, ikke målinger.

Et andre forbehold gjelder rammeverkets analytiske rekkevidde. Vi bruker LCT deskriptivt og fortolkende, ikke kausalt. Vi viser at legitimering beveger seg systematisk mellom koder etter tema, og kobler dette til feltteoretiske forklaringer på strukturelt nivå (jf. foregående avsnitt). Vi forklarer ikke hvorfor enkelte aktører beveger seg mer enn andre, eller hva som ville fått legitimeringsmønstrene til å endre seg. Strukturelle forklaringer er konsistente med materialet, men ikke empirisk bevist gjennom det.

Det siste forbeholdet gjelder dimensjonalitet. Spesialiseringsdimensjonen fanger ett aspekt av et materiale som rommer flere. Matons rammeverk inneholder ytterligere dimensjoner, som semantikk-dimensjonen (kontekstavhengighet og abstraksjon) og autonomi-dimensjonen (posisjonelle og relasjonelle hierarkier). Disse dimensjonene ville synliggjort andre mønstre i samme materiale. Maktforhold mellom universitet og skole, institusjonelle asymmetrier mellom rektor- og skolesjefnivået, og organisatoriske ulikheter mellom kommunene er til stede i intervjuene, men ikke direkte indeksert av ER- og SR-aksene. Vi har likevel valgt spesialiseringsdimensjonen fordi spørsmålet om hva og hvem som teller som legitime grunnlag for praksis, som er artikkelens kjerneanliggende, ligger tett opp til denne dimensjonen.

Metode

Materiale

Studien bygger på åtte semistrukturerte intervjuer med skoleledere fra SoS. Informantene representerer både rektor- og skolesjefsrollen i de fire kommunene: én rektor fra innsatsskolen i hver kommune (R1-R4) og skolesjefen i samme kommune (SS1-SS4).

Alle informantene har deltatt i «Ut mot havet» fra begynnelsen, og har hatt skolelederposisjoner gjennom hele perioden SoS varte. Slik kan vi analysere erfaringer fra partnerskapet både på kommune- og skolenivå, og sammenligne på tvers av kommunene og mellom de to ledernivåene.

Intervjuene dekket erfaringer fra SoS, samarbeidet med universitetet og erfaring fra arbeid med skoleutvikling generelt, med åpning for at informantene kunne utdype temaer de fant særlig relevante. Intervjuene tok 45-75 minutter og ble tatt opp digitalt via Teams. To forskere fra UiS deltok. Skolesjefene ble intervjuet individuelt mens rektorene kunne ta med seg en avdelingsleder eller en annen involvert i skoleledelsen. To rektorer (R2 og R4) benyttet seg av denne muligheten.

Intervjuene ble transkribert verbatim; identifiserbare opplysninger ble erstattet med koder (R og SS for rektor og skolesjef, 1-4 for kommune). Prosjektet er vurdert av SIKT og alle informanter ga samtykke til deltakelse.

Analyse: Spesialiseringskoder og tematisk analyse

Vi kombinerte koding etter LCTs spesialiseringsdimensjon med en tematisk analyse, der LCT-kodene formet grunnlaget for den tematiske kategoriseringen. Analysen forløp i tre faser: a) identifisering og koding av meningsbærende enheter; b) tematisk kategorisering, og c) integrert analyse.

Temaidentifiseringen var datadrevet; temaene springer ut av informantenes egne orienteringspunkter og ikke fra kategorier i LCT. Kodingen av hvert segment for ER og SR var derimot teoridrevet. Det er denne dobbeltheten som gjør analysen abduktiv (Tavory og Timmermans, 2014) snarere enn induktiv eller deduktiv.

Fase 1: LCT-koding. Etter gjennomlesing av alle åtte transkripsjoner segmenterte vi materialet i meningsbærende enheter. Et segment defineres som en sammenhengende ytring (typisk 2-8 setninger) knyttet til et argument eller et aspekt ved skoleutvikling eller samarbeid i SoS. Totalt 206 segmenter ble identifisert.

Hvert segment ble kodet langs aksene *epistemiske relasjoner* (ER) og *sosiale relasjoner* (SR), med styrke fordelt på en skala fra -3 til +3. LCT-analyser bruker ofte grovere skalaer (for eksempel en fempunktsskala fra -2 til +2), men materialet viste et større spenn i legitimeringsstyrke som åpnet for tydeligere distinksjoner. I dette materialet viste en finmasket sjupunktsskala seg analytisk produktiv: empirien rommet flere graderinger enn dikotomien sterk/svak fanger, særlig på ER-aksen, der vi trengte å skille moderat erfaringsbasert legitimering (ER -1) fra mer entydig taus-erfaringsbasert legitimering (ER -2). De ytterste verdiene (+/- 3) er sjeldne og brukt kun for de mest entydige tilfellene, som når en informant eksplisitt artikulere ren taus erfaring («etter hvert har jeg fått litt erfaring med hva som egentlig virker», ER -3) eller maksimal lederidentitet («rektor må ha tillit i personalet», SR +3). At ekstremverdiene er forankringspunkter heller enn hyppig brukte kategorier, er i tråd med Maton & Howards (2016) argument om at LCT-instrumenter utvikles for å gi maksimal analytisk separasjon i materialet, ikke for å være statistisk balanserte.

For å operasjonalisere den epistemiske relasjonen (ER) spurte vi i hvilken grad utsagnet legitimeres gjennom formell kunnskap, teori, forskning eller eksplisitt metode. Positive verdier ble gitt segmenter som refererte til forskningsfunn, teoretiske perspektiver eller eksplisitt metodikk. Negative verdier ble tildelt segmenter som vektla erfaring («jeg har sett at»), praktisk kunnskap eller implisitt, taus kunnskap.

For å operasjonalisere den sosiale relasjonen (SR) så vi etter legitimeringer gjennom personlige disposisjoner og lederidentitet. Positive verdier ble gitt i segmenter som vektla lederens personlige ansvar («jeg som leder må»), egenskaper («tålmodighet», «tillit») eller at erfaring ble markert som en del av lederidentiteten. Negative verdier gitt segmenter som pekte på strukturelle forhold eller var depersonaliserte («systemet fungerer», «det er organisert slik»). I tråd med LCT-tradisjonen utviklet vi et kodeskjema («external language of description») som kobler empirien med de teoretiske kategoriene (se tabell 1 for en forenklet versjon).

A. Epistemiske relasjoner (ER): «Hva du vet»		
Empirisk fenomen	ER-verdi	Eksempel
Eksplisitt forskningsreferanse	+3	«Hatties forskning viser ...»
Navngitt metodikk	+2	«Vi brukte Thinking Classrooms»
Fagterminologi	+1	«Dialogisk undervisning»
Strukturell beskrivelse	0	«Vi organiserte det i Fellestiden»
Reflektert erfaring	-1	«Etter mange år ser jeg at ...»
Lokal kunnskap	-2	«Det avhenger av Situasjonen»
Taus kunnskap/intuisjon	-3	«Man får en følelse for det»
B. Sosiale relasjoner (SR): «Hvem du er»		
Empirisk fenomen	SR-verdi	Eksempel
Iboende kvaliteter	+3	«Noen er bare født lærere»
Personlige disposisjoner	+2	«Min måte», «jeg som leder»
Rollebasert ansvar	+1	«Det er min oppgave som Leder»
Strukturell rolle	0	«Rektors formelle ansvar»
Noe grad av universell tilgang	-1	«De fleste kan lære dette»
Universell tilgang	-2	«Enhver lærer kan implementere»

Tabell 1: Kodeskjema for oversettelse mellom empiriske utsagn og spesialiseringsverdier (external language of description). ER = epistemiske relasjoner (hva du vet), SR = sosiale relasjoner (hvem du er).

Fase 2: Tematisk kategorisering. Etter at alle 206 segmenter ble kodet etter spesialiseringsdimensjonen i LCT gjennomførte vi en abduktiv tematisk analyse (Braun og Clarke, 2006; Tavory & Timmermans, 2014). Vi identifiserte ulike tema med tilknytning til de kodede segmentene, som til slutt ble konsolidert til seks hovedtemaer basert på frekvens i empirien og analytisk relevans for forskningsspørsmålet: 1 *Lederansvar og -identitet* (31%, 64 segmenter); 2 *Implementering og spredning* (25%, 52 segmenter); 3 *Praktisk organisering og system* (18%, 38 segmenter); 4 *Kritikk av delingsinitiativ og -arenaer* (9%, 18 segmenter); 5 *Selvkritikk og refleksjon* (6%, 13 segmenter); og 6 *Verdsetting av forskning* (10%, 21 segmenter).

Fase 3: Integrert analyse. I tredje fase kombinerte vi den tematiske analysen med LCT-kodingen. Den tematiske analysen identifiserer de empiriske domenene, altså *hva* de snakket om, mens LCT-analysen viser *hvordan* de legitimerede perspektivene innenfor hvert tema. Slik kunne vi analysere hvordan informantene beveger seg mellom ulike legitimeringsstrategier når temaet skifter. For hvert tema beregnet vi gjennomsnittlig ER og SR og analyserte systematiske forskjeller på tvers.

Kodingsprosedyre og kvalitetssikring

Spesialiseringskodene i LCT krever fortolkende vurderinger av styrken på epistemiske og sosiale relasjoner langs en skala fra -3 til +3. Vi presiserer derfor hvordan kodingen ble gjennomført og kalibrert mellom første- og andreforfatter for å synliggjøre grunnlaget for skårene som rapporteres.

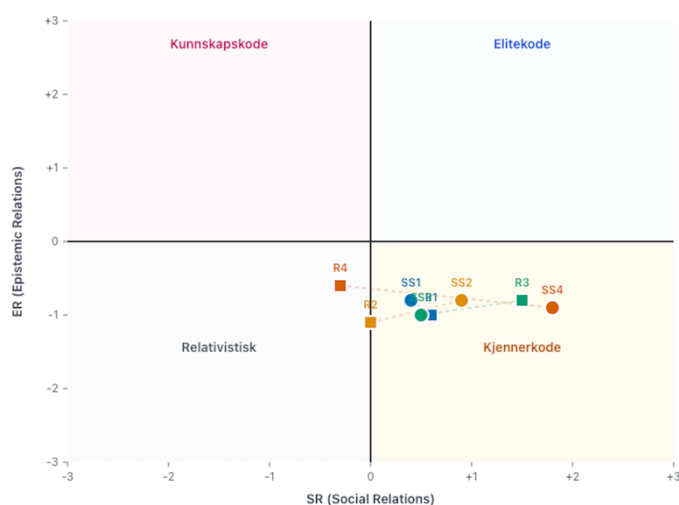
Førsteforfatter gjennomførte primærkodingen av samtlige 206 segmenter for både ER og SR. Andreforfatter gikk deretter igjennom de samme segmentene, og punktene der vurderingene avvek ble diskutert. Konsensusdiskusjonen ble brukt analytisk. Ved avvikende skår ble uenigheten anledning til å presisere studiens *external language of description* (Maton & Chen, 2016), altså reglene for oversettelse mellom teori og empiriske eksempler. Tabell 1 representerer sluttpunktet av denne iterative utviklingen, snarere enn et a priori-skjema.

Denne prosedyren gir andre garantier enn formell interkoder-pålitelighet. Den sikrer fortolkende kalibrering mellom forskerne og åpenhet om beslutningsgrunnlaget, men kvantifiserer ikke samsvar mellom uavhengige kodere. Maton & Howard (2016) argumenterer for at en slik prosedyre kan være legitim i LCT-arbeid der selve kodeskjemaet, instrumentutviklingen, er en del av den analytiske leveransen.

Fra koding til tolkningsbasert analyse

I første trinn beregnet vi gjennomsnittlige ER- og SR-verdier for hver informant; totalt og innenfor hvert tema. Dette gav oss et bilde av legitimeringsprofilene på tvers av både informantene og temaene.

Deretter visualiserte vi dataene i «spesialiseringskart» (kartesianske koordinatsystemer).



Figur 2: Spesialiseringsfeltet, med verdier for rektorer (R) og skolesjefer (SS).

Dette plasserte hver informant og hvert tema i et spesialiseringsfelt og synliggjorde hvilke koder (kunnskaps-, kjenner-, elite-, og relativistisk kode) som var mest fremtredende. Vi laget også visualiseringer som viser hver informants bevegelse mellom temaer. Samlet for hele materialet trekker informantene mot en kjenner-kode der de legitimerer kunnskapene sine gjennom roller, identiteter og personlige egenskaper

(figur 2). Det sentrale analytiske grepet var analysen av hvordan informantene beveger seg mellom legitimeringsstrategier når temaet skifter. Vi beregnet differansen mellom hver informants gjennomsnittlige ER/SR samlet og per tema. Dette synliggjorde systematiske mønstre, som for eksempel at alle informantenes SR økte med 1 poeng i gjennomsnitt når samtalen handlet om lederansvar.

Til slutt returnerte vi til de empiriske segmentene for en kvalitativ, fortolkende analyse. Her identifiserte vi representative eksempler på hver spesialiseringskode innenfor hvert tema og analyserte informantenes språklige legitimeringsstrategier. Dette forankret den numeriske LCT-analysen i den faktiske diskursen blant informantene.

Tolkning av numeriske skårer

Tallene i analysen er kvalitative posisjoneringer langs et teoretisk kontinuum, ikke statistiske estimater. Her følger vi Maton & Howard (2016) som forstår tallfestingen som et analytisk instrument utviklet i samspill med materialet.

Dette har konsekvenser for hvilke slutninger som kan trekkes. Gjennomsnittsskårene er analytiske pekere som gjør det mulig å sammenligne på tvers av temaer og informanter. For eksempel er ER gjennomsnittlig +1.5 når informantene snakker eksplisitt om forskning, men -1.0 når de beskriver egen praksis. Slike komparative observasjoner gjør det mulig å se mønstre i materialet, men de gir ikke grunnlag for å behandle utvalget (N=8) som en stikkprøve fra en større populasjon eller for å lese differanser som effektstørrelser. Utvalget er bestemt av formålet, nøkkelinformanter i SoS, og er ikke statistisk representativt.

Risikoen for at kvalitative nyanser flates ut i aggregeringen er motvirket ved at den integrerte analysen (fase 3) systematisk vender tilbake til de enkelte segmentene med

representative eksempler innenfor hvert tema. De numeriske mønstrene viser hvor i materialet det er analytisk relevant å gå dypere; det er den fortolkende lesningen av segmentene som bærer analysen.

Forskerposisjon og refleksivitet

Materialet analyserer legitimeringspraksiser i et partnerskap forfatterne selv er del av. Begge forfattere har deler av stillingen finansiert gjennom SoS, de har vært involvert siden oppstart, og har gjennomført intervjuene. Førsteforfatter er i tillegg leder for arbeidspakken som dekker ledelsesnivået informantene tilhører. Forfatterne er dermed forskere på innsiden av det feltet vi studerer.

Informantene og forfatterne kjenner hverandre gjennom flere års partnerskap mellom universitetet og skolene. Intervjuene ble gjennomført sent i partnerskapsperioden, etter at de aktive intervensjonene var avsluttet. Informantene hadde dermed et helt løp å reflektere over. Denne nærheten ga analytisk for forståelse, men også en risiko for lojalitetsbias i begge retninger. Informantene kunne tilpasse utsagn til antatte forventninger, og forskerne kunne være disponert for sympatiske tolkninger.

Som motvekt til dette fungerte flere grep. I avsnittet om kodingsprosedyre beskrev vi kalibreringen mellom primærkoder og verifiserende kollega. Dette tvang fortolkningene til å bli eksplisitt formulert og forsvart langs spesialiseringsaksene. Kodingen ble gjort iterativt, både parallelt med transkriberingen og samlet etter at hele materialet var bearbeidet. Dette gjorde at tidlige tolkninger kunne revideres i lys av senere segmenter. Preliminære funn og tolkninger ble også drøftet i prosjektets interne forskergruppe på seminar.

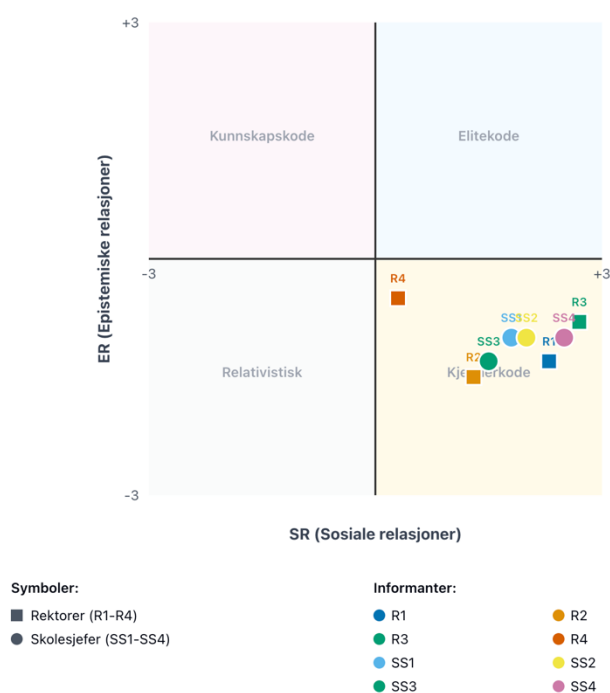
Forskningsparadokset ble lagt fram for forskergruppen i et tidlig analytisk utkast. Vi anerkjenner at denne drøftingen forblir innenfor partnerskapets eget refleksjonsrom og dermed fungerer som en intern kalibrering heller enn å bli utfordret eksternt og uavhengig. Like fullt gjenkjente forskergruppen forskningsparadokset som et gjenkjennelig mønster på tvers. Innenfor Bernsteins rekontekstualiseringslogikk er forskerens posisjon ikke noe man kan tre ut av. Den er snarere en strukturell betingelse for analysen, og må gjøres synlig heller enn å maskeres.

Analyse

Analysen organiseres etter de seks hovedtemaene identifisert i den tematiske analysen. De fire temaene som er mest sentrale for forskningsspørsmålet, hvordan lederne erfarer partnerskapet, blir prioritert, mens to temaer behandles kortere. Vi presenterer først en overordnet beskrivelse per tema, deretter presenterer vi hvordan informantene legitimerer sine perspektiver innenfor hvert tema, og avslutter med mulige implikasjoner.

Lederansvar og identitet

Dette er det mest fremtredende temaet i materialet (31% av alle segmentene). Temaet omfatter ytringer som kjennetegner god ledelse, hvilke disposisjoner ledere bør ha og hvordan personlige egenskaper kan påvirke skoleutvikling. Skolelederne snakker om lederansvar når de diskuterer sin egen rolle i utviklingsarbeid, i forholdet til lærere og hva som skal til for å skape endring.



Figur 3: Lederansvar og identitet.

skoleutvikling så må rektor ha tillit i personalet» (ER -2, SR+3); tillit er ikke et objektivt kriterium, men en relasjonell egenskap. R3 formulerer det tilsvarende: «(...) hvis det skal være et utviklingsarbeid, så er det til syvende og sist rektoren det står og faller på» (ER-1, SR+3). Her posisjoneres personen i lederrollen, ikke systemet eller metoden, som den avgjørende faktoren.

Skolesjefene mobiliserer enda sterkere lederidentitet enn rektorene (gjennomsnitt SR +1.9 mot +1.5). SS4 formulerer dette direkte: «Jeg som skolesjef må begeistre rektorene» (ER-1, SR+2). Begeistring er altså en personlig kvalitet (hvem du er, ikke hva du vet) og lar seg verken systematisere eller delegere. SS1 sier tilsvarende at «(...) da er det meg som styrer på en helt annen måte» (ER -1, SR +2).

Særlig interessant er det hvordan R3 formulerer investering i det emosjonelle som lederansvar. Om et forskerbesøk sier vedkommende: «det var så magisk, altså» (ER 0, SR+2), og om suksessen i SoS-samarbeidet: «(...) jeg er kjempestolt av det vi har fått til» (ER -1, SR +2). Ord som «magisk» og «stolt» konstruerer lederskap som noe personlig, en

LCT-analysen viser at dette temaet konsekvent aktiverer en sterk lederidentitet (høy SR) hos alle åtte informanter (figur 3). Gjennomsnittlig SR for dette temaet er +1.7, en økning på 1.0 poeng fra totalgjennomsnittet, mens ER forblir svak (gjennomsnitt -1.3). Lederskap legitimeres altså primært gjennom personlig identitet og erfaring, ikke gjennom teori og formell kunnskap.

Rektorene legitimerer lederrollen som relasjonell og personlig avgjørende. R1 sier at «[H]vis rektor skal initiere

kjennerkode, framfor å legitimere det gjennom en *kunnskapskode* (for eksempel ved å vektlegge hvordan forskere tilfører relevant teori).

R4 er et unntak fra dette mønsteret. Gjennomsnittlig SR under dette temaet er o.o, markant lavere enn gjennomsnittet for de andre rektorene. R4 lener seg tungt på det strukturelle i sine legitimeringer: «jeg er blitt en del av dette» (ER-1, SR o). Å ha «blitt en del av» posisjonerer rektoren som passiv mottaker heller enn en aktiv pådriver. Lederidentitet er altså ikke obligatorisk, men marginalisert: R4 er den eneste rektoren som konsekvent legitimerer gjennom en *relativistisk* kode.

Høy SR kommer til uttrykk gjennom konsistente språklige markører: førsteperson som subjekt («jeg må», «min oppgave»), modale formuleringer («må være koblet på»), disposisjonsbegreper («tillit», «tålmodighet», «entusiasme») og kategoriske utsagn om lederrollen («det står og faller på»). Markørene konstruerer ledelse som personlige kvaliteter; identiteter en har eller må utvikle, ikke kunnskap som kan tilegnes.

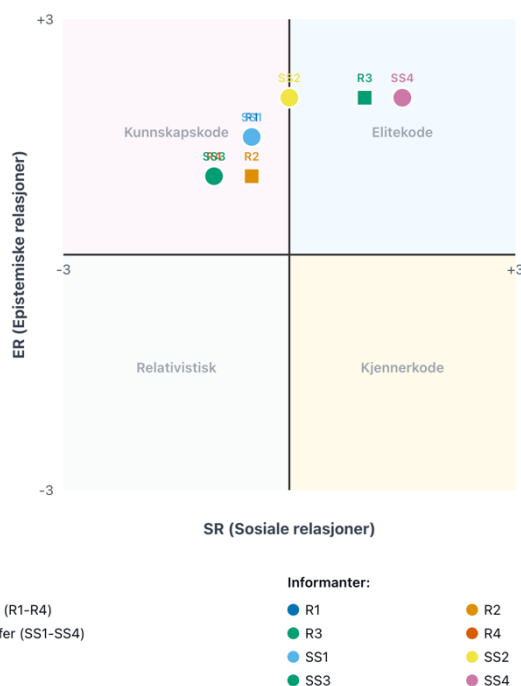
Like talende er det skolelederne ikke sier. Ingen viser til formelle ledelsesteorier, til tross for at mange har gjennomført lederutdanning. Et slikt fravær av epistemisk legitimering, i et tema der det godt kunne vært forventet, peker mot at lederskap i denne skolekonteksten primært forstås som en disposisjonell praksis.

Funnene har implikasjoner for partnerskapet. Når lederskap primært legitimeres gjennom en *kjennerkode*, er ledernes identitet, selvforståelsen som bestemte typer ledere med bestemte kvaliteter har, det primære legitimeringsprinsippet, snarere enn kunnskaper eller kompetanse. Dette gir en mulig forklaring på hvorfor forskningsbasert kunnskap ikke integreres: Den tilhører et annet legitimeringsprinsipp. Å styrke skoleledernes forskningskompetanse vil derfor ikke nødvendigvis endre hvordan de legitimerer ledelse.

Forskningens rolle

Dette er et lite tema i omfang (21 segmenter av 206, 10%), men analytisk sett blant de mest interessante. Temaet omfatter ytringer der skolelederne er eksplisitte om forskningens rolle, UiS' bidrag og verdien av forskningsbasert kunnskap. Det analytisk avgjørende er den

systematiske diskrepansen mellom hvordan skolelederne legitimerer kunnskapen sin når de snakker om forskning kontra når de legitimerer sin egen praksis.



Figur 4: Forskningens rolle.

To skolesjefer eksemplifiserer kunnskapskoden tydelig: «(...) du trenger (...) noe som er basert på god forskning og gode teorier for at du skal klare å få gang på noe» (ER +2, SR -1). Forskingen legitimeres her gjennom sitt epistemiske innhold (høy ER) og som tilgjengelig for alle (lav SR). SS3 svarer tilsvarende på spørsmål om UiS' bidrag: «(...) [UiS] kommer utenfra med kunnskap, forskning, hypoteser, som vi har godt av å møte» (ER +2, SR -1).

Men når de samme informantene snakker om praksis på egen skole, endres bildet. Gjennomsnittlig ER faller til -1.0 og gjennomsnittlig SR stiger til +0.8. Her skifter de til *kjennerkode*: legitimering gjennom erfaring og identitet fremfor formell kunnskap. Avstanden mellom de to legitimeringskontekstene er 2.5 poeng i ER, og indikerer en epistemologisk kløft.

Paradokset demonstreres tydelig hos SS2. I samme samtale, med få minutters mellomrom, går vedkommende fra å verdsette forskning gjennom en *kunnskapskode* («du trenger god forskning og gode teorier») til å beskrive egen autoritet i en *kjennerkode*: «Etter hvert så tror jeg jeg har fått litt erfaring med hva som egentlig virker» (ER-3, SR+2). «Etter hvert» verdsetter gradvis, taus læring, og «jeg tror jeg har fått» signaliserer usikkerhet og personlig tilegnelse fremfor formell kompetanse. SS2s egen praksis legitimeres altså gjennom det motsatte prinsippet av det hen hevder man trenger.

SS3 viser samme *kjennerkode*-mønster. UiS' bidrag av «kunnskap, forskning og hypoteser» (ER +2) anerkjennes, men når vedkommende evaluerer SoS formuleres det som

at «jeg opplevde en større impact enn det jeg trodde» (ER -2, SR+2). «Jeg opplevde» er en subjektiv erfaring, og at «impact-en» ble større enn vedkommende trodde indikerer at erfaringen trumfer forventningen.

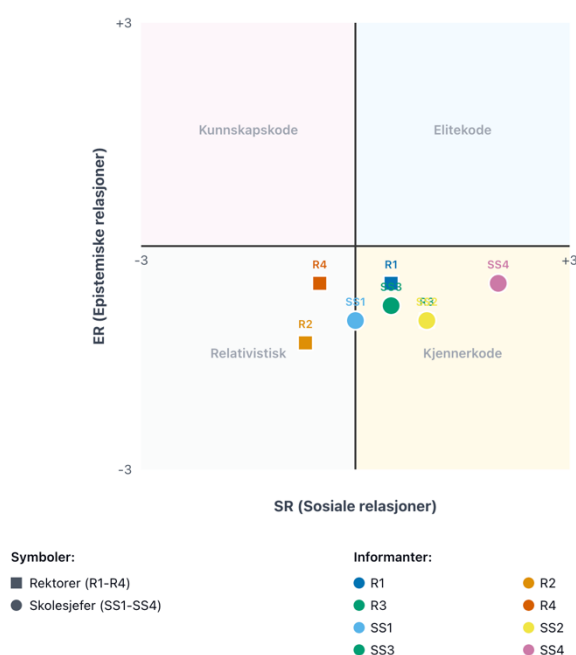
Den eneste rektoren som navngir en spesifikk forskningsbasert metode er R1, som snakker om «Thinking Classrooms-metodikken [jeg har] vært på kurs i» (ER +2, SR-1). Likevel er resten av rektorens diskurs om implementering og lederskap konsekvent erfaringsbasert: «jeg har erfart at det er tilliten som er viktigst» (ER -2, SR +2). R1 navngir forskningsmetoder, men anvender det ikke som legitimering av egen praksis.

To informanter, R3 og SS4, mobiliserer *elitekoder* (ER+, SR+) når de omtaler forskning. R3 uttaler: «[en forsker fra universitetet] kommer og forteller om viktigheten av dialogisk undervisning (...) det var så magisk altså» (ER +1, SR +2). Her kombineres referanser til forskning (navngir forsker og begrep) med personlig emosjonelt engasjement («magisk»); legitimeringen skjer både gjennom kunnskap og identitet. SS4 beskriver lesson studies tilsvarende: «(...) lesson studies som metode (...) jeg mener at måten riggen med å drive lesson studies for å få det til er egentlig (...) [Hadde jeg fått alle skolene mine til å ha en tilsvarende rigg]» (ER+1, SR +2). Metodisk kunnskap kombineres med personlig investering («jeg mener»). Likevel: også for disse to legitimeres beskrivelsene av egen praksis ellers i intervjuet gjennom *kjennerkode*.

Hva kan forklare dette systematiske paradokset der informantene anerkjenner forskning og artikulerer dette gjennom kunnskapskode (ER+, SR-), men legitimerer egen praksis gjennom kjennerkoder (ER-, SR+)? Ett svar ligger i feltspesifikk sosialisering. Skoleledere i Norge er over år innsosialisert i et felt der erfaring og personlig dømmekraft er viktige, om ikke primære, legitimeringsprinsipper. Det mangler systematisk trening i å artikulere praksis gjennom teoretiske begreper. Selv om de fleste på rektornivå og oppover har lederskolering, rekrutteres de gjerne på bakgrunn av mange års skolepraksis. Når forskning er tema, anerkjennes verdien. Men fra praktikerposisjonen, aktiveres habituelle legitimeringsstrategier uten forskningsbasert legitimering.

Et annet svar kan handle om feltets autonomi. Med Bernsteins (2000) termer har det pedagogiske feltet rekontekstualisert forskning på en måte som bevarer feltets selvstendighet. Forskning anerkjennes som relevant *input* (verktøy, perspektiver og inspirasjon), uten å bli konstituerende for lederidentiteten. Praktikere forblir praktikere uten å nærme seg forskningens tenkemåter og verktøy; forskningens legitimeringsprinsipper adopteres ikke som deres egne.

Implementering og spredning



Figur 5 Implementering og spredning

teorier om organisasjonsutvikling eller pedagogisk endring. Sosiale relasjoner varierer derimot betydelig (SR -0.5 til SR +1.8), avhengig av hvordan den enkelte forholder seg til implementeringsprosessene (figur 5).

Vi kan skille ut to legitimeringsstrategier: *personlig eierskap* og *strukturelle forklaringer*. Informanter som opplever at implementering har lyktes, legitimerer med høy SR; de knytter prosessen til personlige egenskaper og tar personlig ære. De som opplever utfordringer, forklarer dem med strukturer og kontekstuelle forhold og legitimerer med lav SR - utfordringen distanseres fra det personlige.

R3 representerer strategien som vektlegger personlig eierskap. Om spredningen av dialogisk undervisning på skolen kommenterer rektoren først nøytralt: «Hvis du spør de på huset her nå om dialogisk undervisning så vet de hva det er. Og de bruker det den dag i dag» (ER-1, SR 0). Men når R3 forklarer *hvorfor* det har lyktes, øker SR: «Jeg var nokså ny i rollen, så du ønsker å ha litt kontroll og hånden på rattet» (ER-2, SR+2). Rektoren peker på egen rolle («jeg tok regien»; ER -1, SR+2) og slår fast at «hvis det skal være et utviklingsarbeid, så er det til syvende og sist rektoren det står og faller på» (ER -1, SR+2). R3s gjennomsnittlige SR under temaet er +1.8, som er det nest høyeste av alle informantene. Suksess legitimeres altså gjennom egen innsats.

Dette temaet er det nest største i materialet (52 av 206 segmenter, 25%). Informantene snakker om hvordan arbeidet på innsatsskolene har spredd seg til andre skoler, om muligheter og hindre for implementering, og om hvordan utviklingsarbeid forankres i «Ut mot havet». Vi finner to distinkte tilnærminger som korrelerer med opplevd suksess i implementeringen.

Epistemiske relasjoner er gjennomgående svake (snitt ER -1.1), noe som indikerer at implementering primært legitimeres gjennom erfaring, ikke gjennom

SS4 bruker lignende strategier: «Jeg snakker hele veien om det ‘mind the gap’» (ER-1, SR+2). «Mind the gap» er et personlig mantra som her forstås som avstanden mellom formelle beslutninger og praksis. SS4 tar personlig ansvar for å minne alle på gapet og fremstiller seg som den som holder fokus. SS4s gjennomsnittlige SR under temaet er +1.5; som R3 legitimerer SS4 gjennom personlig lederidentitet, *personlig eierskap*.

R2 representerer kontrasten, *strukturelle forklaringer*. Der R3 vektlegger personlig lederskap, lener R2 seg på konteksten som forklaring på utfordringer: «Vi var en helt ny skole, en særdeles uferdig organisasjon og hadde egentlig nok med oss selv» (ER -2, SR 0). Dette er en relativistisk kode, der både epistemiske og sosiale relasjoner er svake. Det er situasjonen og ikke personen som forklarer utfordringen. R2s gjennomsnittlige SR under temaet er 0.0, markant forskjellig fra R3s +1.8.

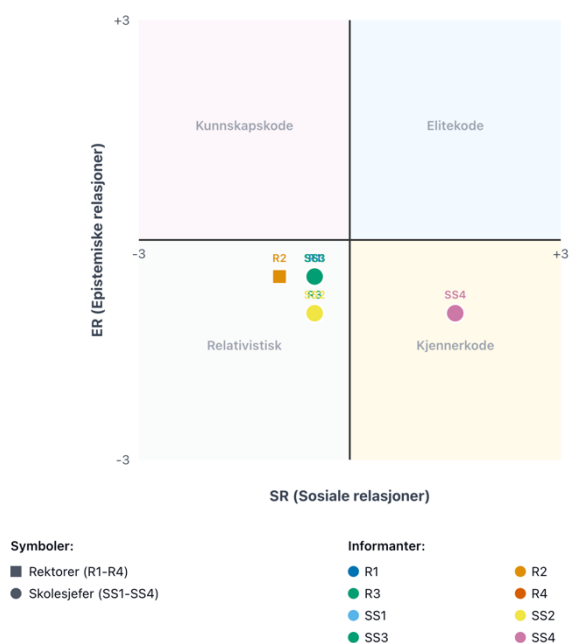
SS1 artikulere også strukturelle forklaringer, men med en annen vinkling: «det er så lang vei inn til Lises pult» (ER -2, SR 0). «Lises pult» som metafor for klasserommet, det egentlige siktemålet for slike utviklingsprosjekt, er brukt for å beskrive avstand i organisatorisk struktur, snarere enn manglende lederinnsats. SS1s gjennomsnittlige SR under dette temaet er, som R2, 0.0.

Todelingen mellom personlig eierskap og strukturelle forklaringer uttrykker en attribueringsdynamikk: suksess attribueres til lederskap (SR+), utfordringer til kontekst (SR-). Når ledere tar kreditt for suksess, mobiliserer de lederidentitet; når manglende suksess skal forklares, depersonaliseres årsaksforklaringen og legges ut i strukturene.

To informanter, SS2 og SS3, kombinerer begge legitimeringsstrategiene og har moderat positiv SR under dette temaet (+0.5 og +0.8). Begge anerkjenner både strukturelle utfordringer og personlig ansvar. SS2 sier at «(...) alt som vi klarer å lage system på, det er det som virker» (ER -2, SR 0), men følger opp med: «Jeg prioriterte ikke dette godt nok» (ER -1, SR +2), altså en veksling mellom strukturell forklaring (systemet) og personlig selvkritikk (manglende prioritering). SS3 er inne på det samme: «(...) vi lærte at spredning var vanskelig (...) vi lærte (...) vi styrket det» (ER -2, SR+1). «Vi lærte»-formuleringen antyder en iterativ, kollektiv læringsprosess; verken en ren personlig kreditt for det som har gått bra eller en ren strukturell forklaring på det som ikke fungerte.

Når ledere kun mobiliserer lederidentitet ved suksess og ikke ved motgang, blir evalueringen av et partnerskap asymmetrisk: suksessen gjøres personlig, utfordringen et spørsmål om dårlige strukturer. Årsaksforklaringen skifter legitimeringsprinsipp etter resultat, og det blir vanskelig å lære systematisk av hva som påvirker implementering. Slik attribusjon, suksess til egen innsats (SR+) og utfordringer til strukturelle forhold (SR-), er nok et eksempel på habituelle, kontekstavhengige, legitimeringsstrategier.

Delingsinitiativ



Figur 6: Delingsinitiativ.

personlig innsikt (figur 6). Kritikken blir i stedet formulert som strukturelle observasjoner uten klar agens; «dette fungerer ikke» heller enn «jeg misliker dette.»

SS1 formulerer den mest talende metaforen: «det er så lang vei inn til Lises pult» (ER -2, SR 0), som en artikulering av avstanden mellom formelle delingsarenaer og lærerens faktiske praksis. «Lises pult» er arenaen der endring må skje, og den lange veien dit er de organisatoriske lagene og oversettelsene som må gjøres i sprednings- og delingsarbeidet. Metaforen er depersonalisert; det er ikke SS1 som misliker det, men det er en strukturell realitet.

R1 beskriver den nettbaserte delingsplattformen Språkløyper som «(...) et tilbud (...) det føles ikke relevant nok alltid» (ER -1, SR -1). Her mobiliseres ikke SR (for eksempel «jeg føler»), og kombinert med en passivkonstruksjon og «alltid» blir vurderingen upersonlig. R2 er enda mer eksplisitt: det er «(...) ekstremt lite effektivt når du skal gå gjennom en administrasjon. For du filtrerer informasjonen» (ER -2, SR 0). R2 peker her på at det er strukturell filtrering som er det problematiske, ikke manglende engasjement eller dårlige intensjoner.

Denne typen avpersonalisert kritikk er analytisk interessant fordi den står i kontrast til informantenes legitimering av andre temaer. Når lederansvaret er tema mobiliserer de høy SR, og når de kritiserer delingsarenaer er SR nær null.

Et gjennomgående mønster i materialet er kritikk av etablerte delingsarenaer, som samlinger for skoleledere og «Språkløyper», for deling av erfaringer (kodet i 18 segmenter, 9%). Kritikken går igjen hos alle de åtte informantene, og legitimeres gjennomgående gjennom en *relativistisk* kode, altså med både svake epistemiske og sosiale relasjoner. Gjennomsnittet for epistemiske relasjoner (ER) i denne kategorien er -1.8 og -0.2 for sosiale relasjoner (SR). Dette betyr at kritikken verken legitimeres gjennom formell kunnskap om hva som gjør deling effektiv eller gjennom

En mulig tolkning av dette kan være at kritikk av dette partnerskapet er sosialt risikabelt dersom den blir personliggjort. Å innføre personlig agens i for eksempel «jeg misliker Språkløyper» posisjonerer en som kritiker av et fellesskap. Utsagnet «inn til Lises pult», derimot, er en observasjon av et strukturelt problem som alle kan gjenkjenne.

Depersonalisert er trygt; man kritiserer systemet og ikke aktørene.

Ett unntak fra denne depersonaliserte kritikken finnes. SS4 tar kritikken personlig. SS4s gjentagende «mind the gap»-formulering (ER -1, SR +2) tar ikke form av en generell strukturobservasjon, men mer et personlig mantra. Når vedkommende sier at «jeg snakker hele veien om det, 'mind the gap'», tar vedkommende personlig eierskap over problemet. Dette samsvarer med SS4s generelt høye SR (+1.8). SS4 kan mobilisere personlig kritikk fordi vedkommende har tilstrekkelig lederidentitet til å tåle den.

I et partnerskap kan dette være et kritisk funn. Dersom en nokså konsekvent evaluerer delingsarenaer på en depersonalisert måte, hindrer det potensielt viktig tilbakemelding. Informantene later til å mene at arenaene ikke fungerer, men det blir ikke artikulert som en personlig vurdering som noen har eller tar ansvar for og som en kan kritisere konstruktivt, diskutere og handle på.

Praktisk organisering og system



Figur 7: Praktisk organisering og system.

Praktisk organisering handler om fellestiden og hvordan den organiseres, hvordan møtestrukturer legges opp og om informasjonsflyt, samt modellene for spredning av kunnskapen fra innsatsskolene. Temaet omfatter 38 segmenter (18%) og har lavest SR av alle med gjennomsnittlig SR på 0.1, det vil si 0.7 poeng under totalgjennomsnittet (figur 7). Selv informanter med høy gjennomsnittlig SR (som SS4 med SR +1.8) faller mot lavere SR når de snakker om organisering.

Lav SR indikerer at organisering systematisk depersonaliseres. R1 sier for eksempel at «vi organiserte det i fellestiden» (ER 0, SR 0), og SS2 at «alt

som vi lager system på virker» (ER -2, SR 0). Dette er strukturelle, ikke personlige, legitimeringer; organisering fremstår som en pragmatisk nødvendighet, ikke en arena for

personlig lederskap. SS2 legitimerer paradoksalt «system» gjennom erfaring (at «det virker»), samtidig som prosessen depersonaliseres («vi» i stedet for «jeg»).

Her ligger en mulig forklaring på implementeringsgapet skolesjefene beskriver: Når ledere kommuniserer implementering som organisatoriske grep (lav SR), mens lærere trenger personlig legitimering (høy SR) for å engasjere seg, oppstår et misforhold.

Selvkritikk og refleksjon



Figur 8: Selvkritikk og refleksjon.

Selvkritikk, i dette materialet kodet som personlig ansvar for mangler eller utfordringer, er den minste kategorien med kun 13 segmenter (6%) (figur 8). Det er et analytisk interessant poeng at selvkritikk krever sterk lederidentitet. Informantene som er mest selvkritiske er SS2 (gjennomsnittlig SR på +0.9), SS3 (+0.5) og SS4 (+1.8), altså alle med relativt høy SR. SS2 er eksplisitt på at «jeg prioriterte ikke dette godt nok» (ER -1, SR +2), og SS4 formulerer at «jeg har faktisk et problem med å vite hva som er den beste løsningen» (ER -2, SR +1).

I materialet finner vi selvkritiske kommentarer bare hos en av de fire rektorene (R3, med bare ett segment kodet som selvkritisk). R2 og R4, med lavest SR, legger utfordringene i konteksten, ikke sin egen innsats. Dette peker i retning av at selvkritikk krever sterk nok lederidentitet til å kunne risikere den.

Diskusjon

Forskning-praksis-gapet i utdanning er et veletablert forskningsfelt. De eksisterende forklaringene deler likevel en grunntanke: gapet er et tilgangs-, oversettelses- eller organiseringsproblem som lar seg løse med bedre design.

Forskning på *research-practice partnerships* (RPP) ser som løsning langvarige og gjensidige samarbeidsstrukturer (Coburn & Penuel, 2016) og i typer toveis-interaksjoner som kan dempe forskjeller mellom forskere og praktikere (Farley-Ripple et al., 2018).

Kunnskapsmobiliseringslitteraturen plasserer problemet i leddene mellom forskning og bruk av forskningen (Levin, 2008), mens *knowledge brokering*-tradisjonen leter etter et savnet

bindeledd i kjeden fra evidens til handling; aktører som kan koble forskning og praksis sammen (Ward, House & Hamer, 2009). På tvers er logikken den samme: med rette strukturer og ledd som kan mekle mellom de ulike nivåene kan forskningen finne veien inn i praksis.

En annen tradisjon polariserer normativt mellom evidens og skjønn. Robinson, Lloyd og Rowe (2008) viser at skoleledere som engasjerer seg konkret i lærernes læring med forskningskunnskap, har betydelig effekt på elevresultatene. Dette er et argument for at god ledelse bygges på forskning. Hargreaves og Fullan (2012) snur dette og forsvarer profesjonell dømmekraft («decisional capital») bygd gjennom systematisk erfaring og kollegarefleksjon over tid. Begge disse posisjonene forutsetter at forholdet mellom forskning og erfaring kan balanseres eller utvikles.

I nordisk sammenheng kartlegger Lillejord & Børte (2016) partnerskap som komplekse og normativt ladde, mens Postholm (2021) fremhever forankring, dialog og tillit som vilkår for varig endring. Nærmere denne artikkelens posisjon ligger Kirkerud (2021) og Hermansen og Mausethagen (2023). Kirkerud bruker Bernsteins begreper om horisontale og vertikale kunnskapsformer, erfaring versus forskning, for å vise at skoleledere ofte velger bort den forskningsbaserte kunnskapen når de tilpasser eksterne ressurser lokalt. Hermansen og Mausethagen flytter analysen forbi det vante skillet mellom teori og praksis og etterspør hvordan kunnskapsrelasjoner faktisk forhandles frem i konkrete partnerskap.

Mot dette bakteppet bidrar studien på tre måter, med ulik tyngde. Det viktigste bidraget er teoretisk: studien flytter forklaringen fra organisering, prosess og normer til spørsmålet om hvilke kunnskapsgrunnlag som teller som legitime hos de ulike aktørene. At et syv år gammelt partnerskap med alt RPP-litteraturen etterlyser av strukturer fortsatt reproducerer kunnskaps-asymmetri, peker ikke mot en svikt i designet, men heller mot at universitet og skole opererer med ulike legitimeringsprinsipper. Substansielt løfter studien fram skoleledere som epistemiske aktører, en gruppe som har fått mindre oppmerksomhet enn lærerutdanningen (Hermansen & Mausethagen, 2023) og lærere, til tross for at denne gruppens tilpasningsarbeid avgjør hva som blir legitimt i skolen. Empirisk gir SoS syv års observasjonsgrunnlag fra norsk kontekst. Det Hermansen og Mausethagen kaller *epistemiske relasjoner* settes her i system gjennom LCTs spesialiseringskoder. Slik forflyttes spørsmålet om forsknings-praksis-gapet fra organisering til hvilken kunnskap som faktisk legitimerer skoleledelse. Dette perspektivet strukturerer drøftingen som følger.

Forskningsparadokset: En strukturell utfordring

Et fremtredende mønster i materialet kan vi beskrive som et forskningsparadoks (jf. Lysenko et al., 2014; Vanderlinde & van Braak, 2010). Informantene verdsetter eksplisitt forskningens verdi for skoleutvikling. Likevel viser de primært til egen erfaring og lederidentitet når de

snakker konkret om utviklingsarbeid på egen skole eller i egen kommune. Når de snakker om forskning mobiliserer de kunnskapskode (gjennomsnittlig ER +1.5, SR -0.3), forståelig nok, siden de adresserer perspektiver fra forskningen direkte. Men når de beskriver egen praksis bruker de kjennerkode (gjennomsnittlig ER -1.0, SR +0.8). Gapet i ER mellom disse posisjonene er 2.5 poeng.

Funnet kan virke trivielt; selvsagt bruker skoleledere forskningsterminologi når de snakker om forskning. Det interessante ligger imidlertid i *frekvensen* og *funksjonen* av de ulike legitimeringsstrategiene.

Frekvens: For det første utgjør forskningens rolle kun 21 av 206 segmenter (10%). De resterende 90%, diskusjoner av implementering, lederansvar, organisering og andre konkrete aspekter ved partnerskapet og skoleutvikling generelt, blir hovedsakelig legitimert gjennom erfaring heller enn epistemiske relasjoner (ER -1.0 til -1.5) og identitet (SR +0.5 til +1.7). Å mobilisere forskningsbasert legitimering ligger der som et potensiale, for eksempel ved å vise til perspektiver og teorier som har vært tematisert gjennom hele samarbeidsperioden, men dette er fraværende i materialet. De mer epistemiske legitimeringene forblir avgrenset til de segmentene der informantene eksplisitt adresserer forskningens verdi generelt.

Funksjon: Videre kan vi spørre oss hva som er den faktiske effekten av utsagn og formuleringer som slår fast at forskning er viktig eller at vi trenger gode teorier. I dette materialet har slike utsagn nærmest en performativ funksjon. De signaliserer en anerkjennelse av verdien av forskning, men uten å være konstituerende for informantenes egen autoritet. Dette blir for eksempel illustrert hos SS2, som sier at «du trenger god forskning og gode teorier» (ER +2, SR -1) når vedkommende snakker om samarbeid, men som samtidig beskriver sin egen kompetanseutvikling slik: «(...) etter hvert så tror jeg jeg har fått erfaring» (ER -3, SR +2). SS2s autoritet som leder legitimeres gjennom erfaring, ikke forskning. Forskningsreferansene legitimer altså forskning som fenomen, men ikke SS2 selv som leder.

Dette mønsteret peker i retning av en mulig tolkning: Forskningsbasert kunnskap har fått innpass som anerkjent ressurs som en aspirerer mot i partnerskapet, men denne typen kunnskap fungerer ikke som legitimeringsgrunnlag for skoleledernes egen autoritet, selv etter mange års samarbeid i et partnerskap.

En mulig forklaring på dette paradokset kan finnes i Bernsteins begrep om *rekontekstualisering* (Bernstein, 2000). Når kunnskapen flyttes fra produksjonsfeltet (forskningen) til reproduksjonsfeltet (skolen) blir den tilpasset de eksisterende prinsippene i feltet. I vårt materiale rekontekstualiseres forskningen som aspirasjon og verktøy («det er bra med forskning», «vi trenger gode teorier»), men ikke som størrelser som konstituerer lederidentiteten. En praktiker forblir en praktiker uten å adoptere legitimeringsprinsippene på forskningsfeltet.

En alternativ forklaring kan handle om feltsosialisering. Skoleledere i norsk kontekst er tradisjonelt rekruttert fra praksisfeltet, og kommer fra en tradisjon med en sterk pedagogisk-faglig identitet. Dette betyr at de over mange år har blitt sosialisert inn i et felt der erfaring og personlig dømmekraft er primære legitimeringsprinsipper; de mangler systematisk trening i å legitimere praksis gjennom teoretiske begreper. Feltets autoritetskrav belønner ikke nødvendigvis forskningsbasert legitimering. Og i vårt tilfelle, selv etter syv års samarbeid med UiS, mobiliserer ingen av de åtte informantene forskningsbasert legitimering som sin primære strategi.

Ting tar tid

Forskningsparadoksets mest kritiske implikasjon er at endring av praksis i skolen tar lang tid. Gapet mellom forskning og praksis handler ikke primært om individuelle barrierer, som mangel på tid, tilgang eller forståelse, men om legitimeringsprinsippene i feltet. I Bourdieus (1990) forstand konstitueres prinsippene for legitimering gjennom strukturelle relasjoner over det individuelle aktørnivået. Gyldig legitimering i skolefeltet er bestemt av feltets struktur, feltets *pedagogiske apparat*, som regulerer både hva som anerkjennes som gyldig kunnskap og hvordan denne overføres på tvers av kontekster (Bernstein, 2000). Det er feltet selv som må endre hva som regnes som autoritativ kunnskap.

Dette kan illustreres ved å sammenligne med andre profesjoner. I dag legitimeres medisinsk praksis primært gjennom kunnskapskoder (Maton, 2014). Men før «evidence-based medicine»-bevegelsen på 1990-tallet var skjønn og erfaringer fra klinisk arbeid mer dominerende (Sackett et al., 1996). Det tok flere tiår med systematisk arbeid å endre feltets legitimeringsprinsipper, gjennom utdanning, endrede forventninger fra helsebyråkratiet, og så videre. Dette handlet altså ikke bare om holdninger på individuelt nivå blant praktikere, men om selve grunnlaget for hva som gir autoritet i profesjonen. Som Bourdieu (1977) påpeker, endres slike feltstrukturer gjennom langsom transformasjon av habitusformer på tvers av generasjoner av praktikere, ikke gjennom holdningsendringer.

Tematisk bevegelse som teoretisk bidrag

Et annet sentralt funn i analysen er at de samme aktørene veksler systematisk mellom strategier for legitimering avhengig av tema. Når informantene tematiserer lederansvar, øker SR med gjennomsnittlig 1.0 poeng. Når temaet er organisering, faller derimot SR med gjennomsnittlig 0.7 poeng. Der forskning er tematisert øker ER til +1.5, og når de legitimerer egen praksis synker ER til -1.0.

Ofte beskrives felt eller disipliner i LCT med en dominant spesialiseringskode. Humaniora har for eksempel en sterkere kjennerkode enn fysikk, som på sin side har en sterkere

kunnskapskode (Maton, 2014). I vår studie ser vi at når vi anvender LCT på diskursene til individuelle aktører, mobiliserer aktørene ulike koder kontekstuellt.

Dette er en type fleksibilitet som viser at spesialisering er en relasjonell praksis som konstitueres i møtet mellom aktører, tema og kontekst. Ulike temaer har «tematisk gravitasjon»; de trekker legitimering i bestemte retninger. Lederansvar trekker for eksempel mot personlig legitimering (kjennerkode), organisering trekker mot strukturell legitimering (relativistisk kode, som verken vektlegger epistemisk eller sosial legitimering) og når det er tale om forskningens rolle trekkes informantene mot epistemisk legitimering (kunnskapskode).

I vår kontekst kan LCT forstås teoretisk på to nivåer: som *feltstruktur* (at visse felt har dominante koder) og som *diskursiv praksis* (at aktører fleksibelt mobiliserer ulike koder). Informanten R4 er for eksempel «stabil» og holder seg i samme kvadrant, eller kode, uavhengig av tema, mens informanter som SS4 er «variable», og beveger seg mellom koder med et større repertoar.

Implikasjoner for partnerskapet

Analysen peker i retning av at tematisk variasjon i legitimering er noe et partnerskap må forholde seg til som strukturell realitet heller enn noe som skal overvinnes. Noen kontekster åpner for forskningsbasert legitimering mens andre krever en mer erfaringsbasert legitimering for å opprettholde autoriteten.

Endelig synliggjør «forskningsparadokset» at gapet mellom forskning og praksis ikke primært handler om tilgang, tid eller forståelse (tradisjonelle barriere-forklaringer), men om legitimeringsprinsipper som ikke er kompatible på feltnivå. Dette flytter partnerskapets utfordringer fra individuelt nivå til strukturelt nivå.

Alternative tolkninger

Tre alternative perspektiver fortjener en drøfting: organisatorisk læring, makt-asymmetrier i partnerskapet og tilpasning til forventninger i intervjusituasjonen.

Litteraturen om organisatorisk læring tilbyr en første inngang. Argyris og Schön (1996) skiller mellom enkelkretslæring (der praksis justeres innenfor etablerte mål) og dobbelkretslæring (der rammene selv revideres). Funnene i denne artikkelen kan tyde på at SoS har gitt gode enkeltjusteringer, for eksempel nye verktøy, begreper og møtepunkter, uten å rokke ved det grunnleggende legitimeringsgrunnlaget. Dette rører ved noe vesentlig: at varig endring krever mer enn nye praksiser. Det forklarer likevel ikke hvilke kunnskapsgrunnlag som forblir legitime når dobbelkretslæringen uteblir. Dette spørsmålet, altså hva som teller som legitim grunn for praksis, er nettopp det spesialiseringsanalysen er konstruert for å besvare.

Et andre perspektiv legger vekt på maktasymmetrier. Universitetet og skoleeier står i ulike posisjoner institusjonelt, med ulike former for kapital (jf. teorikapittelets gjennomgang av Bourdieu). Lest langs denne akse kunne verdsettingen av forskning fortolkes som en slags strategisk underordning, eller motsatt: det å være tilbakeholden med forskningsbasert legitimering som markering av autonomi mot et universitet som har dyttet for hardt. Spesialiseringsdimensjonen rommer ikke de relasjonelle og posisjonelle hierarkiene, her ville LCTs autonomidimensjon kunne gi et mer presist analytisk grep. Maktanalyse erstatter ikke legitimeringsanalyse, men en utvidet undersøkelse av institusjonelle asymmetrier, særlig mellom rektor- og skolesjefnivået, kan komplementere denne analysen.

Et tredje perspektiv ligger nærmere selve intervjumaterialet: at informantene kan tilpasse utsagn til antatte forventninger. Goffman (1959) og Alvesson (2003) minner oss om at intervjuet er en sosial situasjon der utsagn tilpasses publikum, og forskernes nærhet til feltet gir reell risiko for lojalitetsbias i begge retninger. Vi anerkjenner at det kan være en fare for at deler av den eksplisitte forskningsverdsettingen kan være formet av slike forventninger. Dette kan likevel ikke alene forklare den systematiske tematiske bevegelsen mellom kodene. Hadde dette dominert, ville vi forventet jevnt høy forskningsverdsetting på tvers av temaer. Det vi observerer, er at samme informant beveger seg fra kunnskapskode i abstrakt omtale av forskning til kjennerkode i konkrete praksisorienterte temaer.

Felles for de tre perspektivene er at de markerer grenser for hva en spesialiseringsanalyse alene kan vise, uten å overflødiggjøre den. Spørsmålet om hvilke kunnskapsgrunnlag som teller som legitime, altså artikkelens utgangspunkt, gjenstår likevel når de alternative lesningene er prøvd.

Konklusjon

Vi har i denne artikkelen undersøkt hvordan skoleledere og administratorer forstår og erfarer partnerskap som system for skoleutvikling gjennom en kombinasjon av tematisk analyse og Legitimation Code Theory. Vi har intervjuet åtte skoleledere, fire rektorer og fire skolesjefer, og analysen avdekker tre hovedfunn.

For det første identifiserer vi et gap mellom informantenes eksplisitte verdsetting av perspektiv fra forskningen og det at de legitimerer egen praksis primært gjennom erfaring og sin identitet som ledere. De mobiliserer kunnskapskoder (ER +1.5) når de snakker om forskning, og kjennerkoder (ER -1.0) når de beskriver egen praksis. Forskningsbasert kunnskap har altså funnet innpass som verktøy og viktige verdier, men ikke som legitimeringskilde for informantenes autoritet.

For det andre ser vi tematiske bevegelser i spesialiseringskodene. En og samme informant veksler mellom legitimeringsstrategier avhengig av tema. Når de diskuterer sitt ansvar som ledere legitimerer de dette i personlige egenskaper og identitet, og SR øker med

gjennomsnittlig 1.0 poeng. Praktisk organisering depersonaliseres, og SR faller med 0.7 poeng. Spesialisering er altså en relasjonell praksis som oppstår i møtet mellom aktør, tema og kontekst.

For det tredje identifiserer vi to strategier med tilhørende legitimeringsprinsipper for resultatet av utviklingsarbeid: suksess personliggjøres (SR+) og utfordringer strukturaliseres (SR-). Denne dynamikken, altså at gode tendenser er et spørsmål om deres personlige lederegenskaper, og at utfordringer i utviklingsarbeidet skyldes manglende eller dårlige strukturer, vanskeliggjør det å generalisere erfaringer og overføre kunnskaper i videre utviklingsarbeid. Når suksess personliggjøres og utfordringer strukturaliseres blir årsaksforklaringer vanskelige å sammenligne på tvers av erfaringer.

Artikkelen identifiserer inkompatible legitimeringsprinsipper som forklaring på forskning-praksis-gapet. Slike epistemologiske endringer på feltnivå er et generasjonsprosjekt; de kan ikke forventes innenfor rammene av et relativt tidsbegrenset prosjekt.

Referanser

- Alvesson, M. (2003). Beyond neopositivists, romantics, and localists: A reflexive approach to interviews in organizational research. *Academy of Management Review*, 28(1), 13–33.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. ed.). Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Farley-Ripple, E. N., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449–471. <https://doi.org/10.1080/0305498032000153025>
- Hermansen, H., & Mausesthaugen, S. (2023). Beyond the research–practice gap: Constructing epistemic relations in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 119, 102171. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102171>
- Kirkerud, G. (2021). Kompetanseutvikling som rekontekstualisering: Skoleledelse i spennet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(2). <https://doi.org/10.23865/up.v15.2750>
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational research in educational practice: Predictors of use. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1–26.
- Levin, B. (2008). *Thinking about knowledge mobilization: A discussion paper prepared at the request of the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council*. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Maton, K., & Chen, R. T.-H. (2016). LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. I K. Maton, S. Hood, & S. Shay (red.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (s. 27–48). Routledge.
- Maton, K., & Howard, S. K. (2016). LCT in mixed-methods research: Evolving an instrument for quantitative analysis. I K. Maton, S. Hood, & S. Shay (red.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory* (s. 49–71). Routledge.
- McLaughlin, C., & Black-Hawkins, K. (2004). A schools–university research partnership: Understandings, models and complexities. *Journal of In-Service Education*, 30(2), 265–284. <https://doi.org/10.1080/13674580400200319>
- Postholm, M. B. (2021). The importance of the start-up phase in school-based development for learning and enduring change. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 572–586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793944>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *BMJ*, 312(7023), 71–72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>

- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>
- Ward, V., House, A., & Hamer, S. (2009). Knowledge brokering: The missing link in the evidence to action chain? *Evidence & Policy*, 5(3), 267–279. <https://doi.org/10.1332/174426409X463811>