

Mausethagen, S. & Tvedten, S. (2026). Forskningens betydning for skolelederes opplevelse av handlingsrom. I T. S. Prøitz, J. S. Borgen & S. Mausethagen (Red.), *Skoleledelse og autonomi i tid og rom: Relasjonell, flerdimensjonal og motsetningsfylt* (s. 187–205). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa860609>

Kapittel 9

Forskningens betydning for skolelederes opplevelse av handlingsrom

Sølvi Mausethagen & Sigrunn Tvedten

Sammendrag: Dette kapitlet undersøker hvilken betydning forskning har for skolelederes opplevelse av handlingsrom i arbeid med skoleutvikling. Basert på intervjuer med skoleledere i fem kommuner identifiserer studien tre sentrale dimensjoner som former opplevd handlingsrom: forskningskompetanse, kvaliteter ved eksterne partnerskap og tidligere erfaringer fra utviklingsprosesser. Analysene viser at tilgang til forskning, forskningsmiljøer og partnerskap styrker lederes faglige trygghet, utvider mulighetene for profesjonelle skjønnsvurderinger og gir støtte til å ta initiativ innenfra. Samtidig kan forskning oppleves som begrensende når den ikke er tilpasset lokal kontekst eller når utvikling primært styres ovenfra. Kapitlet viser hvordan forskningsressurser – når de oppfattes som relevante og eies lokalt – kan bidra til å utvide handlingsrommet, styrke profesjonell dømmekraft og fremme skoleutvikling som forankres i lokale behov.

Nøkkelord: skoleutvikling, forskningskompetanse, partnerskap

Abstract: This chapter investigates the role of research in shaping school leaders' perceived autonomy in school development processes. Drawing on interview data from school leaders across five municipalities, the study identifies three key dimensions influencing perceived room for manoeuvre: research competence, the quality of external partnerships, and experiences from development initiatives. The analysis demonstrates that access to research, research communities, and collaborative partnerships enhances leaders' professional confidence, supports informed decision-making, and enables locally driven development efforts. At the same time, research can be experienced as constraining when it is insufficiently contextualised or primarily imposed from above. The chapter concludes that research resources – when relevant, relational, and locally owned – can expand leaders' epistemic and structural autonomy, strengthen professional judgement, and contribute to more sustainable and context-sensitive school development.

Keywords: school development, research competence, partnership

Introduksjon

Målet med dette kapitlet¹ er å analysere betydningen av forskning for skolelederes opplevelse av handlingsrom. Vi retter særlig oppmerksomhet mot hvordan tilgang til og «bruk» av kunnskap fra forskning synes å ha betydning for skolelederes opplevde handlingsrom i skoleutviklingsprosesser. Relasjonen mellom forskning og opplevelse av handlingsrom er i relativt liten grad belyst i eksisterende forskning på skoleledelse og autonomi. Dette er viktig å studere nærmere fordi skoleledelse og handlingsrom i forskningslitteraturen vanligvis blir sett på som de viktigste drivkreftene for skoleutvikling, og fordi vi vet at kunnskap fra forskning og forskningsmiljøer er viktig for å initiere og lede skoleutviklingsprosesser (Cain, 2015; Mausethagen et al., 2023; Woods et al., 2021).

Å ha handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse er et viktig kjenne-tegn ved profesjoner, og det samme gjelder integrasjon av forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap (Abbott, 1988; Grimen & Molander, 2008). I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i at skolelederens profesjonelle arbeid har en kunnskapsdimensjon, og at denne dimensjonen og skolelederens relasjon til kunnskap fra forskning er gjensidig avhengige. En hypotese er derfor at involvering med ulike forskningsressurser vil være viktig for skolelederes opplevde handlingsrom. For å gi et konkret eksempel kan skolelederen oppleve seg tryggere i vurderinger og beslutninger i en sak dersom hen kjenner forskningen og/eller er involvert i prosjekter der hen har eksterne kunnskapsressurser å trekke på, og dermed opplever – og potensielt tar – et større handlingsrom. Handlingsrom handler om ens kapasitet til å utvikle, ivareta og redegjøre for sin kunnskapsbase, og dermed om langt mer enn «frihet» i egen praksis (Cribb & Gewirtz, 2007; Mausethagen, 2015). I dag ligger det også en økende forventning fra de fleste aktører, både i og utenfor skolen, om at en skoleleder, både innenfor og på tvers av nivåer, kan redegjøre for så vel som begrunne sine skjønsmessige vurderinger og avgjørelser (Molander, 2016). For ledere i skole og kommune betyr det for eksempel at de løser sine oppgaver i tråd

1 Dette bokkapitlet på norsk bygger på artikkelen Mausethagen, S., & Tvedten, S. (2025). The role of research in educational leaders' perceived autonomy. *International Journal of Educational Management*, 39(6), 1465–1478.

med gitte lover og forskrifter, så vel som med sitt individuelle og kollektive kompetanse- og kunnskapsgrunnlag.

Forskningsbasert kunnskap har økt i betydning både i lærer- og lederutdanning – og i skoleutvikling (f.eks. Caspersen & Smeby, 2023; Eriksen, 2022). De siste 10–15 årene har det særlig vært en økning i skolelederes tilgang til forskning og forskningsmiljøer, og dermed i ressurser de kan trekke på og integrere i eget arbeid, selv om det selvsagt vil være variasjoner i denne tilgangen. Dette henger blant annet sammen med en mer akademisert grunnutdanning for lærere, flere tilbud om videreutdanning (inkludert på masternivå) og strukturelle ordninger for kompetanseutvikling som har omfattet både sentraliserte og desentraliserte ordninger. Sistnevnte innebærer ofte utvikling av partnerskap mellom UH-institusjoner og kommuner/skoler. I tillegg har vi fått ordninger som offentlig ph.d. og utlysninger av forskningsprosjekter der det forutsettes tett samarbeid mellom UH og kommuner/skoler om forskning og skoleutvikling. Slike initiativer har bidratt til å styrke koblinger mellom institusjoner og kunnskapsformer (Mausethagen et al., 2023), noe som også gjør skoleutvikling til et godt «case» for å undersøke hvordan ressurser fra forskning spiller en rolle for skolelederes opplevde handlingsrom. Forskningsressurser kan for eksempel være prosjekter, artikler, mennesker og miljøer. Å eie slike ressurser gjør det vanligvis mulig å delta i kunnskapsproduksjon, så vel som i kritiske diskusjoner og revisjoner av de samme ressursene, og av hvordan de «brukes» (Mausethagen et al., 2023; Fricker, 2007).

I dette kapitlet undersøker vi den kunnskapsmessige dimensjonen ved skolelederes handlingsrom med utgangspunkt i omfattende intervjudata fra skoleledere ansatt i fem kommuner i Norge. Vi stiller følgende forskningsspørsmål: Hvilken rolle spiller ressurser fra forskning i skolelederes vurderinger med tanke på skoleutvikling, og hvordan synes forskning å innvirke på deres opplevde handlingsrom? Først redegjør vi for utvalgte aktuelle studier av skolelederes handlingsrom og hvordan dette kan relateres til kunnskap fra forskning, deretter for de analytiske perspektivene vi anlegger. Vi presenterer datagrunnlaget analysene bygger på, før vi presenterer analysen gjennom tre forhold ved hvordan forskning spiller en rolle i ledernes opplevelse av sitt handlingsrom. Vi avslutter med en diskusjon og en avslutning.

Relevant tidligere forskning

Det finnes mye forskningslitteratur som tar for seg ulike dimensjoner ved skolelederes handlingsrom, men relativt få studier som eksplisitt undersøker forskningens betydning for skolelederes oppfatning av eget handlingsrom. Det finnes relativt mange studier av bruk av kunnskap som et politisk verktøy og hvordan dette påvirker skolelederes handlingsrom, men denne litteraturen har først og fremst vært opptatt av bruk av kunnskap fra tester og evalueringer (ofte omtalt som data), og ikke forskning (f.eks. Coburn & Turner, 2011; Hermansen, 2017). Imidlertid finnes det noen relevante studier innenfor forskningslitteraturen om «bruk av forskning» og «Research-practice partnerships» (RPPs), som vi gir en kort oversikt over i de påfølgende avsnittene.

Hvis vi går til litteraturen om «bruk av forskning» i skolen mer generelt, er en utfordring at den ofte tar utgangspunkt i en mangel eller et underskudd blant lærere og ledere (det vil si «lærere og ledere bruker ikke nok forskning»), og at studiene ofte har et lineært perspektiv på denne «bruken» av kunnskap fra forskning. Dermed gis det ofte begrenset oppmerksomhet til spørsmålet om handlingsrom i disse studiene. Samtidig er det over tid et økende antall studier som tar utgangspunkt i relasjonelle og systemiske forhold. For eksempel studerer Kowalczyk-Wałędziak et al. (2024) og Kowalczyk-Wałędziak og Ion (2024) motivasjonen og nøkkelfaktorene som påvirker skolars engasjement i forskningsaktiviteter. De identifiserte personlig motivasjon, institusjonell støtte og nettverk som avgjørende for å fremme vellykket engasjement med kunnskap fra forskning i skolen. Coburn og Turner (2011) fant at skoleledere ofte underutnytter eller selektivt bruker forskningsfunn, ofte på grunn av mangel på tid, manglende tilgang til relevant forskning eller begrenset kunnskap om hvordan man integrerer forskning i beslutningstaking. Relevansen av forskning for den spesifikke konteksten har også i andre studier vist seg å påvirke om skoleledere «bruker» forskning eller ikke, og det fremheves at faktorer som ferdigheter, kunnskap og skolens kultur er viktige (Farley-Ripple, 2024; Joram et al., 2020).

Et annet relevant forskningstema gjelder forskning i partnerskap mellom universiteter og høyskoler og skoler og kommuner (f.eks. Coburn & Penuel, 2016). Både internasjonal og nasjonal forskning har vist at de (forskjellige) organisatoriske og kulturelle egenskapene ved skoler, kommuner og høyere utdanningsinstitusjoner ofte representerer utfordringer når disse aktørene skal

samarbeide om forskning (f.eks. Handscomb et al., 2014). De organisatoriske rammebetingelsene er mer utforsket i eksisterende forskning, mens det som kan beskrives som kunnskapsdimensjonen ved disse partnerskapene, har blitt mindre utforsket. Samtidig blir en slik dimensjon ofte vektlagt ved at utfordringen med å integrere forsknings- og erfaringsbasert kunnskap i partnerskap fremheves (Lillejord & Børte, 2016). Forskning innenfor rammen av partnerskap kan imidlertid bety alt fra implementeringen av spesifikke intervensjoner til aksjonsforskning. Penuel et al. (2015) finner at implementering av intervensjoner ofte blir en hindring snarere enn en løsning, og understreker behovet for at skoler tar i bruk arbeidsmåter som er basert på de komplekse utfordringene skolene har, og den konteksten de befinner seg i. Her er det også en interessant overlapptil tendenser i litteraturer om bruk av «data». Jarl et al. (2025) fant at kommunenes tilrettelegging for lokal kontekstuell tilpasning av forskningsressurser var av betydning for at rektorer opplevde nytten av disse. Mausestagen og Hermansen (2023) fant i en annen studie økt involvering på skolene der rektorer tar egne valg for forskningsmiljøer og skoleutvikling basert på lokale behov, der de velger noe annet enn kommunens anbefalinger.

Disse studiene viste også frem det vi kan beskrive som en utfordrende dobbelthet, som også har dukket opp i flere andre studier: På den ene siden støtter forskningsbasert kunnskap skjønnsutøvelse og beslutningstaking hos skoleledere; på den andre siden utfordrer standardiseringen som ofte preger kunnskap fra forskning, deres opplevelse av handlingsrom. Et relatert og tilbakevendende problem i forskningen er også at mange studier ikke anerkjenner hvordan profesjonsutøvere, inkludert skoleledere, typisk integrerer forskjellige kunnskapsressurser når de tar beslutninger (Grimen & Molander, 2008). Et konkret eksempel kan være en rektor som ser utfordringer på egen skole som ikke vil løses med et kommunalt initiert skoleutviklingsprosjekt, og som sammen med lærerne finner andre miljøer som de vurderer som bedre for dem. Da settes erfaringsbasert kunnskap sammen med forskningsbasert kunnskap, og handlingsrommet tas i bruk (Mausestagen & Hermansen, 2023). Men kan man tenke seg en tredje vei i dette landskapet, som ivaretar både hensynet til den i dag enorme mengden forskning som er tilgjengelig, og som både kan og bør ha større betydning for skoleutvikling enn hva denne kunnskapen ofte har i dag, og behovet for å bruke profesjonelt skjønn som ivaretar integrasjon av ulike kunnskapsressurser – og også betydningen verdier spiller i slike avgjørelser (Eriksen, 2022).

Analytiske perspektiver

I analysen trekker vi på analytiske begreper hentet fra profesjonssosiologien, nærmere bestemt begrepsparene profesjonalisering ovenfra og innenfra (Evetts, 2003, 2013) og epistemiske og strukturelle dimensjoner ved profesjonelt handlingsrom (Molander, 2013, 2016). Sammen gir disse begrepsparene muligheter til å utforske og differensiere ulike aspekter ved lederes opplevelse av handlingsrom, spesielt sett i konteksten av forskningens rolle og betydning.

Statlige og lokale initiativer for skoleutvikling kan beskrives som profesjonalisering ovenfra (Evetts, 2003, 2013). Slike initiativer kan være knyttet til effektive måter å drive skoleutvikling på, mens det som ofte beskrives som gullstandarden for utvikling ofte blir knyttet til prosesser som er initiert og drevet innenfra profesjonen selv (Askling et al., 2016). Samtidig har profesjonsutvikling i nordiske og tyske sammenhenger ofte vært preget av en sammenkobling av initiativer ovenfra og innenfra (Larsen, 2016; McClelland, 1990). En annen utfordring er at det ofte kan bli uklart om det er profesjonen eller organisasjonen som utvikler seg innenfra – i skolens kontekst kan det, selv om man snakker om organisasjonen, være spenninger mellom ledere og lærere, for eksempel. Skolen befinner seg i dag også i et bredere landskap av flere nettverksrelasjoner (for eksempel i partnerskap), noe som gjør bildet mer komplekst (Noordegraaf, 2020).

For å utvikle perspektivene mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra, samt knytte spørsmålet til handlingsrom, trekker vi på Molanders (2013, 2016) skille mellom handlingsrom for skjønnsutøvelse i strukturell og epistemisk (kunnskapsmessig) forstand. Handlingsrommet for skjønnsutøvelse kan forstås på to måter: som et avgrenset rom (som Opplæringsloven er et eksempel på) og som de faglige vurderingene og begrunnelsene som finner sted innenfor dette rommet. Det er viktig å merke seg at handlingsrom noen ganger blandes sammen med «frihet», men handlingsrom gis ganske enkelt fordi aktørene også skal kunne gi en faglig redegjørelse og forklare sine skjønnsmessige vurderinger og beslutninger, gitt sin utdanning og profesjonelle kompetanse (Molander, 2016). Disse begrunnelsene kan være basert på ulike former for kunnskap, som forskning og erfaring, eller på strukturer som lover, regler, rutiner, rapporteringskrav og kvalitetssystemer, som skaper eller avgrenser lederes handlingsrom. Imidlertid er disse tolkningene og handlingsalternativene også basert på kunnskapsmessige vurderinger og begrunnelser

(Molander, 2013). Relevante spørsmål kan dreie seg om hvilke typer kunnskap som er viktige for – i vår sammenheng – ledere i skole eller kommune.

For skoleledere så vel som andre profesjonsutøvere bestemmer vanligvis verken de strukturelle eller de kunnskapsmessige begrunnelsene fullt ut hvordan spesifikke problemer skal tolkes, eller hvilke løsninger som skal prioriteres (Molander, 2016; Zacka, 2017). Aktuelle eksempler på slike utfordringer kan være vurderinger av elevers individuelle rettighet til et godt psykososialt læringsmiljø, slik det er beskrevet i regelverket (som da er en strukturell avgrensning), og bruk av evidensbaserte programmer for å «løse» utfordringen (som blir en kunnskapsmessig avgrensning). Som vist i dette eksemplet er verken regelverk eller forskning alene tilstrekkelig for å gjøre fullstendige vurderinger og ta beslutninger, og de kan heller ikke brukes uten å ta hensyn til den lokale konteksten og profesjonelle verdier (Eriksen, 2022). Den lokale konteksten betyr her ikke bare kjennetegn ved skolen eller den geografiske og sosio-økonomiske konteksten alene, men kan også bety nettverk som skolen eller kommunen er en del av (som for eksempel partnerskap) (Noordegraaf, 2020).

Oppsummert er det særlig tre antagelser som ligger til grunn for de videre analysene i dette kapitlet. Den første antagelsen handler om at ressurser fra forskning er viktige for opplevd handlingsrom, og at det er viktig hvor ressursene kommer fra. Den andre antagelsen er at tilgang til forskning kan gi ledere en følelse av større rom for autonomi og bruk av skjønn. Den tredje antagelsen er at den bredere organisatoriske konteksten for bruk av forskning har betydning for hvordan skoleledere opplever handlingsrommet sitt; for eksempel spiller det en rolle for deres opplevelse av handlingsrom hvorvidt disse ressursene oppfattes å komme ovenfra eller innenfra.

Data og metode

Dataene vi bruker i analysene i dette kapitlet, ble samlet inn gjennom intervjuer med 25 skoleledere fra seks kommuner, gjennomført i 2023. Lederne ble rekruttert fra fem norske kommuner som varierte med tanke på geografisk beliggenhet, størrelse og sosiodemografiske kjennetegn. Tre kommuner var

landlige og hadde små kommuneadministrasjoner, selv om én av dem hadde en mellomstor befolkning². Én kommune var mellomstor til stor (med et urbant sentrum og en større kommuneadministrasjon), og én var en stor bykommune. Informantene jobbet i ulike lederstillinger på kommune- og skolenivå. Konteksten for ledernes arbeid kunne dermed være relativt ulik, både med tanke på økonomiske og menneskelige ressurser, den lokale geografiske og sosio-økonomiske konteksten og med tanke på nærhet til høyere utdanningsinstitusjoner. Intervjuobjektene varierte med hensyn til arbeidserfaring og utdanning. Alle lederne hadde lærerutdanning, og de fleste hadde jobbet som lærere før de ble ledere. De fleste hadde fullført eller var i ferd med å gjennomføre masterstudier i ledelse, enten innenfor utdanningsledelse eller mer generelle studier i organisasjon, ledelse og administrasjon. Én hadde en doktorgrad innenfor utdanningsvitenskap. Arbeidserfaringen varierte fra å være ganske ny som leder til å ha mer enn 10–20 års erfaring i ulike lederstillinger. Det var en blanding av kvinnelige og mannlige ledere på både skole- og kommunenivå, der de fleste var kvinner.

Gjennom intervjuene ble lederne stilt en rekke spørsmål om kjennetegn ved arbeidet sitt, organisasjonen de jobbet i og opplevelsen av handlingsrom i arbeidet sitt. I intervjuene rettet vi også oppmerksomhet mot rollen forskning (for eksempel forskningsfunn, forskere, forskningsprosjekter og relasjoner med forskningsmiljøer) spiller i arbeidet, men i noe ulik grad. Like sentralt for analysene i dette kapitlet var hvordan forskningens betydning kom til uttrykk i ledernes beskrivelser og refleksjoner, også dette i varierende grad mellom intervjuene. Det er de intervjuene, og de delene av intervjuene, der forskning kommer frem, som danner utgangspunktet for analysene i dette kapitlet. I analysene utforsket vi forholdet mellom forskning, opplevelse av handlingsrom og beskrivelser av beslutninger. Vi kodet derfor først forskningsressursene de brukte og refererte til, hvordan disse ressursene ble relatert, eksplisitt eller implisitt, til opplevelser av handlingsrom og til deres vurderinger og beslutninger. Disse delene var karakterisert av alt fra det som kan beskrives som name-dropping av forskere til mer fylldige beskrivelser av forskningens rolle. I analysene våre ga førstnevnte et inntrykk av hvilken rolle forskningen så ut til å spille for den enkelte skoleleder mer generelt, mens det var de

2 Vi har her brukt SSBs klassifiseringer av kommunestørrelse.

sistnevnte tilfellene som ga mest informasjon til analysen. Deretter analyserte vi ledernes beskrivelser i disse tilfellene i lys av de analytiske perspektivene. Til slutt gjorde vi en nærmere analyse av rollene de ulike forskningsressursene (resultater, personer, partnerskap, litteratur osv.) spilte i ledernes vurderinger, og av hvordan slike forhold syntes å påvirke opplevelsen av handlingsrom.

Analyse

I analysene identifiserte vi spesielt tre dimensjoner ved forskningens betydning for skoleledernes opplevde handlingsrom: (1) forskningskompetanse, (2) kvaliteter ved eksterne partnerskap og (3) erfaringer fra skoleutviklingsprosesser. Et funn på tvers av disse dimensjonene var at forskningsressurser av ulike slag ga ledere i skole og kommune muligheter til å identifisere og bruke handlingsrommet sitt på måter som de opplevde førte til forbedringer på flere nivåer i organisasjonen, inkludert for elevenes utvikling. Lederne som hadde mest positive erfaringer langs de tre dimensjonene, var også dem som opplevde størst handlingsrom i skoleutviklingsprosesser. På kommunenivå syntes denne relasjonen også å ha betydning for hvordan lederne ga og anerkjente handlingsrommet til skolelederne på skolene i kommunen.

Forskningskompetanse

I analysene identifiserte vi en relasjon mellom syn på egen forskningskompetanse og hvordan lederne oppfattet sitt handlingsrom. Ledere med mastergrad beskrev i noe større grad tilknytning til forskningsmiljøer, bruk av kunnskap fra forskning i skoleutviklingsprosesser og opplevd handlingsrom i arbeidet sitt. De refererte blant annet underveis i intervjuene til kunnskap fra forskning, og de kunne også trekke ut både konsepter og erfaringer for å forklare og begrunne sine erfaringer, så vel som fremtidige planer for lokal skoleutvikling. Denne sammenhengen var enda mer fremtredende hos lederen med doktorgrad. Vi fant også forskjeller knyttet til kommunestørrelse: Ikke overraskende beskrev rektorer i mindre og mer landlige kommuner manglende tilgang til forskningsressurser i arbeidet sitt, og de så i større grad på

sin rolle som å implementere ressurser som er initiert ovenfra. Ressursene de trakk på, besto i noe større grad av kunnskap levert av sentrale myndigheter og andre aktører i sektoren. Skoleledere med mer kompetanse, både individuelt i organisasjonen og i nettverket sitt for øvrig, henviste i noe større grad til kunnskap fra forskning, spesifikke forskere og forskningsmiljøer, mer direkte. Disse skolelederne vektla den kunnskapsmessige avgrensningen av handlingsrommet i noe større grad enn de førstnevnte, der den strukturelle avgrensningen var mer tydelig.

Noen av lederne diskuterte eksplisitt viktigheten av forskningskompetanse for opplevelsen av handlingsrom. Den kommunale lederen med doktorgrad var den som i størst grad fremhevet sitt handlingsrom, også mer generelt. Hen utfordret blant annet omfanget av skoleutviklingsprosesser slik disse i stor grad har blitt initiert ovenfra i de senere årene, og argumenterte for viktigheten av at de er basert på lokale behov og utvikling innenfra. Hen beskrev også et større nettverk og tettere koblinger til den lokale høgskolen enn de fleste andre lederne. Når det gjelder viktigheten av denne koblingen, uttalte hen følgende: «Mye. Det er jo rekrutteringer. Det er samarbeid. Vi løper opp dit hele tiden». Hen understreket at samarbeid med både UH som helhet så vel som spesifikke forskere ga henne som leder viktig kunnskap og kompetanse. I denne kommunen ble det også tatt initiativer fra kommunen mot UH for å utvikle nye strukturer for samarbeid, og lederne bidro også til å sette agendaen for samarbeid. Denne lederen skilte seg ut som spesielt trygg i sin rolle, og beskrev sitt handlingsrom som «stort» – samt vektla den samme betydningen for skoleledere i kommunen. Dette impliserer at egne oppfatninger av handlingsrom også har implikasjoner for hvordan handlingsrom gis videre til andre. Dette ble også bekreftet av skolelederne vi intervjuet i samme kommune, som beskrev en endring over tid der deres handlingsrom hadde blitt større. Skoleledere på skoler i den samme kommunen beskrev igjen at de ga større handlingsrom til sine lærere i utviklingsprosesser.

En annen måte ledere bruker forskning på for å styrke handlingsrommet sitt, er knyttet til lokale politikere. Vi fant interessante forskjeller mellom ledere når det gjaldt hvordan de eksplisitt eller implisitt vektla rollen til forskningskunnskap og nettverk i sitt opplevde handlingsrom overfor politikere. Mens en kommunal leder i en av landkommunene la større vekt på begrensningene politikerne satte i arbeidet sitt, var lederen i bykommunen beskrevet ovenfor mer opptatt av sin og andre skolelederes rolle i å utfordre lokale politikere

og påvirke hva politikerne burde være opptatt av. Et interessant funn her var hvordan ledere jobbet på forskjellige måter for å øke kunnskap og forståelse blant politikere, og dermed styrke begrunnelsene for visse beslutninger og prioriteringer. På denne måten ble ressurser fra forskning brukt ikke bare for å på et vis forsvare hvordan de brukte handlingsrommet, men også for å utvide handlingsrommet sitt.

En kommunal leder i en mindre kommune leste og brukte forskning individuelt for å begrunne og styrke argumenter og beslutninger i forhold til dem hen samarbeidet med: «Ja, og da tør du kanskje argumentere mer hvis du vet at dette vil fungere – eller har tro på det. Tross alt kan ikke alt vites på forhånd. Men at man prøver å bruke forskningsrelaterte artikler for å vise frem 'dette har resultert i det'». I landkommunene la vi merke til noe mer faglig usikkerhet rundt valgene de tok for skoleutvikling. I stedet for å trekke på nettverk av forskere trakk de i større grad på det vi kan beskrive som alternative profesjonelle nettverk, som formidlere av kunnskap av forskjellige slag. De snakket også mer om utfordringer knyttet til egen lesing, forståelse og bruk av forskning. Dette var hovedsakelig relatert til individuell kompetanse, men ble også knyttet til mangel på en slik kollektiv kompetanse i organisasjonen. Kommunelederen i den mindre kommunen beskrev den individuelle søken etter forskningskunnskap som både ensom og usikker: «Jeg husker at jeg prøvde å sette meg inn i IT-verdenen – enten det var å lese på et nettbrett eller å lese i en bok. Da vil du finne forskning som er veldig bra på den ene siden og mye forskning som er veldig bra på den andre siden. Så det synes jeg er veldig vanskelig.» Den samme usikkerheten ble opplevd i en annen landkommune: «I en liten kommune som denne, ... ender du stort sett opp alene som leder. Når det gjelder å forstå at det å være på sporet av nye ting som kommer, det være seg forskning, ny lovgivning, nye veiledere – det vil si disse tingene som vil hjelpe oss å hjelpe, å være gode ledere, å kunne gi den lederstøtten vi føler at lederne våre trenger for å utføre arbeidet sitt (...) Så det å være tilkoblet, være oppdatert og ha forstått innholdet i retningslinjene som kommer, både fra et nasjonalt perspektiv, men også ny forskning (...) Jeg synes det er krevende. Det er få å spille på.»

Selv om disse lederne også relaterte utfordringene med å bruke forskning til skoleutvikling relativt direkte til sitt handlingsrom, så det ut til at de kunne ha utfordringer med å skape hensiktsmessige arenaer for å utvikle mer kollektiv bruk av kompetanse. Dette handlet både om ressurser, tid og kompetanse. De

så ut til å bli noe mer motvillige til å gå i gang med større utviklingsprosjekter initiert innenfra, og i noe større grad så de ut til å trekke på ressurser som ble gjort tilgjengelig ovenfra og utenfra. Slike ressurser, for eksempel presentert gjennom KS-nettverk, ble vurdert som positive av lederne. Samtidig virket det også som om skolelederne ikke nødvendigvis opplevde økt handlingsrom som følge av bruken av disse ressursene.

Kvaliteter ved eksterne partnerskap

Vi fant også forskjeller i hvordan lederne benyttet seg av samarbeid og partnerskap med høyere utdanningsinstitusjoner. Spesielt gjaldt dette i de to bykommunene: Selv om det var forskjeller i størrelse og ressurser, var begge preget av relativt høy intern kompetanse i sine respektive organisasjoner. Kommunene hadde nærhet til høyere utdanningsinstitusjoner og beskrev tilgang til høy kompetanse, samt hyppigere kommunikasjon med UH-institusjonene og tilknyttede forskere om hvordan de ønsket å jobbe med skoleutvikling. I den mellomstore kommunen la ledere på både kommune- og skolenivå særlig vekt på viktigheten av å etablere partnerskap mellom skoler og universiteter. Strukturene ble initiert både ovenfra og innenfra. Eksempler på strukturer initiert ovenfra var de som ble etablert gjennom statlig finansierte desentraliserte kompetanseutviklingsprosjekter. Eksempler på partnerskap utviklet innenfra var de der enten kommunen eller skolen selv tok initiativ til å samarbeide med forskere eller et universitet for å løse spesifikke utfordringer de møtte i sitt daglige arbeid. I denne kommunen fantes det det vi beskrev som både å få og gi handlingsrom, og skolelederne beskrev hvordan de, med den nåværende lederen, opplevde økt handlingsrom til å bestemme hvilket skoleutviklingsprosjekt de skulle jobbe med, sammenlignet med tidligere. Dette viser også hvordan et aspekt ved ledernes handlingsrom er å gi handlingsrom til andre. De to skolelederne vi intervjuet i denne kommunen, beskrev begge hvordan lærerne hadde opplevd dette skiftet fra profesjonaliseringsinnsats ovenfra til større vekt på skoleutvikling initiert innenfra. Dette skiftet ble omtalt i positive ordelag av alle ledere, inkludert de de beskrev på vegne av lærerne.

Eksternt forskningssamarbeid ble samtidig også beskrevet som å gi forskningsbaserte begrunnelser og strategier for å utvikle prosjekter innenfra. En skoleleder beskrev eksplisitt hvordan de hadde nytt godt av eksterne bidrag, fordi det også ga begrunnelser for utvidet handlingsrom på skolenivå til å initiere utviklingsprosjekter: «I det prosjektet la de til nettopp dette til grunn, å la skolene bestemme hva de trenger å jobbe med. Så det var vel det at kommunen fant ut at dette kanskje var en lur måte å jobbe på, og det må jeg si at vi har nytt godt av.» Til tross for nasjonale strukturelle ordninger for partnerskap, som inkluderte økonomiske ressurser for lokal skoleutvikling, stilte lederne på både kommune- og skolenivå i en av de større kommunene spørsmål ved disse profesjonaliseringsbestrebelsene ovenfra og la større vekt på skoleutvikling initiert innenfra skolen selv. Disse initiativene kunne enten være videreføringer av allerede etablerte strukturer eller frittstående prosjekter. Som et eksempel på sistnevnte beskrev en rektor fra en skole i den samme mellomstore bykommunen utviklingen av et prosjekt som ble muliggjort gjennom økt handlingsrom under den nåværende kommunale lederen. Basert på både erfaring, resultater og evalueringer så skolelederen og lærerne ved skolen behov for å øke kunnskapen om hvordan man kunne forbedre læring og trivsel for de yngste barna på skolen. For å øke kompetansen blant lærerne innen lekbasert læring kontaktet skolen selv relevante forskere som kunne støtte dem i arbeidet, og de involverte naboskoler. Rektoren bekreftet at dette var deres initiativ. Kommunelederen støttet initiativet innenfra og la vekt på hvordan rektorene brukte sitt handlingsrom til å imøtekomme skolens kunnskapsbehov – selv om det ikke fulgte finansiering fra de nasjonale strukturene for kompetanseutvikling. Den samme lederen kritiserte også profesjonaliseringsarbeidet ovenfra, nettopp fordi slike ordninger ikke ga kommuner og skoler det ønskede handlingsrommet til å velge de ressursene de trengte.

Den større bykommunen var også preget av høy bevissthet og kompetanse når det gjaldt når og hvordan man skulle etablere og benytte seg av de etablerte samarbeidene med den lokale høyere utdanningsinstitusjonen. Som et første svar fra en kommunal leder da de ble spurt om hvordan de opplevde tilgjengelig støtte eller veiledning, beskrev de sin interne kompetanse som høy, og at de lente seg mye på kolleger med ekspertise. Lederen beskrev hvordan de visste hvordan de skulle innhente eksternt kompetanse dersom de trengte det: «Vi innhenter jo kompetanse for eksempel i prosesser. Som nå når vi er i gang med et nytt kvalitetsutviklingssystem, har vi hentet inn forskere

eller høyskolekompetanse for å bli med oss i implementeringsprosessen, for eksempel. Men det handler jo like mye om å gi veiledning til organisasjonen vår og de som leder dette, som er en del av det.» I tillegg til å ha høy intern kompetanse i organisasjonen, hadde de høy og spesialisert kompetanse i hvordan man søker om og benytter seg av eksterne forskningssamarbeider. Et intervju med en skoleleder fra den samme store bykommunen beskrev hvordan samarbeidet med eksterne partnere gjennom prosjekter også knyttet opplevelsen av handlingsrom til det å kunne rettferdiggjøre og prioritere lokal skoleutvikling innenfra.

Erfaringer fra skoleutviklingsprosesser

I de to første delene viste vi at hvordan ledere forstår og bruker forskningsressurser, har implikasjoner for deres opplevde handlingsrom. Vi viste også at dette har implikasjoner for i hvilken grad de gir handlingsrom til andre ledere, og videre til lærere i sine organisasjoner. Vi fant også at det hovedsakelig var med tanke på skoleutvikling at forskningen ble eksplisitt beskrevet. I tillegg til å være mer sikre på å bestemme hvilke ressurser, partnerskap og skoleutviklingsprosesser som ville være best egnet for lokale behov, la de i større grad vekt på skoleutviklingsprosesser innenfra snarere enn ovenfra. På den andre siden identifiserte vi at mindre forskningskompetanse og mindre opplevd handlingsrom så ut til å føre til mer skoleutvikling initiert ovenfra.

For å oppsummere: I de mindre landkommunene så det ut til å være mer vekt på profesjonaliseringsinnsats ovenfra, med sikte på å støtte profesjonalisering innenfra. Dette så ut til å være til stede både på kommune- og skolenivå. I de større kommunene så det imidlertid ut til å være større vekt på viktigheten av skoleutvikling innenfra, og på å ha handlingsrom til å engasjere seg i utvikling. Den kunnskapsmessige avgrensningen av skjønnet ble fremhevet i tillegg til den strukturelle. Partnerskap med UH-institusjoner ble fremhevet som positive i arbeid med skoleutvikling. Dette innebærer at arbeidet som gjøres innenfor de allerede etablerte samarbeidsarenaene, og kanskje særlig med høyere utdanningsinstitusjoner, vil være viktig for å legge til rette for dialog om aktuelle utfordringer. Imidlertid ble de etablerte strukturene for partnerskap også oppfattet av noen som for få eller ikke de riktige, og det samme gjaldt forskningsressursene som ble presentert for dem av høyere utdanningsinstitusjonene dersom de ikke selv hadde vært tilstrekkelig involvert. Dette betyr at

disse prosessene også har noen mangler, ettersom typen forskningsressurser og opplevd handlingsrom til å engasjere seg aktivt med dem innenfra virket avgjørende for å få til mer transformativ skoleutvikling.

Avslutning og implikasjoner

I dette kapitlet stilte vi følgende spørsmål: Hvilken rolle spiller ressursene fra forskning i skolelederes vurderinger av skoleutvikling, og hvordan synes forholdet til forskning å innvirke på deres opplevde handlingsrom? Vi identifiserte særlig tre forhold som hadde betydning for forskningens rolle i skoleledernes opplevde handlingsrom: (1) forskningskompetanse, (2) kvaliteter ved eksterne partnerskap og (3) erfaringer fra skoleutviklingsprosesser. Forskningsressurser av ulike slag (personer, miljøer, artikler, annen formidling, kurs, seminarer etc.) ga ledere i skole og kommune muligheter til å identifisere og bruke handlingsrommet sitt på måter de opplevde førte til forbedringer på flere nivåer i organisasjonen, inkludert for elevene. Lederne med mest positive erfaringer langs disse tre dimensjonene var også de som opplevde størst handlingsrom i skoleutviklingsprosesser.

Den innledende hypotesen, eller forforståelsen, om at bruk av ulike ressurser fra forskning vil være viktig for skolelederes opplevde handlingsrom, ble dermed langt på vei bekreftet. På bakgrunn av de kvalitative analysene kan vi bidra til å belyse hvordan og hvorfor forskning spiller en rolle for skolelederes opplevde handlingsrom, samtidig som vi identifiserer viktige nyanser. For eksempel ble det tydelig at mer engasjement med forskning, og en større grad av opplevd handlingsrom som følge av dette, også var knyttet til en sterkere opplevelse av handlingsrom på skolenivå. Denne relasjonen handler både om innhold, det vil si en styrking av de faglige samtalene, og om strukturer, det vil si en utvikling og videreutvikling av måter å samarbeide på (som mellom UH-institusjoner og kommuner). Dermed er analysene i dette kapitlet også høyst relevante for litteraturen om partnerskap og den rollen skoleledere spiller i slike partnerskap, som fremhever betydningen av relevans, eierskap og inngående kjennskap til lokal kontekst (se for eksempel Farrell et al., 2022; Jarl et al., 2025; Penuel et al., 2015).

Forskningsressurser ga lederne muligheter til å identifisere og bruke handlingsrommet på måter som styrket dem i arbeidet, og som igjen bidro til at de kunne utfordre strukturelle dimensjoner ved arbeidet. Sagt med mer teoretiske begreper kan den epistemiske dimensjonen påvirke den strukturelle dimensjonen ved handlingsrommet – jo flere epistemiske ressurser som er tilgjengelige og blir tatt i bruk, desto flere muligheter ser lederne til å ta i bruk og utvide handlingsrommet sitt (Molander, 2013, 2016). Forskningsressurser ble hovedsakelig oppfattet som å gi muligheter for skoleutvikling, men ble i noen tilfeller også sett på som delvis begrensende for handlingsrommet dersom de ikke var tilstrekkelig forankret innenfra. Et viktig kjennetegn ved førstnevnte prosesser var at forskningen understøttet utviklingsprosesser innenfra, mens prosesser initiert ovenfra ble sett på som mer begrensende for handlingsrommet. Dette er også i tråd med tidligere forskning (se for eksempel Askling et al., 2015; Cain, 2015; Evetts, 2013; Jarl et al., 2025; Mausethagen et al., 2023).

Analysene har samtidig vist at kompleksiteten i arbeidet øker når ledere i større grad samarbeider i formaliserte, men samtidig mer nettverkslignende, partnerskap med høyere utdanningsinstitusjoner. Betydningen av partnerskap og «samskaping» av prosesser bidrar dermed også til å utfordre begrepene ovenfra og innenfra. I noen tilfeller finner vi en positiv vurdering av initiativer utenfra, særlig gjennom partnerskap med universiteter og høyskoler. Tilgjengeligheten til forskningsressurser og strukturer for partnerskap påvirket lederne opplevde handlingsrom, noe som fremgår av hvordan de beskriver beslutningstaking og tillit til egen kompetanse, og også av hvordan de ga andre ledere større handlingsrom til å ta egne initiativer. Gitt strukturene som var etablert ovenfra gjennom partnerskap, ble det enklere for skoleledere å ta handlingsrommet og skape utviklingsprosesser nedenfra. Dette tilsier at styrking av koblinger til andre organisasjoner og andre kunnskapsaktører innvirker på deres opplevde, og sannsynligvis også det utøvde, handlingsrom og utfordrer ovenfra–innenfra–dikotomien. Flere av skolelederne ønsker å fremstå som det Noordegraaf (2020) beskriver som kunnskapsaktører, hvor de opprettholder en faglig integritet ved å sette i gang utvikling gjennom det de anser som relevant kunnskap av god kvalitet. Gjennom egen høyere utdanning, en økning i kompetanse i organisasjonen mer generelt og flere etablerte strukturer over tid med andre aktører, er det også et behov i forskningen for å anerkjenne nettverkens betydning for skoleutviklingsprosesser – noe som blant annet bidrar til å fornye begrepsbruk knyttet til skoleutvikling ovenfra og innenfra.

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. The University of Chicago Press.
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem. *The Curriculum Journal*, 26(3), 488–509. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820>
- Caspersen, J. & Smeby, J.-C. (2023). Research-based teacher education in Norway – a longitudinal perspective. *International Journal of Educational Research*, 119, 102177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102177>
- 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>
- Coburn, C.E. & Turner, E.O. (2011). Research on data use: a framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Cribb, A. & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203–213. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.3.203>
- Eriksen, A. (2022). The research literacy of professionals: reconciling evidence-based practice and practical wisdom. *Professions and Professionalism*, 12(3), e4852. <https://doi.org/10.7577/pp.4852>
- Evetts, J. (2003). The construction of professionalism in new and existing occupational contexts: promoting and facilitating occupational change. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(4/5), 22–35. <https://doi.org/10.1108/01443330310790499>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Farley-Ripple, E. N. (2024). The use of research in schools: principals' capacity and contributions. *Education Sciences*, 14(6), 561. <https://doi.org/10.3390/educsci14060561>
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E. & Brown, S. L. (2022). Learning at the boundaries of research and practice: a framework for understanding research–practice partnerships. *Educational Researcher*, 51(3), 197–208. <https://doi.org/10.3102/0013189X211069073>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.179–196). Universitetsforlaget.
- Handscomb, G., Gu, Q. & Varley, M. (2014). *School-university partnerships: fulfilling the potential. Literature review*. London Centre for Leadership in Learning. UCL Institute of Education.
- Hermansen, H. (2017). Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers' collective autonomy. *Teaching and Teacher Education*, 65, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.003>

- Jarl, M., Liljenberg, M., Andersson, K. & Taube, M. (2025). The importance of organizational capacities for collaborative research: boundary crossings within a Swedish research–practice partnership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 11(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2369344>
- Joram, E., Gabriele, A.J. & Walton, K. (2020). What influences teachers' 'buy-in' of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teacher and Teacher Education*, 88, 102980. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>
- Kowalczyk-Wałędziak, M., Ion, G. & Lopez Crespo, S. (2024). Towards a model for success: exploring the motivations and factors driving research-engaged teachers. *International Journal of Educational Research*, 126, 102386. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102386>
- Kowalczyk-Wałędziak, M. & Ion, G. (2024). Understanding and improving teachers' research engagement: Insights from success stories in Poland and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104747. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104747>
- Larsen, J. E. (2016). Academisation of teacher education: Sites, knowledge cultures and changing premises for educational knowledge in Norway and Denmark. I A. Hoffmann-Ocon & R. Horlacher (Red.), *Pedagogy and educational knowledge: Ambitions and imaginations in teacher education* (s. 221–228). Verlag Julius Klinkhardt.
- 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>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Hermansen, H. (2023). Forskningslitterasitet hos lærere og ledere i skolen – en casestudie. I S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. S. Prøitz & F. Thue (Red.), *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 219–236). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215065540-23>
- Mausethagen, S., Bøyum, S., Caspersen, J., Prøitz, T. S. & Thue, F. (2023). *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole*. Universitetsforlaget.
- McClelland, C. (1990). Escape from freedom? Reflections on German professionalisation 1870–1933. I M. Burrage & R. Torstendahl (Red.), *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy* (s. 97–113). Sage.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Molander, A. (2016). *Discretion in the welfare state: Social rights and professional judgment*. Routledge.
- Noordegraaf, M. (2020). Protective or connective professionalism? How connected professionals can (still) act as autonomous and authoritative experts. *Journal of Professions and Organization*, 7(2), 205–223. <https://doi.org/10.1093/jpo/joaa011>
- Penuel, W. R., Allen, A. R., Coburn, C. E. & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Woods, P. A., Roberts, A., Jarvis, J. & Culshaw, S. (2021). Autonomy, leadership and leadership development in England's school system. *School Leadership & Management*, 41(1–2), 73–92. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811661>
- Zacka, B. (2017). *When the state meets the street: Public service and moral agency*. The Belknap Press of Harvard University Press.

